JANETE SANTOS SILVA

PRÁTICA LEITORA DOCENTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA 2019

JANETE SANTOS SILVA

PRÁTICA LEITORA DOCENTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa 3: Educação, Linguagem e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto.

S581p

Silva, Janete Santos.

Prática leitora docente: possíveis contribuições para a formação do aluno-leitor. / Janete Santos Silva, 2019.

128f.

Orientador (a): Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto.

Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 111 – 115.

1.Leitura. 2. Letramento. 3. Formação inicial e continuada - Leitor. 4. Prática leitora docente. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.4

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção - CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

JANETE SANTOS SILVA

PRÁTICA LEITORA DOCENTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa: n.º 17750619.0.0000.0055

Data de aprovação: 18/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto – UESB
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade – UESB
(Avaliadora Externa)

Prof^a. Dr^a. Ester Maria de Figueiredo Souza – UESB

(Avaliadora Interna)

"Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente 'passear' sobre as palavras. [...] Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a 'leitura do mundo', tem que ver com o que chamo a 'reescrita' do mundo, quer dizer com sua transformação''. (FREIRE, 1989)

Dedico este trabalho ao meu filho Lucas, pelo apoio, compreensão e por estar sempre ao meu lado, principalmente, neste momento tão importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me capacitado para começar e concluir esta pesquisa.

À minha família, especialmente à minha mãe e ao meu filho, pelo apoio e compreensão.

À minha querida orientadora, professora Dr.ª Denise Aparecida Barreto, que me acolheu com amor e carinho de uma mãe e não mediu esforços para me orientar!!! Obrigada pelo incentivo, por ter acreditado em mim e por fazer parte desta minha conquista!!!

Às professoras Ester Figueiredo e Lúcia Gracia, agradeço à disponibilidade e participação de vocês na minha banca e pelas inúmeras contribuições nesta pesquisa.

Ao professor Cláudio Nunes Pinto, pela presteza e apoio na condição de coordenador do Mestrado em Educação.

A palavra que resume este momento da minha vida é GRATIDÃO!!!

Em especial, agradeço às professoras colaboradoras Adélia Prado, Maria Quitéria e Marília Peixoto, bem como aos alunos participantes, pela disponibilidade e confiança em meu trabalho, quando se dispuseram a fazer parte deste estudo.

À gestão e coordenação do colégio onde foi realizada esta pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, local que me oportunizou muito aprendizado, crescimento intelectual e várias conquistas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que dividiram seus conhecimentos e suas experiências.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, em especial, aos mestrandos de Itapetinga, que compartilharam comigo momentos de muitas alegrias, preocupações e aprendizado. Divido com vocês este momento tão especial! Obrigada!!!

Por fim, sou grata a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a concretização da pesquisa. Essa colaboração foi de grande importância, por isso, agradeço a todos vocês!

RESUMO

SILVA, Janete Santos. **Prática Leitora Docente:** possíveis contribuições para a formação do aluno-leitor. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, 2019 (Orientadora: Denise Aparecida Brito Barreto).

Esta pesquisa versa sobre as possíveis contribuições da prática leitora de docentes de Língua Portuguesa, História e Matemática do 9º Ano para a formação do leitor crítico e autônomo. Desse modo, fomos impulsionadas ao seguinte problema: quais as possíveis contribuições da prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática para a formação de leitores críticos e autônomos de uma escola pública municipal de Itapetinga-BA? Partindo desse questionamento, buscamos, como objetivo geral, analisar as possíveis contribuições da prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática para a formação do leitor crítico e autônomo de uma escola pública municipal de Itapetinga-BA. Como objetivos específicos, intentamos: a) verificar as possíveis contribuições da formação inicial e continuada do professor do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itapetinga-BA para a sua prática docente; b) investigar a importância da leitura na formação de discentes leitores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itapetinga; c) identificar as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa, História e Matemática em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itapetinga. Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa etnográfica, que nos possibilitou aproximar mais do ambiente investigado. A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental II, da rede municipal de Itapetinga-BA, com participação de 10 (dez) discentes e 3 (três) docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, História, e Matemática, que atuam em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental na condição de sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados, utilizamos as seguintes técnicas e instrumentos: a observação, a entrevista e o questionário. Para a apreciação dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, a fim de elucidar os resultados da pesquisa, que apontaram que a maioria dos alunos gosta de ler e reconhece a importância da leitura. A prática leitora docente, de certa forma, contribui para a formação de leitores críticos e autônomos, de modo que buscam, nessa criticidade e autonomia, a interdisciplinaridade e, consequentemente, produzir discentes leitores, espelhados na prática leitora dos docentes leitores. Todavia, percebemos que a leitura é trabalhada pelos docentes de maneira utilitarista, ao aplicarem atividades vinculadas aos conteúdos antecipadamente programados. Isto se justifica pelo fato de o livro didático surgir como o único apoio pedagógico para o trabalho realizado em sala de aula. Já em relação aos cursos de formação continuada, foi sinalizada a necessidade de reformulações, no sentido de mudar o modelo formativo que prima por teorias descontextualizadas, de modo que possam contemplar os anseios cotidianos dos professores e levá-los a refletir sobre a sua prática, para gerar mudanças significativas na docência.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Formação Inicial e Continuada.

ABSTRACT

SILVA, Janete Santos Silva. **Teacher Reading Practice**: contribution to the formation of the student-reader. 2019. 128p. Dissertation (Master in Education). State University of Bahia Southwest – UESB, Vitória da Conquista, 2019 (Advisor: Denise Aparecida Brito Barreto).

This research deals with the possible contributions of the reading practice of teachers of Portuguese Language, History and Mathematics of the 9th Year and its influence on the formation of the critical and autonomous reader, which led us to the following problem: What are the possible contributions of the reading practice of teachers of the ninth year of Elementary Education of Portuguese Language, History and Mathematics for the training of critical and autonomous readers of a public public school in Itapetinga? Based on this premise, we present as a general objective, to analyze the possible contributions of the reading practice of teachers of the 9th year of Elementary Education of Portuguese Language, History and Mathematics to the formation of the critical and autonomous reader of a public public school in Itapetinga; and as specific objectives: a) to verify the possible contributions of the initial and continuing education of the teacher of the ninth grade of elementary school in a public school in Itapetinga for their teaching practice; b) to investigate the importance of reading in the formation of 9th grade elementary student readers at a municipal public school in Itapetinga; c) to identify literacy practices in the teaching of Portuguese Language, History and Mathematics in a 9th class by research qualitative ethnographic, which allowed us to get closer to the investigated environment. This research was developed in a public school of Elementary Education II, of the municipal network of Itapetinga-BA and the subjects participating in the research were ten (10) students and three (3) teachers of the subjects of Portuguese Language, History, and Mathematics, who work in a 9th grade class of elementary school. For data collection, we used the following instruments: observation, interview and questionnaire; and for data analysis, we used Bardin's Content Analysis technique in order to elucidate the research results, which pointed out that most students like to read and recognize the importance of reading. The teaching reading practice, in a way, contributes to the formation of the critical and autonomous reader, seeking in the criticality and autonomy of the subjects, through the dialogue between the disciplines, the interdisciplinarity and, consequently, producing student readers, mirrored in the reading practice of the teachers readers. However, we realize that the reading is worked by the teachers in a utilitarian way, when applying reading activities linked to the contents previously programmed. This is justified by the textbook emerging as the only pedagogical support for the work done in the classroom. In relation to the continuing education courses, the need for reformulations was signaled, in order to change the format of the training that strives for out-of-context theories than in everyday life, to contemplate the wishes of teachers and lead them to reflect on their practice, in order to generate significant changes in teaching.

KEYWORDS: Reading. Literacy. Initial and Continuing Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC Análise de Conteúdo

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRBF Constituição da República Federativa do Brasil

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

ProfLetras Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB Sistema de Avaliação do Ensino Básico

UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFJF Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa	27
Quadro 2 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa	27
Quadro 3 - Trabalhos selecionados e analisados que se aproximaram da	temática investigada
	41
Quadro 4 - A prática leitora do professor	83
Quadro 5 - Prática Pedagógica na sala de aula	83
Quadro 6 - A relação: leitura e interdisciplinaridade	84
Quadro 7 - A importância da leitura para a prática docente	84
Ouadro 8 - Formação inicial e continuada docente	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de Dissertações e Teses Pesquisad	as – Sucupira/Capes/Google
Acadêmico/IBICT	40
Tabela 2 - Quantitativo de Dissertações e Teses seleciona	adas – IBICT/Capes/Google
Acadêmico	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Prática leitora do professor x Prática leitora do aluno	85
Gráfico 2 - Tipo de textos lidos pelos docentes	87
Gráfico 3 - Tipo de textos lidos pelos alunos	88
Gráfico 4 - Para o professor o que é mais importante trabalhar nas aulas de leitura?	94
Gráfico 5 - Disciplina que mais incentiva a leitura	96
Gráfico 6 - A relação: Leitura e interdisciplinaridade	99
Gráfico 7 - Dificuldades dos alunos na interpretação de textos na opinião dos doc	entes e
discentes	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A importância da leitura para a prática docente
Figura 2 - O papel do professor a partir do ensino de leitura, considerando as experiências qu
os alunos trazem consigo
Figura 3 - A contribuição da formação inicial dos docentes para o letramento dos discentes
10
Figura 4 - A formação continuada e o aperfeiçoamento da prática leitora docente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA	20
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	20
1.2 PARTICIPANTES E CONTEXTOS DA PESQUISA	26
1.3 O CENÁRIO DA PESQUISA	27
1.4 OS INSTRUMENTOS E A COLETA DOS DADOS	29
1.5 A TÉCNICA: ANÁLISE DE CONTEÚDO	32
2 CONTEXTO DAS PESQUISAS SOBRE LEITURA	35
2.1 DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO	36
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE PARA AS PESQUISAS	EM
EDUCAÇÃO	37
2.3 O ESTADO DA ARTE E A LEITURA	38
2.3.1 Sobre as pesquisas encontradas	39
3 A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO	52
3.1 CONCEITUANDO LEITURA	52
3.1.1 Concepções de leitura	56
3.1.2 A leitura na sala de aula: texto ou pretexto?	59
3.1.3 A leitura e a disciplinaridade	61
3.1.3.1 A leitura em Matemática	61
3.1.3.2 A leitura em História	63
3.1.4 Leitura: uma prática social	65
3.2 O PAPEL DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO	66
3.2.1 A importância do letramento para o desenvolvimento da prática docente	70
3.3 INTERDISCIPLINARIDADE: EM BUSCA DO LETRAMENTO	72
3.4 PRÁTICA LEITORA DOCENTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA	A
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO	75
3.4.1 A formação do leitor crítico e autônomo	79
4 RESULTADOS DAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA LEITO)RA
DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO	81
4.1 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	83
4.2 ANÁLISE DAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA LEITORA	DE
DOCENTES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO	84

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os docentes	116
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com os discentes	118
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	124

INTRODUÇÃO

Ao partir do princípio de que a leitura é fundamental para a constituição do pensamento crítico e aquisição do conhecimento em qualquer disciplina, essa atividade corrobora para a formação do sujeito, de modo que este possa constituir-se cidadão.

Diante disso, a presente pesquisa se justifica por estar relacionada à minha experiência na área de Educação, como docente do Ensino Fundamental II, uma vez que atuo há mais de 20 anos nesta etapa da Educação Básica, sendo 12 anos com o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, vivencio, de perto, as cobranças e responsabilizações feitas ao docente desta disciplina para formar leitores, bem como observo as insatisfações por parte da escola e dos colegas docentes de outras disciplinas, no que diz respeito à leitura dos alunos.

Na sala de aula, o professor de Língua Portuguesa pode ter o privilégio de trabalhar a leitura pelo fato de a disciplina favorecer a vivência, em suas aulas, de experiências únicas, momentos enriquecedores que podem contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos. Embora a prática leitora não seja apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, este profissional, no decorrer dos anos, tem sido responsabilizado pelos resultados insatisfatórios quanto à leitura de seus alunos.

Com isso, percebemos a necessidade de conscientização e envolvimento dos docentes de todas as disciplinas para o trabalho com a leitura, ou seja, o comprometimento destes professores em formar alunos leitores, críticos e autônomos, principalmente com os estudantes do 9º ano, por estarem encerrando o Ensino Fundamental e partindo para outra etapa da Educação Básica – o Ensino Médio –, que requer um nível de leitura madura e competente.

Com este estudo, quisemos trazer uma reflexão para o campo da Educação, a fim de analisar a importância da leitura em todas as disciplinas e as possíveis contribuições para a formação do pensamento crítico do sujeito. Consideramos imprescindíveis a participação e o diálogo entre as outras áreas do conhecimento, de modo que estas também assumam o compromisso de desenvolver a leitura de seus alunos, valendo-se da interdisciplinaridade.

Diante disso, neste trabalho, destacamos a importância da leitura como fonte essencial para a construção do pensamento de docentes e discentes. Seja em Língua Portuguesa ou em qualquer outra disciplina, todos os docentes devem se sentir responsáveis pelo desenvolvimento dessa prática, baseados no fato de que todo professor é um agente de letramento e mediador no processo na formação de leitores. À luz dessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 7) ressaltam que a escola "deve

organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura".

Visto isso, a leitura pode ser uma poderosa ferramenta na escola e, quando utilizada pelos docentes, independentemente da disciplina que lecionam, sua contribuição é indispensável para o sucesso pleno do aluno. Por meio da leitura, abre-se um leque de possibilidades, principalmente no que diz respeito à ampliação da visão de mundo dos educandos, oportunizando-lhes novas formas de compreensão e possibilidades de transformar a sua realidade. Nesse sentido, a leitura é, também, a principal responsável pela formação educativa do sujeito e elemento de reflexão que corrobora a compreensão da sociedade em que vive.

Assim sendo, a prática de leitura tornou-se para os docentes um exercício necessário, indispensável e significativo, como também um exemplo a ser seguido, a fim de produzir discentes leitores. A sala de aula, espaço de prática docente, visa oportunizar aos discentes, através da leitura, condições para o seu desenvolvimento cultural, intelectual e social. Portanto, é imperativo aos docentes proporcionar leituras que orientem seus alunos a se posicionarem criticamente frente às demandas sociais, o que implica na sua formação para a cidadania.

Neste estudo, quisemos analisar em que condições encontram-se os docentes de Língua Portuguesa, História e Matemática, atuantes em uma turma do 9º ano, em relação à sua prática de leitura nestas disciplinas, com o intuito de investigar as suas efetivas contribuições e o reflexo dessa prática na formação dos seus alunos na condição de leitores críticos, de maneira a torná-los proficientes e autônomos.

Diante disso, não podemos deixar de comentar sobre os discursos que circulam acerca da prática de leitura de professores, por vezes, de caráter negativo, induzindo à culpabilização desses profissionais. Dessa forma, tais discursos se relacionam com os resultados de avaliações sobre leituras, principalmente no Ensino Fundamental, aferidos no 5° e 9° anos, por instituições de regulação, como do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – antiga Prova Brasil –, que se justificam pela pouca experiência que o docente vivenciou em sua formação inicial ou contínua. Ademais, acrescenta-se a isso a falta de tempo do professor por conta de jornadas de trabalho exaustivas, o que o impede de dedicar um tempo mais profícuo para sua capacitação leitora e buscar fundamentos para uma prática mais efetiva.

Com a presente pesquisa, tivemos a intenção de realizar algumas reflexões, a saber: a importância da leitura em outras disciplinas, além da Língua Portuguesa; a colaboração para a formação do leitor a partir de textos trabalhados em sala de aula; a presença (ou não) dos letramentos críticos na prática docente; os questionamentos dos professores sobre suas práticas

e as possíveis mudanças; e, por fim, a preocupação, na formação inicial e continuada, em formar professores leitores.

Partindo desse pressuposto, optamos por investigar alunos e professores de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, por ser o último ano dessa etapa e estarem encerrando um ciclo. Ao chegar nesta fase, espera-se que os alunos possuam um nível de leitura proficiente e autônomo. Diante disso, buscamos analisar e perceber a realidade que envolve a problemática desta pesquisa, por meio da verificação do referido público-alvo (professores e alunos do 9º ano). Este estudo pretendeu identificar as contribuições advindas da prática leitora de docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Matemática que favorecem a formação do leitor crítico e autônomo.

Durante a realização da presente pesquisa, tivemos a oportunidade de perceber como os docentes de três áreas distintas trabalham com a leitura e de que maneira estas corroboram o letramento dos seus alunos. Isso nos leva a pensar sobre a formação leitora dos docentes e os reflexos dessa prática na construção do leitor profícuo. Em virtude disso, foi impulsionado o seguinte problema: quais as possíveis contribuições da prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática, de uma escola pública municipal de Itapetinga para a formação de leitores críticos e autônomos?

Partindo desse questionamento, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: analisar as possíveis contribuições da prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática para a formação do leitor crítico e autônomo de uma escola pública municipal de Itapetinga-BA.

Como objetivos específicos, intentamos: a) verificar as possíveis contribuições da formação inicial e continuada do professor do 9° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itapetinga para a sua prática docente; b) investigar a importância da leitura na formação de discentes leitores do 9° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itapetinga; c) identificar as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa, História e Matemática em uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itapetinga. Desse modo, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental II, da rede municipal de Itapetinga-BA, por ser um ambiente propício para o desenvolvimento da nossa investigação.

Por esta razão, entendemos que a leitura é essencial para a constituição dos saberes dos sujeitos e, por meio dela, formam posicionamentos, elaboram seus próprios conceitos, a fim de questionar e transformar a sua realidade. Nesse sentido, buscamos destacar o importante papel do professor como mediador, facilitador da leitura, visando à formação do aluno-leitor e,

consequentemente, levá-lo a desenvolver o senso crítico e autonomia, com o escopo de tornálo proficiente nessa tarefa.

A dissertação está organizada em quatro seções: na primeira seção, "Percursos Metodológicos Trilhados na Pesquisa", apresentamos a trajetória teórico-metodológica trilhada na pesquisa, os embasamentos na pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e os conceitos que impulsionaram este estudo. Com isso, descrevemos o espaço onde os dados foram produzidos, os sujeitos colaboradores e a maneira como foram escolhidos os instrumentos utilizados para geração e interpretação dos dados.

Na segunda seção, "Contexto das Pesquisas sobre Leitura", apresentamos os levantamentos, as buscas realizadas em pesquisas sobre o tema em estudo, por meio dos descritores "Leitura", "Letramento" e "Formação Inicial e Continuada" e as contribuições advindas do Estado da Arte, de modo que analisamos criteriosamente tais estudos e verificamos as possibilidades de enriquecer, corroborar e contribuir para a elucidação do problema ora investigado.

Na terceira seção, intitulada "A Contribuição da Leitura para a Formação Leitora do Sujeito", discutimos subtemas, tais quais: concepções de leitura; a leitura na sala de aula: texto ou pretexto?; a leitura e a disciplinaridade; leitura: uma prática social; o papel da leitura no desenvolvimento do letramento; a importância do letramento para o desenvolvimento da prática docente; interdisciplinaridade: em busca do letramento; prática leitora docente: possíveis contribuições para a formação do leitor crítico e autônomo.

Na quarta e última seção – "Resultados das Possíveis Contribuições da Prática Leitora Docente para Formação do Leitor Crítico e Autônomo" –, apresentamos a análise dos dados, os resultados das ações planejadas e observadas pelos sujeitos colaboradores, como também a prática leitora docente e a influência dessa prática na formação de leitores críticos e autônomos, em uma turma do 9° ano do Ensino Fundamental. Mediante os dados encontrados, analisamos de que forma esta pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente/formação do leitor autônomo.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador "colocar-se no papel do outro", vendo o mundo pela visão dos pesquisados (GODOY, 1995, p. 61).

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

No campo da investigação científica, a escolha da metodologia direciona a trajetória do pesquisador. No caso deste estudo, optamos pelo aporte metodológico da pesquisa qualitativa etnográfica, valendo-nos da essência descritiva de todo o percurso da pesquisa, de modo que, por meio da análise de conteúdo, buscamos elucidar o problema investigado.

Para tanto, discutimos, ao longo deste tópico, sobre os procedimentos metodológicos adotados durante a realização da pesquisa e tratamos, inicialmente, da abordagem à qual nos filiamos. A seguir, abordamos a respeito do contexto e do ambiente onde desenvolvemos o estudo, bem como os procedimentos para inserção no campo da pesquisa. Apresentamos, também, os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos participantes e, em seguida, descrevemos o processo de produção e técnica de análise de dados utilizados na realização desta pesquisa.

Primeiramente, esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, porque "[...] responde às questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado [...]" (MINAYO; DESLANDES, 2002, p. 21); e, depois, por "[...] ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave [...]" (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Sendo assim, Minayo e Deslandes (2002, p. 59) complementam seu pensamento, ao afirmar que a observação participante é uma "[...] técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para se obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos".

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem suas raízes na Antropologia e vem alcançando mais espaço no campo da Educação. Inicialmente, pesquisas dessa natureza eram desenvolvidas por antropólogos e, *a posteriori*, por sociólogos, com foco em estudos sobre a vida em comunidades. Depois, adentrou no cenário da pesquisa educacional. Dessa forma, as pesquisas com abordagens qualitativas entendem que os fatos são resultados das influências mútuas entre os sujeitos e o mundo onde vivem. Para Erickson (1986) *apud* Bogdan e Biklen (1994),

Os significados são de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, estando interessados no modo como as pessoas dão significado às coisas e às suas vidas, e em aprender as perspectivas participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por esta razão, entendemos que a finalidade dessa abordagem não tem o foco na investigação dos fatos de forma generalizada, e sim em encontrar elementos comuns entre eles, como também observar qual a relação destes com o objeto investigado, ao levar em consideração as suas especificidades. Com isso, seu intuito é mostrar até onde pode chegar o investigador que, por sua vez, visa interpretar a realidade através dessa vertente. Nesse mesmo viés, a respeito da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 16) ressalta que

[...] entende que a pesquisa qualitativa "parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo". É, portanto, uma prática de observação e interpretação de aspectos que ocorrem num determinado contexto social e que possuem relevância para aquilo a que o pesquisador se propõe. Trata-se de dar destaque ao sujeito e permitir avanços no conhecimento.

Este estudo também se caracteriza por sua natureza descritiva, pois exige do investigador/pesquisador uma série de informações sobre o que ele deseja pesquisar. Esse tipo de estudo, assim, pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, buscamos fazer um levantamento teórico-metodológico sobre a abordagem de pesquisa qualitativa, por proporcionar ao pesquisador a observação do fenômeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente. Decerto, oportuniza-nos, enquanto pesquisadores qualitativos, o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados, com a possibilidade de sofrer influências do contexto, do ambiente, o que pode acarretar mudanças durante o processo de coleta de dados.

Neste aspecto, nossa pesquisa também se enquadra como de "cunho etnográfico", pois, de acordo com André (1995, p. 24), "[...] se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da Educação é com o processo educativo". A Etnografia, nesse sentido, envolve a observação direta, por um determinado período, das vivências de um grupo em particular de pessoas, constituído por poucos ou muitos elementos. Tal característica

se assemelha ao nosso estudo, com foco no ambiente escolar e, especificamente, em uma sala de aula.

Diante disso, concordamos e evidenciamos que as etapas de investigação científica no campo da Etnografia Escolar visam ao processo educativo. Para tanto, fizemos observações de algumas aulas dos docentes das disciplinas envolvidas no nosso estudo (Língua Portuguesa, História e Matemática) em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental que, prontamente, permitiram as nossas visitas. Isso oportunizou-nos interagir com os sujeitos colaboradores e observar mais de perto a situação investigada.

Em alguns momentos, a etnografia conduziu esta pesquisa no que diz respeito aos aspectos metodológicos empregados; em outros, sobre os possíveis aportes teóricos que a fundamentaram. Para tanto, ao explanarmos a metodologia que desenvolvemos, demonstramos, com isso, a sua inter-relação com o nosso objeto de estudo e o processo de análise que adotamos. Para configurar esta pesquisa como qualitativa etnográfica, detalhamos os elementos que a fundamentam, o que a tipificou como tal abordagem de investigação, bem como os procedimentos metodológicos assumidos pela pesquisadora na elaboração dos dados e quais critérios foram utilizados para a análise desses dados.

Nesse sentido, não será prioridade o longo prazo de observação, comum nas pesquisas etnográficas tradicionais, mas a multiplicidade de instrumentos utilizados para interpretar a cultura escolar. A etnografia permite a imersão do pesquisador no seu campo investigativo, por meio da diversidade metodológica. Segundo Flick (2009, p. 104), "[...] uma característica da pesquisa etnográfica é o uso flexível de diferentes abordagens metodológicas segundo a situação e o tema de cada caso".

Decerto, o pesquisador etnográfico não tem apenas o foco no resultado, mas em todo o processo, no que diz respeito à cultura de um determinado grupo de pessoas e, no caso de nossa pesquisa, ao ambiente escolar. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), o que objetiva uma pesquisa de caráter qualitativo na Educação é o "[...] desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornamse 'invisíveis' para os atores que dele participam [...]".

Nesse veio de raciocínio, Flick (2009, p. 120) afirma que "[...] a etnografía é uma estratégia de pesquisa um tanto abrangente e complexa, baseada originalmente na participação e na observação em campos abertos e instituições". Isso sugere ao pesquisador a utilização da etnografía como técnica. No entanto, deve-se atentar aos aspectos a serem ressaltados, considerados e analisados. A presente pesquisa se enquadrou nesse campo metodológico, pois entendemos, de acordo com Angrosino (2009, p. 31),

Apesar de ter sido desenvolvida como uma maneira de estudar sociedades de pequena escala, tradicionais e iletradas e de reconstruir suas tradições culturais, a etnografia é praticada hoje em todos os tipos de condições sociais. Em qualquer situação, os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam.

Dessa forma, com a escolha da etnografia, objetivamos manter contato mais direto e prolongado com o ambiente da situação investigada. Partimos, portanto, de uma investigação qualitativa etnográfica, com vistas a traçar um perfil fidedigno dos problemas enfrentados na prática docente, relacionados à leitura, aos letramentos críticos e à formação docente inicial e continuada.

Em princípio, programamos observar, durante três semanas, aulas dos docentes envolvidos na pesquisa. Porém, não foi possível cumprir o prazo proposto para essa atividade devido a alguns desencontros em relação à própria dinâmica da escola: ausência de professores, aulas que tiveram de ser conjugadas, bem como paralisações municipais que encurtaram o tempo de observação. Na primeira semana, mesmo com todo contratempo, conseguimos observar 5 (cinco) aulas de Língua Portuguesa, 5 (cinco) aulas de Matemática e 2 (duas) aulas de História.

Nas observações das aulas de Língua Portuguesa, a professora Adélia Prado sempre utilizou o livro didático como suporte pedagógico para trabalhar os conteúdos e as atividades de leitura e interpretação de textos. De acordo com o planejamento da professora, foram explanados os seguintes conteúdos: Oração Subordinada Adjetiva e Adverbial, Leitura e interpretação do texto *A visita*. Esta professora fazia as correções das atividades no quadro, sempre buscando a participação e envolvimento dos alunos, conforme averiguamos nas aulas de Língua Portuguesa. Nem todos os discentes se envolveram, mas a docente insistiu e trouxe algumas reflexões sobre o texto, a fim de incentivar os alunos à discussão. Conforme havia dito na entrevista, a Professora Adélia Prato afirmou: "Sim. Procuro sempre os atrair para participarem das aulas".

Nas observações das aulas de História, vimos a docente Maria Quitéria trabalhar os seguintes conteúdos: "Guerra Fria" e "A Grande Depressão". Para expor os conteúdos, a docente utilizou o *datashow* para exibir os *slides* que abordavam o assunto e, em seguida, fez o uso do livro didático para os discentes lerem os textos sobre os assuntos abordados e responderem a questões sobre o assunto.

Posteriormente, no momento de outra aula, essa mesma professora propôs um debate desses assuntos. De fato, a professora buscou envolver os alunos, estimulá-los por meio de uma

discussão sobre o assunto trabalhado e estes participaram oralmente, embora alguns discentes não tenham se envolvido. Tal situação foi confirmada pela docente, quando respondeu à questão "Você gosta da forma que trabalha a leitura em sala de aula?", durante a entrevista: "Sim. Com a participação dos alunos" (Prof.ª Maria Quitéria).

Com relação às observações das aulas da docente de Matemática, Marília Peixoto, vimos o desenvolvimento do trabalho apenas com um conteúdo – Equação de 1º grau com uma variável –, e correção de exercícios relacionados ao assunto. A docente expôs o conteúdo no quadro para contextualizá-lo através de exemplos práticos do cotidiano dos alunos e estes participaram ativamente ao tirarem suas dúvidas com a professora. Nas observações, das aulas de Matemática, a docente Marília Peixoto também utilizou o livro didático para execução de atividades, corrigiu as questões no quadro e, em nenhum momento, trabalhou com leitura para explorar o conteúdo.

A fim de demonstrar os dados gerados a partir do que foi observado nas aulas de Matemática, tomamos como base o que foi evidenciado pela docente quando respondeu à seguinte questão: "Você gosta da forma que trabalha a leitura em sala de aula?", durante a entrevista: "É difícil trabalhar com leitura nas aulas de Matemática. É complicado inserir a leitura, quando os alunos não têm nem base nem em cálculos matemáticos" (Prof.ª Marília Peixoto).

Na fala da docente, é perceptível uma certa angústia no tocante à falta de conhecimentos prévios de alguns conteúdos por parte dos discentes. Estes conhecimentos, por sua vez, são considerados pela professora relevantes para a aquisição de outros. Consideramos ser esta uma oportunidade para utilizar a leitura como uma ferramenta, sendo mediadora dos conhecimentos, até mesmo para auxiliar os alunos na interpretação e levá-los a uma reflexão crítica sobre alguma situação-problema a ser resolvida.

Para obtenção dos dados, elaboramos um roteiro para entrevistas (Apêndice A) com 18 (dezoito) questões, a fim de coletar informações com os docentes, e um questionário com 13 (treze) questões (Apêndice B) para os discentes. Em relação ao tratamento dos dados obtidos, no intuito de garantir o sigilo dos informantes, utilizamos pseudônimos para as três docentes participantes, cuja escolha se deu de modo a relacionar esse pseudônimo a figuras representativas de tópicos da disciplina que lecionam. Por esta razão, foram assim nomeadas: Adélia Prado (docente de Língua Portuguesa), Maria Quitéria (docente de História) e Marília Peixoto (docente de Matemática). Para os alunos, utilizamos nomes de personagens que compõem a obra *Sítio do Picapau Amarelo*, do escritor Monteiro Lobato. Compuseram a pesquisa 10 (dez) discentes do 9º ano, aos quais chamamos Pedrinho, Narizinho, Visconde de

Sabugosa, Emília, Dona Benta, Tia Anastácia, Tio Barnabé, Grilo Falante, Saci Pererê e Marquês de Rabicó.

Ao selecionarmos os sujeitos da pesquisa (docentes e discentes), visamos comparar as questões levantadas por meio das respostas obtidas de ambos os atores sociais envolvidos nesta investigação. Demos ênfase a aspectos relacionados ao assunto que permeia o nosso estudo que, neste caso, trata da contribuição da prática leitora docente para a formação do leitor, a fim de responder (ou não) ao problema que impulsionou esta pesquisa: de que forma a prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática pode contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos?

Para tanto, realizamos entrevistas com docentes das disciplinas supracitadas, guiadas pelo roteiro enviado previamente, em três (3) encontros nas Atividades Complementares (AC's). Naquele momento, as docentes foram entrevistadas separadamente em uma sala disponibilizada pela direção da escola.

Assim, para compor a análise e a redação desta dissertação e para responder à pergunta e aos objetivos que deram origem a esta pesquisa, transcrevemos as entrevistas dos professores fidedignamente, ao passo em que identificamos muitas evidências e optamos por agrupar as questões por categorias, conforme sugere Bardin (2016), por meio da Análise de Conteúdo. Dessa mesma maneira, exploramos as respostas dos discentes e, posteriormente, confrontamos as respostas dos docentes e discentes.

Especificamente em relação aos discentes, reunimo-nos em uma aula disponibilizada por uma docente participante da pesquisa e, naquele momento, após explicar sobre este processo investigativo, abordamos sobre a necessidade e importância da participação deles nesta composição. Desse modo, 10 (dez) discentes se dispuseram a participar. Nesse sentido, os questionamentos elaborados para orientar este trabalho tiveram a intenção de responder à pergunta-problema e aos objetivos que deram origem à pesquisa e, em seguida, agrupamos as questões por categorias.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida no Colégio Paulo Hagge, uma escola pública de Ensino Fundamental II, da rede municipal de Itapetinga-BA, que tem a Prefeitura Municipal dessa cidade como entidade mantenedora. Compuseram a pesquisa 10 (dez) alunos e 3 (três) professoras licenciadas das disciplinas Língua Portuguesa, História e Matemática, que atuam em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

A nossa pesquisa foi organizada e desenvolvida em 5 (cinco) momentos, conforme descrição seguinte:

1º momento: Visita à escola para conversar com a equipe gestora e docentes do 9º Ano e agendar as entrevistas com os docentes;

2º momento: Entrevista com as docentes individualmente;

3º momento: Observação de aulas dos docentes;

4º momento: Aplicação de questionário para os discentes;

5º momento: Organização e análise dos dados/resultados da pesquisa.

Logo, optamos por analisar os dados por meio da técnica de Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2016), consiste em um método interrogativo, no qual podemos utilizar instrumentos como entrevista e questionário.

1.2 PARTICIPANTES E CONTEXTOS DA PESQUISA

O principal aspecto que levamos em conta para comprovação dos fatos examinados durante a pesquisa foi a percepção dos sujeitos envolvidos no processo e a compreensão de como eles apreendem o objeto. Logo, essa percepção manifesta-se como essencial na abordagem qualitativa.

É importante mencionar que, primeiramente, fizemos a escolha dos sujeitos-docentes que participaram da pesquisa. A unidade escolar onde a pesquisa foi realizada possuía 3 (três) turmas de 9° ano (A, B e C) e, por esta razão, a escolha da turma para participar ocorreu através de sorteio feito pela direção, sendo a turma B a contemplada. Posteriormente, a escolha dos discentes foi feita de forma aleatória, ou seja, eles manifestaram espontaneamente o desejo de fazer parte do processo.

Por isso, 10 (dez) estudantes passaram a compor a pesquisa juntamente com 1 (uma) professora de Língua Portuguesa, 1 (uma) professora de História e 1 (uma) professora de Matemática. Todas as docentes compõem o quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga-BA e lecionam as respectivas disciplinas no 9° ano B.

Quantos aos participantes da pesquisa, discentes e docentes, atribuímos nomes fictícios com a intenção de preservar as suas identidades. Os docentes foram nomeados de acordo com as disciplinas que lecionam: Adélia Prado (professora de Língua Portuguesa), Marília Peixoto (professora de Matemática) e Maria Quitéria (Professora de História), como ilustra o Quadro 1, a seguir; os discentes, por sua vez, receberam nomes de personagens do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, da obra de Monteiro Lobato: Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa, Emília, Dona Benta, Tio Barnabé, Tia Anastácia, Grilo Falante, Saci Pererê e Rabicó.

Quadro 1 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Docente	Formação	Tempo de docência	Disciplina que leciona
Adélia Prado	Letras	17 anos	Língua Portuguesa
Marília Peixoto	Matemática	06 anos	Matemática
Maria Quitéria	História	06 anos	História

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019).

No quadro 1, elencamos, ainda, algumas informações a respeito das três docentes colaboradoras. Com tempos de experiência distintos, por um lado, a docente de Língua Portuguesa foi a que apresentou mais tempo na docência. Por outro, as docentes de História e Matemática possuem o mesmo tempo de trabalho. Todas as docentes lecionam na mesma área de formação e são do sexo feminino.

A seguir, no Quadro 2, informamos o perfil dos discentes colaboradores do nosso estudo. Trata-se de um grupo de alunos com idade entre 14 e 15 anos. Desse quantitativo, 70% estão na idade certa para estar cursando o 9º ano e 30% estão em distorção idade/série. Todos os discentes têm o mesmo tempo de estudo no Colégio Paulo Hagge.

Quadro 2 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa

Discente	Idade	Tempo de estudo no Colégio Paulo Hagge
Grilo Falante	14 anos	04 anos
Visconde	15 anos	04 anos
Emília	14 anos	04 anos
Pedrinho	14 anos	04 anos
Tia Anastácia	15 anos	04 anos
Marquês de rabicó	14 anos	04 anos
Dona Benta	15 anos	04 anos
Saci Pererê	14 anos	04 anos
Narizinho	14 anos	04 anos
Tio Barnabé	14 anos	04 anos

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019).

1.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

Como dissemos, a pesquisa foi realizada no Colégio Paulo Hagge, localizado na zona urbana do município de Itapetinga-BA. O município a que nos referimos está situado no Sudoeste baiano e possui uma população estimada de 76.417 habitantes, ocupando a posição de 26ª cidade mais populosa da Bahia.

Ressaltamos que o colégio supracitado faz parte da Rede Pública Municipal de Itapetinga-BA. Além disso, está localizado em um bairro periférico da cidade e atende jovens

e adultos, ofertando o ensino do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) nos turnos matutino e vespertino, bem como a Educação de Jovens e Adultos no noturno (EJA), contemplando os segmentos I, II, III, IV e V (correspondentes a todo o Ensino Fundamental).

Em sua história, esta instituição educacional a que nos referimos surgiu com o intuito de atender às necessidades dos moradores do bairro Clerolândia, visto que os estudantes moradores eram obrigados a continuar seus estudos em um outro bairro mais próximo, tendo que enfrentar dificuldades de locomoção e muitos riscos para terem acesso às escolas de Ensino Fundamental II. A fim de amenizar essa situação e oportunizar a inclusão social através de um ensino de qualidade, o Colégio Paulo Hagge iniciou suas atividades letivas funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo um total de 843 alunos.

Por ser uma escola situada em um bairro de grande vulnerabilidade social, o espaço urbano geográfico onde está situada é mal aproveitado, necessitando de um planejamento mais direcionado. Trata-se de um local que carece de áreas de lazer para essa população e de programas que visem à integração social desses moradores, no qual está incluída uma parcela dos estudantes que convivem diretamente em uma realidade permeada tanto por problemas sociais quanto econômicos, o que acaba interferindo na cultura e no comportamento dessas pessoas.

Ao embrenharmos nesse ambiente para desenvolver a nossa pesquisa, notamos que, como em muitos espaços educativos, há a necessidade de integração entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade. Hoje em dia, a ausência da família tem se tornado muito comum, não havendo um acompanhamento mais próximo dos pais aos seus filhos.

Dessa forma, os discentes do Colégio Paulo Hagge são estudantes oriundos de famílias socioeconômicas desfavorecidas, de baixo poder aquisitivo, cujos pais, em sua maioria, trabalham em uma empresa do setor calçadista (Vulcabrás Azaleia) localizada no bairro, e há também prestadores de serviços no mercado informal, trabalhadores domésticos e outros que têm o Programa Bolsa Família como única fonte de renda.

Mesmo diante de toda a problemática social que acaba desenhando a vida escolar desses estudantes, eles demonstram valorizar a escola por ser um cenário receptivo tanto para os discentes quanto para os docentes, que se destaca por uma educação de qualidade que visa alcançar toda a comunidade escolar. Vale ressaltar que a escola conta com uma gama de projetos que são elencados em seu plano de ação, elaborados pela coordenação e pelo corpo docente, desvelados durante todo ano letivo.

1.4 OS INSTRUMENTOS E A COLETA DOS DADOS

A concretização deste estudo foi efetivada por meio da autorização da equipe gestora do colégio, que não pôs obstáculos para que desenvolvêssemos a nossa pesquisa e a investigação acontecesse naturalmente. Dessa forma, ofereceu-nos livre acesso ao ambiente escolar e aos sujeitos envolvidos, que colaboraram de forma espontânea. Nesse sentido, consolidamos o diálogo para a realização da pesquisa por meio das seguintes etapas: 1) o consentimento da instituição e dos sujeitos envolvidos na pesquisa; e 2) a garantia do sigilo, do anonimato e reverência aos seus valores culturais, morais, religiosos e éticos, bem como aos seus hábitos e costumes.

Dessa forma, com a finalidade de responder à questão proposta nesta pesquisa, utilizamos três instrumentos para a geração dos dados: a) entrevista semiestruturada, contendo 18 (dezoito) questões para os docentes; b) questionário para os discentes, com 13 (treze) questões objetivas e subjetivas; e c) observação de aulas dos docentes de Língua Portuguesa, Matemática e História. Em relação às questões, foram direcionadas conforme abordagem primordial: a) analisar as possíveis contribuições da prática leitora docente para a formação do leitor crítico e autônomo; b) aplicação de questionários para discentes, com a finalidade de confrontar os dados destes com aqueles obtidos nas entrevistas com os professores.

Nesse sentido, a entrevista foi o primeiro instrumento que utilizamos. Nossa opção pela entrevista semiestruturada se deu em virtude de esta ser mais adequada à pesquisa qualitativa. Como um instrumento bastante utilizado nas pesquisas em Educação, é considerado de grande relevância para o pesquisador, com o objetivo de coletar dados e informações. Dessa forma, este instrumento possibilita expressão espontânea por parte dos sujeitos da pesquisa, assim como oferece liberdade ao pesquisador para acrescentar aquilo que não percebeu ter sido contemplado.

Nessa linha, Triviños (1987) comenta que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos, sob seu ponto de vista, oportunizam frutificar novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, ao passo em que o foco principal é apresentado pelo investigador-entrevistador. Na perspectiva desse mesmo autor, a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista é a técnica que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional por apresentar um esquema mais livre, já que possibilita mais flexibilidade na ocasião do diálogo com professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e orientadores. Para as autoras,

Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente em entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para registro de dados da entrevista com os docentes, utilizamos gravador digital, com a autorização prévia dos sujeitos envolvidos. Em seguida, os áudios decorrentes foram transcritos de forma fidedigna. Por conseguinte, o segundo instrumento utilizado foi a observação de aulas dos docentes que, na pesquisa em Educação, é considerada uma ferramenta fundamental para a coleta de dados.

É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Nesse sentido, a utilização da observação como técnica de pesquisa propiciou maior aproximação do ambiente natural dos fatos, dos sujeitos investigados, pontuando e registrando informações relevantes, a fim de fazer reflexões e ponderações sobre o objeto investigado.

Assim, o terceiro instrumento utilizado foi o questionário, contendo 13 (treze) perguntas, com questões objetivas e subjetivas, aplicado aos discentes. Tal instrumento pode ser definido, de acordo com Gil (1999, p. 128), "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Com a utilização desse instrumento, tivemos a intenção de analisar as respostas dadas pelos discentes para confrontá-las com as respostas dos docentes.

Para análise e interpretação dos dados das entrevistas e dos questionários, escolhemos a análise categorial temática de Bardin (2016), que sugere a seguinte sequência de etapas: a) 1ª

fase: a pré-análise; b) 2ª fase: a exploração do material; e c) 3ª fase: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa maneira, a análise de dados foi direcionada pela pesquisa qualitativa, visto que essa abordagem oportuniza ao pesquisador partir do que é peculiar para o geral. Para tanto, utilizamos o método Análise de Conteúdo, de modo que optamos por agrupar por categorias as questões contidas nas entrevistas e nos questionários. Assim, foram organizadas em quadros temáticos, relacionados ao nosso estudo, de acordo com o objeto de investigação pautado, com vistas a revelar as possíveis contribuições advindas da prática leitora docente para a formação do leitor crítico e autônomo.

Pelo fato de o ambiente da investigação ser uma escola pública da Rede Municipal de Itapetinga, nossa intenção de escolha se deu em virtude de esta unidade de ensino primar pela qualidade, assim como pela razão de a pesquisadora residir nesta cidade, o que facilitou o acesso para a efetivação deste estudo.

Quanto à escolha por docentes do ensino Fundamental II, que lecionam disciplinas distintas, como Língua Portuguesa, História e Matemática, intentamos analisar como esses docentes utilizam a leitura como elemento colaborador para a sua formação, bem como saber a maneira por meio da qual essa prática leitora conspira para a formação do seu aluno-leitor. Ademais, buscamos evidenciar como disciplinas diferentes podem se relacionar com a leitura.

A opção pela turma de 9° ano ocorreu por entendermos que se trata de uma fase em que os alunos estão encerrando um ciclo, visto que é o último ano do Ensino Fundamental II. Isso possibilitou também uma análise mais concreta desse público, como, também, os constructos advindos da leitura que ocorreram ao longo dos quatro anos (considerando os anos finais desta etapa da Educação Básica) e da constituição do leitor nessa etapa de ensino.

Após a autorização da nossa inserção pela direção da escola, apresentamos a nossa proposta de pesquisa, ao passo que agendamos várias visitas com participação das docentes envolvidas, observando o horário e os dias de aulas disponíveis. Com isso, marcamos 2 (dois) encontros com cada professora nos momentos das AC's¹, a fim de consolidarmos as entrevistas. Para aplicação dos questionários aos discentes, uma das docentes colaboradoras da pesquisa cedeu um horário para esse momento e, na oportunidade, explicamos aos discentes presentes o nosso objetivo com a pesquisa, quando 10 (dez) alunos se prontificaram espontaneamente a participar da investigação.

-

¹ As Atividades Complementares (AC's) constituem-se como um espaço-tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor e é destinado ao planejamento e organização de atividades a serem realizadas de forma individual ou coletiva.

1.5 A TÉCNICA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Uma das partes mais relevantes em uma pesquisa é a escolha da técnica e dos instrumentos a serem empregados pelo pesquisador no intuito de alcançar o seu objetivo, considerando de que maneira mais eficaz poderá atingi-lo. Dessa maneira, a técnica para análise e interpretação dos dados adotada nesta pesquisa foi a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que atende perfeitamente aos propósitos desta investigação.

Nesse sentido, a técnica supracitada, de acordo com Bardin (2016), já era empregada desde o início das primeiras experiências da humanidade pela hermenêutica, para interpretar os livros sagrados. Sua consolidação como método se deu a partir da década de 20 do século XX, por Leavell. Em 1977, com a publicação da obra de Bardin, *Analyse de Contenu*, este método foi detalhado pela autora e, atualmente, serve de orientação para os pesquisadores, instruindo-os ao direcionamento de suas análises.

Segundo Bardin (2016, p. 48),

[...] o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa direção, Godoy (1995) afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2016), consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e em todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, dobrado: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar para buscar outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Henry e Moscovici² (*apud* BARDIN, 2016, p. 38) asseveram que, ainda nos primórdios dessa técnica, "[...] tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma Análise de Conteúdo". Nessa linha, Bardin (2016), ao ampliar essa posição, complementa o pensamento desses autores, assim afirmando:

_

² P. Henry e S. Moscoviti, *Ploblème de l'ànalyse de contenu*, Langage, setembro, 1968, n. II.

Ora, quaisquer que sejam as dificuldades de aplicação ou transposição das técnicas da análise de conteúdo para as comunicações não linguísticas, e os exageros a que por vez conduz a recente moda da semiologia, parece difícil recusar-se ao vasto campo das comunicações não linguísticas (ao qual se aplica, por comodidade, os termos do campo semiológico ou semiótico) os benefícios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016, p. 39).

Diante disso, abriram-se amplas possibilidades de investigação. Contudo, Bardin (2016) indica dois critérios para a definição do que pode ser objeto de estudo da Análise de Conteúdo: a) a quantidade de pessoas envolvidas na comunicação – monólogo, duas pessoas (dual), um grupo restrito ou comunicação de massa; e b) a natureza do código e do suporte – linguístico (escrito ou oral), icônico (sinais, imagens, fotografias etc.), outros códigos semióticos (o que não é linguístico, mas portador de significações, como gestos, objetos diversos, código olfativo etc.).

Segundo a autora, a Análise de Conteúdo "[...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares [...]" (BARDIN, 2016, p. 50).

Nessa visão, a Análise de Conteúdo pode ser uma análise tanto dos "significados" quanto dos "significantes", a exemplo da "análise temática" e "análise de procedimentos", respectivamente. Bardin (2016) recomenda que, ao utilizar a análise de conteúdo, o pesquisador deve seguir três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado: a) pré-análise; b) exploração do material e tratamento dos resultados; e c) a inferência e a interpretação.

Dessa forma, a primeira fase (pré-análise) é o momento da organização dos dados. Conforme Bardin (2016), geralmente essa fase tem três missões: a) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; b) a formulação das hipóteses e dos objetivos; e c) a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Esses fatores não necessariamente precisam obedecer a uma ordem cronológica, embora estejam imbricados. Nesta fase, preparamos o material, selecionamos o que estava relacionado aos tópicos e com as categorias de estudo, de modo que, em seguida, partimos para a leitura flutuante desse material.

Quanto à segunda fase – a exploração do material –, consiste na análise propriamente dita e é considerado o momento de tratar os dados. Nessa fase, tivemos a oportunidade de aprofundar na investigação. Nesse sentido, esta etapa pode ser longa, pois é o momento de codificar (fazer recortes de acordo com o contexto), decompor ou enumerar, e, além disso, de categorizar, em função de regras antecipadamente elaboradas. A partir disso, a codificação se configura como a transformação dos dados brutos, ao visar o esclarecimento das características

desse texto que pode apontar os índices para o analista. Assim sendo, a codificação é, segundo Holsti (*apud* BARDIN, 2016, p. 133), "[...] o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo".

Como procedimento de análise, seguimos os critérios da categorização, que reúnem um grupo de elementos. No nosso caso, as questões foram agrupadas por temas por meio da abordagem qualitativa, ao sugerir ao pesquisador a classificação por categorias que, de certa forma, revelam-se como um estudo de cada um desses elementos e o que eles têm em comum. Decerto, a categorização dos dados é um meio de classificação de grande relevância em uma pesquisa científica.

Por fim, a terceira fase – a inferência e a interpretação –, dentro da Análise de Conteúdo, oferece subsídios adicionais e complementares ao leitor crítico de uma mensagem, de modo a proporcionar ao pesquisador-analista o aprofundamento sobre o texto investigado. Por conseguinte, as análises, interpretações e inferências são descritas na quarta seção desta dissertação.

A fim de analisarmos a prática leitora dos docentes e evidenciarmos (ou não) a influência dessa prática na formação de leitores, elaboramos um roteiro para entrevistas (Apêndice A), a fim de coletar dados com os docentes; e um questionário (Apêndice B) aplicado para coleta de dados com os discentes.

Ao selecionarmos os sujeitos da pesquisa – docentes e discentes –, intencionamos, para além da análise, comparar as respostas dadas por estes às questões levantadas por meio do questionário e da entrevista, por cercarem o nosso objeto de investigação, com a intenção de responder à problemática que impulsionou esta pesquisa, conforme citamos anteriormente.

Com isso, no intuito de organizarmos a análise dos dados e a escrita desta dissertação da maneira mais didática possível, transcrevemos as respostas e identificamos as evidências que nos levaram a agrupar as questões por categorias, conforme sugestão da Análise de Conteúdo. Desse modo, na seção seguinte, explanamos sobre o início das investigações, sobre as pesquisas produzidas acerca do tema da nossa pesquisa, através do Estado da Arte.

2 CONTEXTO DAS PESQUISAS SOBRE LEITURA

Esta seção expõe os primeiros passos que demos em busca de informações sobre o tema em estudo, a fim de delimitar o foco a ser abordado, ou seja, procuramos constituir o Estado da Arte sobre "Leitura" e relacionamos as demais produções que versavam sobre assuntos interligados ao tema estudado, através dos descritores Letramento e Formação (inicial e continuada). Oportunamente, estes estudos passaram a compor esta dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). E, nesse sentido, damos início à trajetória do Estado da Arte.

O Estado da Arte tem sido utilizado desde a década de 1980, representando também um método de cunho bibliográfico muito eficaz para a coleta de dados. Dessa maneira, visa ampliar não só o conhecimento, como também amplia o olhar do pesquisador, levando-o a refletir sobre a sua trajetória no processo de investigação do seu objeto, de grande relevância para o campo acadêmico. A esse respeito, conforme afirma Soares (1989):

[...] são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo podem conduzir à plena compreensão ou totalidade do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (SOARES, 1989, p. 4).

Para Soares (1989), o Estado da Arte oportuniza compreender mais sobre o tema em estudo e amplia as possibilidades de conhecimento pelo pesquisador. Assim, permite maior aproximação entre pesquisador e objeto, de modo que busca um entrelaçamento entre eles. Com isso, alarga também o olhar investigativo do pesquisador em relação ao trabalho que terá pela frente, levando-o a refletir, analisar e conhecer sobre a sua trajetória. O Estado da Arte, conforme Luna (2002), possui o objetivo de:

[...] descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (LUNA, 2002, p. 82).

Nessa perspectiva, Luna (2002) comenta ainda que o Estado da Arte oportuniza descrever tudo sobre o tema, ao fazer um levantamento das pesquisas, com o intuito de

descobrir mais sobre o tema em investigação, que pesquisas existem, o que ainda não foi explorado e as possíveis lacunas que possam existir.

Diante disso, na busca de elementos que subsidiassem os nossos estudos, utilizamos os seguintes descritores: "Formação inicial e contínua", assim como "Leitura e Letramento", que se propõem a responder à questão da pesquisa: de que forma a prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental pode contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo? Assim, buscamos verificar e dar visibilidade às pesquisas existentes sobre a temática nos respectivos contextos onde foram produzidas, de modo que direcionamos o nosso olhar a partir de um determinado recorte temporal, na intenção de corroborar o nosso estudo.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica por dialogar com as discussões das pesquisas sobre o tema em evidência e as possíveis contribuições desses trabalhos analisados para o presente estudo.

2.1 DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO

Na presente pesquisa, desenvolvemos um estudo sobre a prática leitora de docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental e suas possíveis contribuições para a formação do leitor crítico e autônomo. O objeto de estudo desta pesquisa apresenta o Ensino Fundamental II como lugar social, especificamente no tocante à prática leitora do professor que atua no último ano desta etapa de ensino.

Em relação à prática e às condições impostas pela profissão, o professor é um profissional que, constantemente, precisa fazer uso da leitura como um exercício diário para aperfeiçoar seus conhecimentos e ampliar a sua criticidade. Além disso, colocá-la em prática em sala de aula possibilita ainda a formação de leitores. Sendo assim, é impossível que a leitura esteja desvinculada da prática docente que a subsidia. Para tanto, é de fundamental importância para a formação escolar e das carreiras profissional e acadêmica do docente, que possibilita auxiliá-lo em diversos momentos no exercício da profissão, principalmente na sala de aula.

Logo, o Estado da Arte passa a ser um método de cunho bibliográfico para obtenção de conhecimento e ampliação do tema a ser pesquisado, dando subsídio ao pesquisador para a coleta dos dados, bem como para a expansão dos seus horizontes. Os trabalhos pesquisados foram procurados nas plataformas de teses e dissertações de instituições de Ensino Superior, através de um recorte temporal, que abrange os períodos de 2010 a 2016. A nossa procura não se estendeu até o ano de 2018 por não termos encontrado trabalhos que contemplassem o tema da nossa investigação.

Do ponto de vista acadêmico e científico, a presente pesquisa pretendeu contribuir com a formação inicial de acadêmicos dos cursos na área de Educação, a fim de fomentar novas pesquisas. Além de se constituir como um material que fará parte do acervo das instituições, intuímos que este estudo seja disponibilizado nos repositórios de conhecimentos específicos para a formação de educadores que estejam em busca de novos conhecimentos e que buscam o aperfeiçoamento da sua prática, tornando-se um profissional cada vez mais competente e comprometido.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Alguns aspectos importantes são característicos do Estado da Arte, como o esforço do pesquisador para identificar as informações mais relevantes encontradas, as descobertas feitas pelos autores dos trabalhos pesquisados, o ponto de vista abordado por estes, o caminho escolhido e quais as melhores fontes de pesquisa.

Nesse sentido, as pesquisas de Estado da Arte propõem a realização de um balanço das produções científicas desenvolvidas em uma área específica, em um determinado período que, nos últimos anos, vem ascendendo e, ultimamente, têm sido muito acatados como um tipo de metodologia. Essa metodologia, por sua vez, oportuniza ao pesquisador fazer levantamentos sobre o tema a ser pesquisado através de busca e mapear esses dados encontrados, de modo a apontar caminhos.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38),

O interesse por pesquisas que abordam "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

De acordo com as autoras, o Estado da Arte amplia as possibilidades dos estudos e, ao mesmo tempo, contribui no sentido de direcionar o campo ou área de investigação do que o pesquisador deseja estudar. Em virtude disso, questionamos: até que ponto o Estado da Arte tem colaborado para as pesquisas em Educação? Dentre as suas funções, destacamos o papel de inventariar, sistematizar, descrever, como também de analisar o contexto em que se configuraram tais pesquisas.

Para o pesquisador, a maior contribuição do Estado da Arte é o conhecimento adquirido e, mesmo que não encontre trabalhos como referência para a sua pesquisa naquele momento em que se deu a busca, pode ser encontrado em outro momento, por outro pesquisador. Dessa forma, o Estado da Arte não se esgota em si mesmo, pois sempre haverá uma vertente ou viés a ser pesquisado e, a depender da temática, poderá ser abordado sob vários pontos de vista. Por isso, passa a ser um "Estado de Descoberta", pois permite ao pesquisador a identificação do que ainda não foi produzido em determinado campo de estudo, bem como o mapeamento das áreas que avançaram pouco, quais as falhas ou limitações, assim como as lacunas encontradas pelos pesquisadores em suas pesquisas.

Como algo muito pessoal e peculiar, o Estado da Arte está relacionado com a subjetividade de cada pesquisador e com a singularidade de cada objeto que se manifesta a este, na medida em que exige, de sua parte, um esforço intelectual. A "leitura", temática central desta investigação, foi utilizada como ferramenta indispensável para desvelar as facetas que envolvem a problemática em estudo e possibilitou-nos apreender e compreender mais sobre o estudo em questão.

Querendo ou não, o Estado da Arte proporciona um crescimento e amadurecimento intelectual ao mestrando, uma vez que fomenta a sua necessidade do "saber mais" sobre seu tema de pesquisa e, nesse sentido, faz a mediação no processo, levando à interação entre conhecimento e objeto.

Para concluir as reflexões acerca das contribuições do Estado da Arte para o campo da Educação, evocamos as palavras de Paulo Freire (1996) ao afirmar que "[...] somos seres inacabados e inconclusos", pois a busca pelo saber motiva o pesquisador a perceber que a fonte do conhecimento é inesgotável e leva-o a se conscientizar da sua limitação frente a tudo quanto ainda há por se descortinar.

2.3 O ESTADO DA ARTE E A LEITURA

Neste cenário em que diversos estudos se desenvolvem, sobretudo no campo da Educação, o pesquisador beneficia-se com a constituição de mais conhecimentos diante da necessidade de explicar a problemática proposta neste estudo. Seu objeto de investigação – a leitura – centra esforços para analisar "de que forma a prática leitora docente pode contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo?". Diante do exposto, percebemos o quanto a leitura é fundamental, tanto para o professor quanto para o aluno, no ambiente escolar e para além dele.

Portanto, ao desenvolver este Estado da Arte, partindo da investigação do meu objeto principal de estudo, trago também as minhas inquietações, na condição de docente-pesquisadora, referentes a essa problemática. Tais inquietações fazem parte do meu dia a dia, em sala de aula, no chão da escola. Com isso, a definição do recorte temporal dos estudos desenvolvidos e publicados entre os anos 2010 a 2016 se deu por entender que tínhamos um tempo curto para analisar muitos trabalhos. Portanto, optamos por analisar sistemática e detalhadamente alguns trabalhos.

No momento em que escolhemos os descritores que iriam nos direcionar no processo de busca, a leitura já se fazia presente como o primeiro instrumento utilizado no auxílio para sistematização das informações, necessárias a este trabalho de pesquisa. Assim, foi-nos proporcionado um contato com o pensamento de autores que discutem a temática, sendo considerada não apenas como objeto central, mas também como parte essencial deste trabalho de busca e análises de pesquisas.

2.3.1 Sobre as pesquisas encontradas

Dando início ao processo de busca, priorizamos as pesquisas divulgadas por meio de dissertações e teses que comungassem com a investigação aqui proposta e que abarcassem os temas contidos nos descritores, procurando indicativos que auxiliassem na pesquisa, no levantamento bibliográfico realizado em repositórios.

A seleção de trabalhos foi efetivada através da leitura e análises dos conteúdos de teses e dissertações por meio de seus resumos. Além disso, consideramos a relação e pertinência dos descritores referentes ao tema, que foram previamente estabelecidos, na medida em que verificamos qual a relação desses trabalhos com a temática desta pesquisa.

Dessa forma, para a análise, selecionamos produções que exibiam em seus resumos as seguintes palavras-chave: Leitura, Letramento e Formação (Inicial e Continuada). Em seguida, realizamos a leitura desses resumos e sistematizamos em um quadro, conforme os bancos de pesquisas, informações elencadas de acordo com as seguintes categorias (conforme descrito no o Quadro 3, adiante): título, tipo de produção, descritores, autor, local/ano de publicação e plataforma/repositório. Para tanto, as buscas foram realizadas em 3 (três) plataformas e/ou repositórios, a saber: a) Google Acadêmico; b) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Sucupira); e c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a quantidade de trabalhos que encontramos:

Tabela 1 - Quantitativo de Dissertações e Teses Pesquisadas – Sucupira/Capes/Google Acadêmico/IBICT

LEITURA – LETRAMENTO – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA				
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	
2010	1.876	01	1.876	
2011	2.086	632	2.718	
2012	2.276	619	2.895	
2013	2.456	0	2.456	
2014	2.434	0	2.434	
2015	2.460	0	2.460	
2016	02	0	02	
		TOTAL	14.837	

Fonte: Sucupira/CAPES (Área de concentração/Letras/Linguística).

Destes 14.837 (quatorze mil, oitocentos e trinta e sete) trabalhos encontrados, selecionamos 10 (dez) produções que estavam diretamente relacionadas ao nosso estudo, conforme demonstramos na Tabela 2:

Tabela 2 - Quantitativo de Dissertações e Teses selecionadas – IBICT/Capes/Google Acadêmico

LEITURA - LETRAMENTO - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA				
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	
2010	02	01	03	
2011	01	0	01	
2012	01	0	01	
2013	01	0	01	
2014	01	0	01	
2015	01	0	01	
2016	02	0	02	
TOTAL	09	01	10	

Fonte: Dados extraídos da CAPES/Google Acadêmico/IBICT.

Nas buscas realizadas, com exceção dos trabalhos repetidos, esses 10 (dez) trabalhos foram selecionados por estarem relacionados ao estudo desenvolvido nesta pesquisa. Destes trabalhos, 7 (sete) foram encontrados no Google Acadêmico, 2 (dois) no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e 1 (um) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No Google Acadêmico, encontramos 1.089.482 (um milhão, oitenta e nove mil, quatrocentos e oitenta e dois) trabalhos a partir dos descritores, geralmente, de forma alternada. Ressaltamos, porém, que nos critérios de seleção, de acordo com a temática investigada, afunilamos a busca, restando apenas 7 (sete) trabalhos. Destes 7 (sete) trabalhos, 3 (três) foram destacados para análise, especificados da seguinte forma: 1 (uma) tese contempla os três descritores desta investigação (Letramento, Leitura e Formação inicial de professor); e 2 (duas) dissertações que possuem apenas dois dos descritores pesquisados (Formação e Leitura e Formação e Interdisciplinaridade).

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizamos 26.112 (vinte e seis mil, cento e doze) trabalhos. Todavia, de acordo com os critérios de busca, por área de Concentração (Letras e Linguística), selecionamos 2 (dois) trabalhos para análise. Decerto, encontramos em 1 (uma) dissertação 2 (dois) descritores: Letramento e Formação; e em 1 (uma) dissertação os 3 (três) descritores: Letramento, Leitura e Formação. Já no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), localizamos 1 (uma) dissertação, contendo dois descritores: Letramento e Leitura.

A seguir, apresentamos a sistematização da análise dos 5 (cinco) trabalhos selecionados, sendo 3 (três) deles encontrados no Google Acadêmico e 2 (dois) na CAPES/Sucupira, de acordo com o Quadro 3, adiante:

Quadro 3 - Trabalhos selecionados e analisados que se aproximaram da temática investigada

Título	Tipo de produção	Descritores	Local/ano de publicação	Autor	Plataforma
1. A Leitura no Processo de formação de Professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológico de Língua Portuguesado, do curso de Pedagogia	Tese	Letramento; Leitura; E Formação inicial de professores.	Universidade Estadual de Campinas- Faculdade da Educação 2010)	Cláudia Beatriz de Castro N. Ometto	Google Acadêmico
2. Ler para ser: um desafio possível no cotidiano escolar	Dissertação	Letramento crítico; Leitura; Formação de professor;	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- 2010	Ivanete de Almeida Santos	CAPES/ Sucupira

		Pensar Alto em			
3. Leitura Crítica e Formação do Leitor na Contemporaneidade	Dissertação	grupo. Leitura Crítica; Formação de Professores; Interdisciplina- ridade.	Universidade Federal de Juiz de Fora- 2016	Tânia Maria dos Santos	Google Acadêmico
4. Professor Leitor, do Imaginário ao Real: implicações do Pró- Letramento na formação docente	Dissertação	Formação continuada de professores; Leitura; Professor-leitor.	Universidade Estadual de Feira de Santana-2016	Rosana Fernandes Falcão	Google Acadêmico
5. Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares	Dissertação	Letramento Crítico; Formação Reflexiva; Interação.	Universidade Federal do Mato Grosso - 2015	Renata Silva Siqueira	CAPES/ Sucupira

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019).

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 3, dos 5 (cinco) trabalhos que analisamos, a região que mais produziu trabalhos com a nossa temática foi a Sudeste, com destaque para o Estado de São Paulo (2010/2016), seguido de Minas Gerais, em Juiz de Fora (2016). Logo após, está a região Centro-Oeste, no Estado do Mato Grosso (2015) e a região Nordeste, Feira de Santana (2016). Em 4 (quatro) trabalhos selecionados foram contemplados os 3 (três) descritores buscados e apenas em um trabalho estava ausente o descritor "Leitura".

Assim, foram selecionados 5 (cinco) trabalhos para análise, dos quais 2 (dois) deles foram contemplados com os 3 (três) descritores, 1 (uma) dissertação (CAPES) e 1 (uma) tese (Google Acadêmico), destacando pesquisas produzidas no recorte temporal já mencionado. Inicialmente, analisamos os referidos trabalhos que abordam os 3 (três) descritores e, em seguida, os demais, conforme relacionados a seguir.

O primeiro trabalho analisado foi uma tese de doutorado, intitulada *A Leitura no Processo de Formação de Professores: Um Estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da Disciplina Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Língua Portuguesa, do Curso de Pedagogia*, de autoria de Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (2010), encontrada no Google Acadêmico (também repetida na CAPES), no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse trabalho tematiza, em seu objetivo principal, as mediações da autora como professora, no processo de leitura de alunos de um curso de Pedagogia, no contexto da disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa.

Em seu referencial teórico, a autora da tese analisada adota o diálogo dos seguintes autores e assuntos que foram discutidos: a) leitor autônomo – Smolka (1989, 1994), Fontana

(2003); b) Leitura – Cagliari (1988), Koch (2004, 2006), Possenti (2001), Konder (2005), Lajolo (2005), Brandão (1997); c) Letramento – Tfouni (2004), Rojo ([1995] 2004, 2007), Soares (1998), Kleiman (2003, 2005, 2007), Street (1984), Mortatti (2004), Vóvio e Souza (2005); d) Estudos da linguagem/mediação – Fiorin (2006), Fontana e Guedes-Pinto (2005), Bakhtin (2002), Vygotsky (1989, 2003) e Barthes (1977), na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por entender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal que se estabelece pela leitura, em suas condições de produção.

Em relação à metodologia utilizada, Ometto (2010) opta pela análise das interlocuções produzidas em sala de aula, através de recorte por lexias, impulsionada pela leitura do texto de autoria de Kleiman (2005) *Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, cujo texto, de cunho teórico-didático, foi escrito para um trabalho de formação continuada de professores, agora apresentado pela autora do trabalho analisado como um dos recursos considerados mediadores para a fundamentação da sua tese.

No que diz respeito à escolha do recorte por lexias, evidenciamos que tal recurso se caracteriza por delimitar unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. Em seguida, a partir das situações de leitura, a autora selecionou materiais que apontaram indicadores dos sentidos em circulação, tomando como documentos do processo de leitura desenvolvida as atividades de planejamento, bem como a produção oral e escrita das graduandas em Pedagogia, no decorrer da disciplina na qual o estudo se desenvolveu, cujo eixo temático centra-se no conceito de letramento.

Conforme Ometto (2010), de certa forma, a leitura por lexias contribuiu para o desenvolvimento da autonomia leitora desses sujeitos. De acordo com a autora, dois papéis foram desempenhados (o de professora e pesquisadora), de modo que, em determinado momento, esses papéis se confundiram e trouxeram à tona inquietações sobre a sua atuação enquanto docente, relacionadas ao trabalho com leitura em sala de aula. Portanto, sendo a motivação para desenvolver sua pesquisa, a sua mediação docente no contexto das atividades de leitura na formação inicial de professores no Ensino Superior fez com que optasse pelas relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação.

Em seu trabalho, a autora evidencia a dimensão intersubjetiva tanto do processo de leitura experienciado pelos alunos, quanto o dela como professora/pesquisadora e o seu papel como mediadora desse processo. Desse modo, em sua tese, destaca o aprendizado da comparação de textos, isto é, estabelecendo o "cotejar textos" como estratégia que favoreceu a formação desses leitores e da sua autonomia, cujas características foram se transformando no

decorrer de experiências nas práticas culturais nas quais estão inseridos, seja na prática da leitura ou da docência.

Em relação à metodologia empregada, a autora ancorou-se metodologicamente na dialogia, nas interlocuções entre os sujeitos por advogar as ideias de Bakhtin. Este autor buscou, através de sua teoria, explicar fenômenos relacionados à linguagem, sustentada na Análise do Discurso, teoria fundamentada no Marxismo. Já no processo de aprendizagem, Ometto (2010) optou pela mediação, ao apoiar-se nos estudos de Vygotsky, pois, de acordo com a sua teoria, a mediação acontece através das relações com o outro.

Nessa perspectiva, a autora verificou, através das teorias histórico-culturais do desenvolvimento humano de Vygotsky e da enunciação de Bakhtin, um trabalho pedagógico que busca a autonomia dos alunos pautada tanto na dimensão cognitiva dos sujeitos quanto na dimensão discursiva da linguagem. Ficou evidente, nesse trabalho, o foco no Letramento e a repercussão deste na escrita, através da leitura.

O segundo trabalho encontrado na plataforma da CAPES foi uma dissertação em Linguística Aplicada, de autoria de Ivanete de Almeida Santos (2010), intitulado *Ler para ser: um desafio possível no cotidiano escolar*. O referido texto contempla os três descritores desta investigação, quais sejam: Letramento (crítico), Leitura e Formação de professor, acrescido de outro descritor, "Pensar Alto em grupo", que propõe investigar a ação docente na perspectiva de uma nova prática social de leitura, cujo foco é a formação do aluno, enquanto leitor crítico, através do reflexo das ações do próprio professor enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2006 *apud* SANTOS, 2010).

A autora dessa dissertação ressalta que estamos diante de um novo paradigma em relação ao ensino de leitura, que rompe com um modelo objetivista para um modelo interpretativista. Decerto, isso exige mudanças de posturas por parte dos docentes frente aos desafios do ensino da leitura. A autora reflete também sobre o desenvolvimento da competência leitora de docentes de outras áreas do conhecimento. Para tanto, destaca um dos trechos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p. 16), que considera como um dos princípios para um currículo contemporâneo, a "[...] prioridade para a competência de leitura e da escrita [...]", utilizado como referência para início de suas reflexões, em seu estudo.

Neste trabalho, a autora aborda as temáticas emergentes em seu referencial teórico e estabelece diálogo com os autores, a saber: teorias de ensino-aprendizagem, segundo Freire (2005) e Vygotsky (1934); leitura, de acordo com Freire (1996, 2005), Kleiman (2007), Soares (2006) e Solé (1998); leituras múltiplas, na perspectiva de Zanotto (2008) e Kempe (2001), cuja metodologia pauta-se em Bortoni-Ricardo (2008), através da pesquisa-ação crítica de cunho

etnográfico (KINCHELOE, 1997; BARBIER, 2004), desenvolvida em um grupo focal (GATTI, 2005) com alunos do Ensino Médio.

Desse modo, Santos (2010) apoia-se nos estudos de Kleiman (1995, p. 15) e destaca que, "[...] para que as instituições escolares possam contribuir para valorização da linguagem e da prioridade da competência leitora, são necessárias práticas de letramento na escola [...]", tendo como fio condutor práticas de leitura, através da interdisciplinaridade, como instrumento de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

Ainda em Santos (2010), há reflexões sobre os alunos desenvolverem a competência leitora crítica favorecidos pela prática do "Pensar Alto em Grupo", o que contribuiu para a interação e facilitação de múltiplas leituras. Em relação à professora-pesquisadora, foi observada a modificação da sua prática docente, ao assumir o papel de mediadora e de agente de letramento. Assim, o "Pensar Alto em Grupo" foi um instrumento pedagógico empregado pela pesquisadora para trabalhar a prática social da leitura, o que possibilitou a participação efetiva dos sujeitos por meio da construção de leituras.

Alguns aspectos são apontados por Santos (2010) como imprescindíveis para se obter sucesso, ao colocar em prática tal instrumento, a saber: o primeiro, relacionado aos alunos, que devem estar organizados em círculo no ambiente, de maneira que sejam visualizados face a face pelo professor; e o segundo, relacionado ao professor, que deve juntar-se ao grupo, durante o evento de leitura, abandonar o papel de "alteridade interpretativa" (ZANOTTO; PALMA, 1998 apud SANTOS, 2010), desempenhando apenas o papel do mediador nas discussões, ao fazer perguntas, ouvir os alunos, além de possibilitar reflexões e troca de experiências entre os partícipes, de modo a despertar nestes o letramento crítico.

Quanto ao material utilizado, a autora da dissertação que analisamos selecionou textos literários, especificamente poemas extraídos das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicados nos anos de 2005 e 2006. Esses poemas, segundo Santos (2010), que versam sobre o meio ambiente, oportunizaram à pesquisadora trabalhar com a intersubjetividade dos sujeitos, por trazerem uma linguagem conotativa, possibilitando, assim, a construção de vários sentidos e de múltiplas leituras.

Ainda em relação ao letramento, as discussões de Kleiman (2007) contribuíram significativamente, de modo que esta autora fora mencionada na maior parte do trabalho de Santos (2010), por destacar o papel do professor como "agente do letramento". Caracterizado como aquele que busca promover ações conjuntas, inserindo seus alunos na prática do letramento no contexto escolar, a configuração de agente de letramento aponta para a mesma direção apresentada por Freire (1999, p. 39), ao comentar sobre "[...] a importância da prática

do letramento crítico para oportunizar ao aluno e ao professor a transformação da sua realidade de maneira crítica, na qual ambos precisam romper com a passividade e sair de um estado 'ingênuo' de consciência para um estado crítico", conforme cita Santos (2010).

Após realizar um estudo comparativo entre os dois trabalhos analisados, ficou evidente, tanto na tese quanto na dissertação, a importância de desenvolver do letramento através da leitura, de maneira indissociável da formação docente. Assim, apontam ainda para a importância da formação de professores, tanto inicial como contínua.

Ainda sobre os trabalhos citados acima, acerca do Letramento, da Leitura e da Formação de Professores, o primeiro deles ressalta a importância do Letramento na formação inicial dos docentes e o segundo assevera a relevância da formação contínua dos professores para que ocorram mudanças significativas na prática de sala de aula. Tanto no primeiro trabalho analisado (tese) quanto no segundo (dissertação), as autoras recorreram, principalmente, aos estudos de Bakhtin por meio da Teoria da Enunciação, utilizando-se da Análise do Discurso como suporte teórico-metodológico na maior parte do seu trabalho. Além disso, é dada a ênfase na confluência destas discussões aos estudos de Vygotsky, pois ambos tratam a linguagem com base em os seus aspectos históricos, culturais e sociais.

Os argumentos trazidos pelas autoras a respeito da problemática investigada contribuíram sobremaneira para a formação do leitor crítico e autônomo, pois apontaram que as suas pesquisas serviram de reflexão e análise para a transformação de suas práticas docentes, quando assumiram um papel de mediação, principalmente em relação à prática leitora desses sujeitos e a sua própria prática leitora.

Ao concluir a análise desses dois trabalhos, de acordo com as ideias defendidas pelas autoras, tanto a tese quanto a dissertação apontam para a seguinte conclusão: a formação de um leitor autônomo é favorecida pela interação entre leitura e leitor, mediatizada pela prática leitora docente e, nesse processo, os sujeitos passam por transformações no decorrer de suas vivências partilhadas e nas práticas culturais em que estão inseridos.

O terceiro trabalho verificado, 1 (uma) dissertação de mestrado, está inserido na linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), encontrado na plataforma do Google Acadêmico, e intitulado *Leitura Crítica e Formação do Leitor na Contemporaneidade*, de autoria de Tânia Maria dos Santos (2016). Neste trabalho, foram encontrados dois dos descritores propostos nesta investigação: Leitura (Crítica) e Formação de Professores. Além disso, apresenta ainda um terceiro descritor que não faz parte daqueles pesquisados: "Interdisciplinaridade", todavia, imbricado a outro descritor (Leitura).

Nesse trabalho, Santos (2016) discute os significados construídos através da leitura pelos professores, em uma escola municipal de Juiz de Fora, e investiga qual seria a prática leitora desses professores de Língua Portuguesa, História e Geografia, compartilhadas com os seus alunos. A autora da referida dissertação se propõe a estudar a prática desses professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, com a leitura em sala de aula.

Além disso, destaca a questão que norteou a sua pesquisa: quais são os sentidos construídos no trabalho desenvolvido pelos professores com a leitura em uma perspectiva crítica, a fim de promover uma reflexão sobre a formação do aluno-leitor? Nessa direção, a pesquisa ora analisada traça um paralelo com o objeto que pretendo, aqui, pesquisar e propõe analisar a contribuição da prática leitora docente para a formação do leitor.

Outro aspecto dessa pesquisa convergente com o objeto de investigação deste meu estudo: a autora também procurou analisar como a prática leitora de docentes de outras disciplinas, para além de Língua Portuguesa, pode fomentar a formação do leitor crítico e autônomo. Foi evidenciada a responsabilização docente do professor dessa disciplina, que é indicado como o principal responsável pelo trabalho com a leitura na sala de aula, ao passo em que se concebe que deva ser trabalhada pelos docentes, independentemente de qual seja a disciplina lecionada por estes.

A respeito do tipo de pesquisa utilizado pela autora em sua metodologia, observa-se a realização de ciclos de sessões reflexivas com o objetivo de trazer o professor para o centro de sua investigação, não como objeto de julgamento, mas como sujeitos ativos, partícipes, numa relação de colaboração entre pesquisador e pesquisa, construindo o próprio saber e coparticipando da sua formação contínua.

Ainda no que concerne ao percurso metodológico do trabalho em análise, a autora trata o seu problema na perspectiva do materialismo histórico-dialético, de acordo com Marx e Engels, bem como por meio de uma abordagem sócio-histórica-cultural, em Vygotsky, a fim de colaborar na formação de professores críticos e reflexivos, de maneira a transformarem a sua prática, constituindo, assim, uma pesquisa crítica de colaboração. Destarte, a autora traz, no bojo das suas discussões, um questionamento: "Por que não formamos professores críticos reflexivos, se esse conceito já faz parte do nosso cotidiano, desde os anos 1970, com Paulo Freire?" e procura responder a esta indagação no decorrer do seu trabalho.

Os resultados obtidos pela pesquisadora no trabalho em análise assinalaram que é imprescindível refletir sobre a forma como é trabalhada a argumentação no momento da leitura em sala de aula, entre professores e alunos. Destaca, ainda, a importância de o docente ouvir os alunos na sua construção de sentidos, a partir dessas leituras realizadas. Portanto, percebemos

a obrigação e a responsabilidade dos docentes, seja em qualquer disciplina ou área do conhecimento, a de oportunizar aos educandos condições para que se posicionem diante dos textos disponibilizados em sala de aula e a importância dessa reflexão para se construir argumentações.

A autora exibe, no *corpus* do seu trabalho, um referencial teórico composto pelos seguintes autores e temas abordados: a) pesquisa-ação – Ibiapina e Magalhães (2006, 2008); b) leitura crítica ou leitura – Chartier (2005), Kleiman (1996), Koch (2011), Di Fanti (2003), Freire (1985), Konder (2009) e Geraldi (2010); e c) teorias da argumentação – Rebouli (2004), Liberali (2006) e Schapper (2010). Além dos temas abordados, várias ideias apresentadas pelos referidos teóricos contribuem expressivamente para a pesquisa, conforme destacamos: as concepções de leitura; o uso social da leitura; a leitura numa perspectiva crítica; a interdisciplinaridade e os gêneros textuais; a valorização da leitura como instrumento de aprendizagem em todas as disciplinas; a construção de sentidos através da prática leitora de docentes; a argumentação na construção dos sentidos através das leituras realizadas em sala de aula; e a formação de leitores.

Em seguida, no Google Acadêmico, destacamos o quarto trabalho encontrado e analisado, intitulado *Professor Leitor, do Imaginário ao Real: implicações do Pró-Letramento na formação docente*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), dentro da linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Culturas, de autoria de Rosana Fernandes Falcão (2016), que se propõe a discutir a formação leitora do professor por meio da literatura. As reflexões contidas na pesquisa favoreceram a incorporação da leitura à vida pessoal e profissional docente, ao buscar compreender quais as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento no processo de constituição do professor leitor.

No tocante à metodologia, a autora opta pela abordagem qualitativa, ao selecionar como instrumento para coleta de dados a entrevista narrativa, com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana-BA, que participaram do curso de formação continuada, Pró-Letramento, no ano de 2008.

O aporte teórico utilizado no referido trabalho está pautado nos seguintes autores e temas: a) formação docente — Nóvoa (1992, 2009), Gatti (2006, 2010) e Freire (1995); b) leitura/linguagem — Zilberman (1991, 1992, 1988), Lajolo (1988, 2004), Bakhtin (1986, 2005, 2006), Geraldi (2004), Yunes (2012) e Chartier (1994); c) abordagem qualitativa da pesquisa — Mynayo (2010), Ludke e André (2007), Jovchelovith e Bauer (2002), Triviños (1987). Além das discussões dos temas em si, foram abordadas as ideias desses autores, conforme suas concepções teóricas, abrangendo os seguintes assuntos: as implicações do Pró-Letramento na

formação leitora docente; limitações nas políticas de formação continuada na área de linguagens; a falta de articulação de cursos de formação continuada com outras áreas de conhecimento com a formação leitora docente; e a formação do aluno-leitor.

Nessa perspectiva, Falcão (2016) conclui que o foco principal do Curso Pró-Letramento não é a formação leitora do professor, mas direciona para a constituição do aluno-leitor. Sob seu ponto de vista, aponta incoerências na proposta teórica do curso, vez que este indicava uma concepção de formação continuada de professores ancorada na reflexão, na autonomia, na formação da identidade profissional e na discussão.

Com isso, a pesquisa de Falcão (2016) aponta a possibilidade de limitações em relação às políticas de formação continuada na área de Linguagens. Além disso, adverte acerca da necessidade de se investir em um processo formativo, que tenha como questão central a formação leitora docente, não apenas de competência da área do conhecimento supracitada, mas articulada com as demais.

O quinto trabalho, também encontrado na plataforma da CAPES, intitula-se *Estudos de Leitura e Letramento: reflexões e práticas escolares*, de autoria de Renata Silva Siqueira (2015). Esta produção acadêmica investiga e discute as práticas e as concepções sobre letramento e leitura por parte dos docentes de uma escola pública municipal de Cuiabá-MT. Para tanto, a autora adota os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e o Círculo, por tratar da linguagem numa perspectiva sócio-histórico-cultural, aliado à teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky, a fim de revelar a leitura como prática social e sua produção, construída nas relações intersubjetivas dos sujeitos.

Nessa pesquisa, a autora utiliza como aporte teórico a discussão dos seguintes autores e temas: a) estudos da linguagem – Vygotsky (1930; 1934), Bakhtin e o Círculo (1929, 1952-1953, 1970-1971, 1974, 1979); b) letramento crítico – Freire (1987), Cassany (2005), Pereira e Paes de Barros (2010, 2012); e c) pesquisa qualitativa/interpretativista, ancorada nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008). Para a coleta de dados, propôs encontros reflexivos-críticos e utilizou alguns instrumentos, tais como: questionários, gravação de áudios e até vídeos.

Nesses encontros reflexivos-críticos, Siqueira (2015) procurou conhecer quais eram as concepções dos docentes acerca da leitura e do letramento e, através das interações entre os sujeitos envolvidos, professores/pesquisadores do Grupo de Estudos Linguísticos e Letramento, buscou fornecer contribuições para a reflexão sobre a prática. A pesquisadora também se certificou de que tais reflexões, tanto sobre as práticas pedagógicas, leitura e letramento, como também nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem no contexto escolar, oportunizaram

aos sujeitos envolvidos momentos de profundas análises acerca da responsabilidade social docente.

Em seu trabalho, Siqueira (2015), por meio dos dados colhidos e interpretados, constata também a importância de se repensar os cursos de formação de professores, no sentido de se investir efetivamente na formação leitora dos docentes, para que sejam também formadores de leitores. Na perspectiva deste estudo, aponta-se a necessidade de o professor assumir novas posturas, visando mudanças que decorrem de um processo significativo de reflexão, intervenção crítica para transformação e emancipação dos sujeitos.

Pelas análises das dissertações e tese encontradas, quanto ao tema investigado nessas pesquisas, averiguamos que, em sua maioria, revelam uma preocupação maior com a formação do aluno leitor do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também evidencia que os cursos de formação docente não enfocam a capacitação leitora desses profissionais e, sim, a formação leitora dos alunos.

Percebemos, também, uma lacuna nesse aspecto, indicando uma carência de produção de pesquisas voltadas para a temática em estudo no contexto do Ensino Fundamental II, relacionado às investigações sobre a prática leitora dos docentes, sua formação leitora para trabalharem com esse público de alunos, bem como a sua influência sobre a formação desses alunos que migrarão, em seguida, para o Ensino Médio.

O mapeamento que fizemos nessa construção de pesquisa possibilitou-nos perceber que, na maioria das produções, optou-se pela abordagem qualitativa, na qual se privilegia uma conexão entre sujeito e objeto. Isso se justifica por esta abordagem de pesquisa favorecer maior inserção no contexto estudado, bem como a interação com o que é pesquisado, de forma que deixa de ser apenas um observador e passa a fazer parte dessa realidade. Com isso, notamos que os instrumentos mais empregados nas pesquisas foram, em sua maioria, as entrevistas semiestruturadas, por, de certa forma, atenderem à abordagem qualitativa, com o objetivo de facilitar e flexibilizar a coleta dos dados fornecidos pelos sujeitos-participantes.

Em uma dissertação ou tese, um dos aspectos mais relevantes para o pesquisador assentar a metodologia é o tipo de pesquisa adotada. Por esta razão, observamos que dos 5 (cinco) trabalhos analisados, especificamente, predominou a pesquisa-ação em 3 (três) dissertações; e nos demais trabalhos, observamos que houve 1 (uma) dissertação em que a pesquisadora preferiu trabalhar com entrevistas narrativas e em 1 (uma) tese não houve um tipo de pesquisa especificado. Sobre as teorias abordadas, na maioria desses estudos, encontramos como pressupostos teórico-metodológicos a teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin,

relacionada à teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky. Em menor proporção, visualizamos a abordagem do materialismo histórico dialético de Marx e Engels.

De acordo com os resultados apontados pelas pesquisas, torna-se evidente a responsabilização do professor (sobretudo o de Língua Portuguesa) pela formação leitora do aluno. Nesse sentido, os cursos de formação docente, tanto inicial quanto contínua de professores, privilegiaram apenas discussões voltadas para a prática leitora do aluno, sem abordar o direcionamento para essa mesma prática por parte do professor. Destarte, em sua maioria, os estudos mostraram a importância do docente no processo de mediação entre leitura e leitor.

Concebemos que, se a Escola deseja formar leitores críticos e autônomos para exercer plenamente a sua cidadania, cabe a esta assumir uma perspectiva crítica e autônoma da formação docente não somente na área de Linguagens, mas também nas demais áreas do conhecimento.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO

O professor guia o aluno através do mundo do saber elaborado, sistematizado historicamente e sempre aberto à recriação e novas contribuições. O aluno guia o professor através de necessidades e desafios revelados no contexto da sala de aula (SILVA, 2004, p. 89).

Nesta seção, procuramos evidenciar o referencial teórico que embasou a nossa discussão. Para tanto, inicialmente, discorremos acerca do conceito de leitura e, em seguida, abordamos a respeito de algumas de suas concepções. Destacamos, também, a leitura na sala de aula: texto ou pretexto, bem como o seu papel para desenvolver o letramento e a leitura como prática social. Em prosseguimento aos nossos estudos, mencionamos também a importância do letramento para a prática docente, a interdisciplinaridade: em busca do letramento e a leitura como prática social. Para concluir esta seção, refletimos acerca da contribuição da prática docente para a formação do leitor crítico e autônomo.

Nesse sentido, optamos por uma proposta de trabalho qualitativo, na perspectiva da etnografia, norteada por uma análise crítica acerca da prática leitora dos docentes e discentes, por acreditarmos que os fundamentos teóricos se revelaram basilares para a construção do caminho dessas reflexões.

3.1 CONCEITUANDO LEITURA

A leitura é considerada uma das temáticas mais relevantes para a formação do pensamento crítico do sujeito. No âmbito escolar, é uma ferramenta eficaz que o professor utiliza para fomentação do conhecimento de seus alunos, ao passo que o instrumentaliza e capacita para sua formação e desenvolvimento profissional, como também intelectual, auxiliando-o no exercício da sua prática docente.

Historicamente, os estudos sobre a leitura, sobretudo no Brasil, foram atrelados ao desenvolvimento social, econômico e político do país e, apesar de tantas contradições, a sociedade moderna valoriza-a como uma atividade que favorece ao sujeito sua ascensão social e cultural.

Segundo o pensamento contemporâneo de alguns autores, a leitura não pode ser considerada apenas como um processo de decodificação. Sob essa perspectiva, autores como Jouve (2002), Foucambert (1994, 2008), Freire (1982, 1987, 1991, 1993, 1996, 1997), Kleiman (1989,1995, 2002, 2003, 2005, 2008), Geraldi (1984, 1997, 2014), Lajolo (1982), Silva (1996,

2002, 2003, 2004), Koch e Elias (2006), Koch (2002), Kato (1986) argumentam que ler é algo muito mais complexo do que simplesmente juntar letras e formar palavras. É, portanto, uma atividade dinâmica, complexa e plural.

Nesse sentido, Jouve (2002), fundamentado no pensamento de Thérien (1990), caracteriza a leitura como um processo com cinco dimensões. Desse modo, é apresentada como um processo *neurofisiológico*, visto que a leitura depende, em sua totalidade, do funcionamento do aparelho visual e de diversas funções do cérebro. Nessa linha, o autor expõe que, para ler, o fundamental é identificarmos e memorizarmos os signos para depois apreender seus significados.

Nessa perspectiva, a leitura também é um processo *cognitivo* que se desencadeia na medida em que o leitor começa a trabalhar com elementos de significação, relacionando os significantes aos seus significados, ou seja, deixando um campo mais concreto em direção ao mais abstrato. Isto posto, Jouve (2002) destaca o importante papel desempenhado pelas emoções, que provocam diversas reações em qualquer leitura desenvolvida, visto que sempre desperta algum tipo de sentimento no leitor, seja ele positivo ou negativo, denominado pelo autor de processo *afetivo*.

Dessa forma, existe uma intensa influência entre leitor e texto, o que possibilita alimentar o pensamento do leitor. Segundo este autor, todo discurso é sempre analisável, pois há determinada intenção ou posicionamento do autor perante o leitor, ainda que inconsciente, influencia de alguma maneira o *processo argumentativo*, que leva o leitor a deduzir que nenhuma referência é universal.

Por fim, Jouve (2002) apresenta a leitura como um processo *simbólico*, pois tudo que é lido está diretamente interligado ao contexto sociocultural de cada leitor, que constrói sentidos por meio das suas experiências e valores. Desse modo,

O sentido no contexto de cada leitura é valorizado perante os outros objetos do mundo com os quais o leitor tem uma relação. O sentido fixa-se no plano do imaginário de cada um, mas encontra, em virtude do caráter forçosamente coletivo de sua formação, outros imaginários existentes, aquele que divide com os outros membros de seu grupo ou de sua sociedade (THÉRIEN, 1990 apud JOUVE, 2002, p. 22).

Isto posto, notamos que Freire (1993) caminha na mesma direção de Jouve (2002) ao afirmar que ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferindo no mundo pela ação. Segundo Freire (1993, p. 20),

Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade. Para ter êxito na leitura a criança precisa ter uma interação entre o leitor, autor e texto.

Sobre esse aspecto, o referido autor nos alerta sobre a importância de considerar a leitura do mundo que o sujeito leva e traz consigo, visto que o conduz à especulação, ou seja, impulsiona-o à problematização, através de uma emersão das consciências para uma inserção crítica na sua realidade. Desse modo, Freire (1993) argumenta que tal consciência evita a alienação e incentiva-os à emancipação do seu mundo.

Isto posto, consideramos que

Ler um texto é algo sério [...] é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado [...]. Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação (FREIRE, 1993, p. 76).

Ao corroborar a ideia, Geraldi (1984, p. 4) vê "[...] a leitura como um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto [...]". Através dessa relação, o autor visualiza a possibilidade de várias leituras, estando em jogo a interpretação de cada leitor. Nesse aspecto, emerge a construção de sentidos e, sendo assim, é preciso considerar a subjetividade expressa por cada leitor ao fazer a sua leitura.

Acerca do assunto, Lajolo (1982) complementa as reflexões do autor sobre leitura, quando afirma que:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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, 1982, p. 59).

Geraldi (1997) e Lajolo (1982) apresentam pontos de vista semelhantes no que concerne ao tema em discussão, quando expressam que o texto atua como mediador entre os sujeitos – leitor e autor. Por um lado, as múltiplas leituras proporcionadas pelo texto favorecem a interpretação de seus leitores. Por outro, o autor não exerce controle sobre essa interpretação que cada leitor faz do seu texto.

Para tanto, o que vai estabelecer tal distinção é a maneira como cada leitor significa o texto, através da sua conformidade estabelecida para com ele. Dessa maneira, Geraldi (1984) afirma que o processo de interlocução na leitura possibilita diálogo entre leitor e texto, ao passo em que o professor também é leitor nesse processo e a sua leitura é, simplesmente, uma das leituras plausíveis.

A esse respeito, o referido autor reitera seu pensamento expondo um exemplo dado por Chauí (1983 *apud* GERALDI, 1984, p. 5) para exemplificar a mediação do professor para com o aluno no processo de leitura: "[...] o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água". Diante disso, ressaltamos que esse significado vai sendo construído gradativamente, por meio de algumas ações que favorecem o seu desenvolvimento, a exemplo do contato com o texto lido, a leitura e a compreensão de quem lê o texto.

Partindo do pressuposto de que a leitura leva o leitor a conscientizar-se como cidadão, a exercer os seus direitos e deveres, Silva (2003) pondera:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

Kleiman (1989, p. 10) preconiza que a "[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados [...]", visto que a leitura é o resultado de sentido. O texto é, nesse sentido, a consequência de um trabalho prévio do autor e que chega até o leitor para atraí-lo e desafiá-lo. Ante o exposto, concordamos com a autora ao enfatizar que ler é construir uma série de sentidos, a partir das pistas fornecidas pelo autor em relação ao texto.

Para corroborar as reflexões de Kleiman (1989), Silva (1996) considera a leitura como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, para a compreensão do presente e do passado, assim como elenca as possibilidades de transformação cultural. Diante dessas reflexões, aquiescemos com as autoras, quando estas entendem a leitura como meio de participação e transformação, na medida em que considera os leitores sujeitos históricos.

3.1.1 Concepções de leitura

Ao abordar sobre leitura, optamos por mostrar o ponto de vista de Koch e Elias (2006), para as quais as concepções de leitura são três, a saber: estruturalista, cujo foco está no texto; cognitivista, em que foco está no autor; e interacionista, com o foco na interação texto-autor-leitor.

Na perspectiva apresentada pelas referidas autoras, a concepção estruturalista caracteriza a leitura como um processo de decodificação, fundamentado na relação entre grafemas e fonemas, de maneira que o sentido estaria ligado à forma, isto é, à estrutura do texto. Na esteira desse pensamento, Coracini (2002) colabora com essas reflexões afirmando que tal concepção de leitura vê o texto como fonte única de sentido. Além disso, a concepção estruturalista advém de uma visão mecanicista da linguagem, estando o sentido arraigado às palavras e às frases, de modo a concentrar-se na dependência direta da forma. Nesse aspecto, se o leitor não identifica o sentido com base nessas estruturas, não é considerado um leitor proficiente.

Por conseguinte, outra concepção de leitura que abordamos neste estudo é a concepção cognitivista, na qual a leitura passa a ser uma atividade de captação das ideias do autor, sem levar em consideração as vivências e os conhecimentos prévios do leitor. Conforme mencionam Koch e Elias (2006), a leitura nada mais é do que um reflexo do pensamento do autor e o texto é um produto do seu pensamento e das suas intenções, restando apenas ao leitor o papel passivo de apreendê-las. Nesse aspecto, concordamos que a concepção de leitura cognitivista favorece um envolvimento maior do leitor com a leitura.

Diante disso, Coracini (2002) corrobora essa ideia, quando assim afirma sobre essa concepção:

Opõe-se radicalmente a essa concepção aquela defendida por estudiosos da leitura orientados pela psicologia cognitivista (cf. SMITH, 1978; GOODMAN, 1970), segundo os quais o bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de esquemas, verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso (CORACINI, 2002, p. 14).

Por fim, é na concepção interacionista que a leitura se apresenta como um processo que leva em conta os aspectos cognitivos e perceptivos, cujas práticas leitoras concentram as informações presentes no texto e as informações que o leitor traz consigo. Desse processo, resulta a construção dos sentidos que acontece pela interação entre leitor e texto. O sentido

surge, na concepção interacionista, na medida em que acontece essa interação, cujo significado não é inerente ao texto. Todavia, sua construção se dá por meio do leitor, ao estabelecer uma conexão com o texto lido, na medida em que são deixadas as pistas pelo autor e em conhecimentos prévios do leitor.

Nessa direção, ainda em consonância com as reflexões já citadas, Coracini (2002) contribui com as discussões do tema em debate e afirma que:

[...] a interação entre os componentes do ato de comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, "construindo", assim, o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções (CORACINI, 2002, p. 14).

Na mesma direção de Coracini (2002), Geraldi (1997) define leitura como um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto. É um encontro com o autor, ausente, que se dá por meio da palavra escrita. Nesse processo, o leitor é um agente que busca significações. Embora o autor de um texto imagine os seus interlocutores ao atribuir uma significação ao seu texto, não há como dominar o processo de leitura de seu leitor. Este, por sua vez, ao realizar a sua leitura, reconstrói o texto, atribuindo-lhe significações.

Dessa maneira, embora a importância da habilidade de leitura seja amplamente reconhecida pelos educadores, Foucambert (2008) afirma que existem muitas maneiras de se ler. Com isso, afirma que, para se tornar leitor, o indivíduo precisa adquirir consciência de si e do mundo, o que significa tornar-se sujeito de suas ações, responsável pelo seu próprio destino. Nesse aspecto, partindo dessa ótica, este mesmo autor analisa a importância de formar leitores críticos e conscientes, para além de decodificadores de códigos, a partir de práticas pedagógicas efetivas.

À luz de tal perspectiva, as condições de promoção à leitura, em nossa sociedade capitalista, aconteceram de formas distintas, ou seja, as camadas populares foram discriminadas por meio do reforço de uma concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um valor de produtividade, enquanto a proposta para as classes dominantes era de lazer e prazer, de desenvolvimento cultural e ampliação de conhecimento.

Assim, pensamos que seja imperativo extrapolar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura. A principal delas é superar o conceito de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão a sua consequência. A esse respeito, concordamos com Freire (1993, p. 9), ao afirmar que "[...] a compreensão crítica do ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". Freire (1993) parte do princípio de que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra. Nessa perspectiva, a leitura não deve ser mecânica.

Ao ponderarmos sobre esse contraponto, Foucambert (1994) considera a desescolarização da leitura como um caminho para a formação permanente do leitor, que deve ser assumida por todas as instâncias educativas, na medida em que sugere a leiturização da sociedade, pois, segundo o autor,

[...] aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

Conforme o exposto, percebemos que a sugestão de "desescolarização" da leitura e, ao mesmo tempo, de "leiturização da sociedade", é proposta para sinalizar o paradoxo em que se encontra a leitura, como esta se configurou em nossa sociedade e como esta sociedade isentouse da responsabilidade de realização dessa tarefa.

Em vista da importância das ideias expostas pelo autor, com a finalidade de assegurar amplo acesso à leitura, esta passa a ser uma tarefa de responsabilidade da sociedade como um todo. Com isso, consideramos que a efetivação da leiturização social deve implicar em um processo continuado de formação de leitores, voltado para programas educativos que operem no sentido de desenvolver as habilidades de leitura em diversos gêneros textuais, bem como atitudes que beneficiem o seu desenvolvimento como um meio de aquisição de novos conhecimentos e para aprimoramento da cultura do sujeito que, no caso desse estudo, são docentes e discentes.

Dessa forma, entendemos que a formação do leitor sempre foi uma função atribuída apenas à escola. No entanto, Foucambert (1994), ao discutir a "leiturização da sociedade", tece uma crítica e, ao mesmo tempo, propõe a esta sociedade assumir a parcela de sua responsabilidade, que é a de assegurar a formação do leitor, promovendo o seu acesso incondicional à leitura. Assim, sugere que todos precisam dar a sua contribuição, não só a escola.

Nesse sentido, no que se refere ao pensamento do autor, ressaltamos a necessidade de se pensar a leitura como produto de um *status* social que emerge de determinadas condições sociais. Assim como o letramento, a leitura é também uma prática social. Essa reflexão leva-

nos a considerar que os usos da leitura e da escrita reiteram o pensamento do autor, ao tratar da busca de emancipação de consciências.

3.1.2 A leitura na sala de aula: texto ou pretexto?

Por um lado, a escola é o lugar legitimado para a constituição do saber, não estando este dissociado ou independente, de modo que é concomitantemente associado à contribuição que cada disciplina pode dar, a fim de auxiliar na resolução de problemas ou situações cotidianas. A estas situações, referimo-nos como aquelas que exigem do sujeito uma leitura crítica diante da realidade que se desvela à sua frente. Portanto, é necessário ter a leitura como prioridade na escola, já que este é um ambiente propício para o desenvolvimento e formação de pessoas.

Por outro lado, notamos que uma das grandes dificuldades dos docentes em relação ao trabalho com o texto em sala de aula – e como estratégia – é vincular a leitura ao estudo de algum conteúdo programático. Para tanto, tal abordagem torna o texto um pretexto para o ensino-aprendizagem.

Assim, asseveramos que, ao trabalharem com a leitura de um texto em sala se aula, os docentes devem conduzir o leitor a estabelecer uma conexão com o que ele já conhece, bem como dar-lhe suporte para tal. Nesse sentido, o texto deve ser visto como um objeto plural e não individual, na medida em que entendemos que o professor deve considerar, antes de tudo, o fato de cada sujeito-leitor carregar consigo uma história e suas peculiaridades. Lajolo (1982), no seu ensaio *Texto não é pretexto*, expõe:

[...] a presença do texto na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes [...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo (LAJOLO, 1982, p. 104).

Diante do que foi exposto, entendemos e concordamos com uma crítica que a autora faz em relação à artificialidade com que o texto é apresentado e trabalhado na escola. Assim, Lajolo (1982) considera que esse fator impede que os alunos vejam a leitura de um texto como algo prazeroso, sendo utilizado somente como um instrumento para ocupá-los e, muitas vezes, desprovido de sentido e que acabam não usufruindo do momento de prazer.

A questão abordada por Lajolo (1982), de certa forma, leva-nos a refletir sobre a leitura trabalhada na escola, na medida em que se reduz à tarefa de proporcionar aos alunos apenas textos práticos, a exemplo dos jornalísticos, em detrimento aos literários, maiores e mais densos. Dessa maneira, tal atitude desfavorece o amadurecimento do leitor com textos mais

complexos, pois, segundo Lajolo (1982, p. 53), "[...] quanto mais maduro for o leitor e melhor o texto, mais complexa será a relação entre eles [...]".

Em sintonia com este pensamento, Geraldi (1984) corrobora o que Lajolo (1982) define como leitor maduro. Para tanto, assevera:

[...] e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e a "maturidade que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor construída ao longo da sua intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura se desloca e altera o significado de tudo que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida" (LAJOLO, 1982, p. 53).

Nesse sentido, Geraldi (1984) e Lajolo (1982) compartilham a ideia que, na escola, o que acontece em relação às atividades que envolvem a leitura são apenas "simulações", ou seja, incorre na "artificialidade" o trato que é dado à leitura na sala de aula, conforme explicita Lajolo (1982).

Dando continuidade a essas reflexões e contribuindo com o pensamento dos autores citados acima, Marcuschi (1985) assevera que o leitor maduro é aquele que reconhece o significado do texto e utiliza adequadamente as informações disponíveis entre o texto e o seu conhecimento prévio. Para tanto, de acordo com Koch (2002), a interação comunicativa exige dos interlocutores uma constante revisão e ajustamento aos novos contextos, o que será facilmente resolvido por um leitor maduro cognitivamente. Com isso, entendemos que o leitor, nas atividades de leitura, precisa compreender o que lê.

Diante do exposto, Zilberman (2001) ainda nos adverte a respeito dessa questão, quando pondera no sentido de que nenhum leitor absorve um texto de forma passiva. Ao contrário, o texto só passa a existir diante do envolvimento que o leitor tem com este, atribuindo-lhe vida, através do uso da sua imaginação e de suas vivências. Diante disso, entendemos que o texto, para cada leitor, adquire sentidos diferentes. Sob esse mesmo viés, Zilberman (2001, p. 53) afirma que "[...] se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo".

Partindo dessa premissa apresentada pela autora, depreendemos que essa relação entre leitor e texto é uma relação dialógica. Compreendemos, através do texto, que o leitor se encarrega dos pensamentos do autor, a fim de atribuir-lhe sentidos e, embora suas experiências não sejam ofuscadas nesse processo, acabam tomando certa proporção, ou seja, certo sentido, juntando-se ao próprio texto.

3.1.3 A leitura e a disciplinaridade

3.1.3.1 A leitura em Matemática

Por considerar a leitura essencial na construção dos saberes dos sujeitos em qualquer disciplina, buscamos analisar qual a possível contribuição da prática leitora de docentes do 9º ano para a formação de leitores, para além da disciplina de Língua Portuguesa. Esse propósito leva-nos a considerar a utilização da leitura na disciplina de Matemática como uma atividade relevante na formação do aluno.

Por esta linha, queremos conduzir os docentes a reconhecerem a importância da leitura como mediadora dos conhecimentos nesta disciplina, por compreendermos que favorece a ampliação ou formação do pensamento crítico do aluno, agindo como um meio de levar ao entendimento e ampliação de conceitos matemáticos e facilitação na interpretação de situações-problema e do raciocínio lógico.

Constantemente, a maioria dos docentes de Matemática acredita que as dificuldades dos alunos em relação à interpretação e resolução de situações-problema devem-se à pouca fluência na leitura. Assim como em Língua Portuguesa, a Matemática também exige o domínio de algumas habilidades, tais como sintetizar, analisar e compreender. A leitura, de certa forma, pode impulsionar docentes e discentes a verem esta disciplina com um novo olhar, de modo a interligarem os conceitos estudados com a sua realidade, com o objetivo de aprenderem os conteúdos envolvidos.

Nas aulas de Matemática, a leitura se revela para os docentes como um meio de facilitar o entendimento da linguagem matemática, a fim de relacionar os conceitos matemáticos com a realidade, mostrando a utilização prática da matemática para a vida. Além de utilizá-la como estratégia para entendimento e contextualização dos conteúdos, Souza e Oliveira (2013, p. 958) mencionam que "[...] essa conexão permite a reflexão e/ou diálogo sobre os elementos, os aspectos, as ideias, os conceitos matemáticos e as outras áreas do conhecimento, bem como sobre as diferentes visões de mundo presentes na literatura [...]".

Dessa forma, a leitura e a Matemática, ao colaborarem entre si, beneficiam o desenvolvimento de certas habilidades, como a interpretação de problemas, apreensão de conceitos e dados e, consequentemente, na contextualização e aplicação, tornando-se algo significativo para os alunos. Com isso, entendemos que ler não é algo estático, mas um processo

ativo que favorece ampliar possibilidades de compreensão da realidade do leitor, oportunizando sua inclusão e participação no mundo sociocultural em que vive.

Diante disso, a leitura pode e deve ser explorada de diversas maneiras pelos docentes de Matemática, como instrumento facilitador da aprendizagem, fomentando o letramento dos seus alunos. Isso implica no quanto a língua materna e a linguagem matemática estão relacionadas, indissociadas e são essenciais na interpretação. No entanto, conforme Machado (1990),

É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola –, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais (MACHADO, 1990, p. 15).

Há casos em que, na escola pública, os docentes só dispõem do livro didático como único apoio pedagógico e este, por sua vez, de acordo com as observações realizadas nas aulas, possui poucos textos para leitura de forma mais ampla. Isso resulta em uma perspectiva de trabalho da leitura como conteúdo, situações-problema para os discentes resolverem e, nesse momento, a leitura pode auxiliá-los a compreender, interpretar e resolver essas situações. Contudo, isso não os impedem de fazer uso de práticas de letramentos múltiplos apreendidos ao longo da sua vida, conforme Rojo (2009).

Ao contribuir com nossas reflexões, a autora afirma: "[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática [...]" (ROJO, 2009, p. 11). Entretanto, a Matemática, na sala de aula, é apresentada de forma descontextualizada e desconsidera a realidade do aluno, que é sujeito ativo no processo de sua aprendizagem. Consideramos que o aluno precisa interagir o tempo todo com o mundo em que vive e ler esse mundo, sendo capaz de formar conceitos, de interagir com o conhecimento, torná-lo cidadão.

De acordo com Silva (2004, p. 176), "[...] aprender a ler o mundo, então, é apropriar-se criticamente, dos valores culturais, das ideologias, dos costumes, dentre outros que permeiam o contexto e relacionar-se também criticamente com o mundo social". Nas ideias da autora, a leitura é essencial para a criticidade e autonomia do sujeito. Em Rojo (2009), notamos a ideia de que a leitura favorece o desenvolvimento dos letramentos múltiplos e, desse modo, concordamos com as autoras, quando apontam a importância da leitura para a formação, para a vida do sujeito, bem como para o exercício da sua cidadania.

Como registramos, é comum encontrar situações em que o docente da escola pública só dispõe do livro didático como apoio pedagógico. Assim, entendemos que isso reforça o

comportamento docente de apenas expor conteúdos, sem fazer nenhuma contextualização ou reflexão a respeito, além de não trabalhar com a leitura. Podemos, com isso, inferir que a leitura é um meio de se chegar ao letramento, sendo essencial para desenvolvimento de qualquer aprendizagem, em qualquer disciplina. Ressaltamos, ainda, a importância da escola na acessibilidade do letramento e fora dela, uma vez que os discentes brasileiros convivem com situações que favorecem o uso de letramentos múltiplos, em diferentes contextos.

Portanto, a prática de leitura nas aulas de Matemática pode ser um meio de auxiliar os discentes e docentes a desmitificá-la, tornando-a prática. No entanto, percebemos ao longo do nosso estudo que a realidade é bem diferente, como ressaltamos na fala da docente dessa disciplina, ao comentar a respeito quando questionada sobre como ocorre na sua prática cotidiana: "Nos poucos textos que há no livro de Matemática, tento levantar debates e induzilos a uma leitura crítica, mas, na maioria das vezes, a expectativa não condiz com a realidade" (Marília Peixoto).

Diante disso, como já citamos anteriormente, a leitura na sala de aula é uma ferramenta disponível aos docentes e que, se utilizada de modo contextualizado, pode corroborar para construção dos saberes dos discentes, ampliando a criticidade destes. Com este estudo, passamos a conhecer o perfil dos discentes, o que pensam a respeito da importância da leitura. Para comprovar, apresentamos, a esse respeito, a resposta do aluno Narizinho, quando questionado: Para você, é possível professores de disciplinas diferentes trabalharem com leitura? Em suas palavras: "Sim, pois a leitura é essencial para qualquer disciplina" (Narizinho).

A resposta de Narizinho representa o pensamento dos discentes do 9° ano, que responderam ao questionário, a respeito da possibilidade de docentes de disciplinas distintas trabalharem com leitura em suas aulas. Visualizamos que 90% concordou e apenas 10% não. Visto isso, comungamos da mesma ideia da maioria dos discentes, pois a leitura, realmente, é essencial em qualquer disciplina, fundamental para a formação de leitores. Portanto, é imprescindível que haja uma mudança de postura por parte dos docentes, no que se refere à leitura, valorizando-a como promotora do sucesso nessa disciplina e, consequentemente, de leitores proficientes, capazes de analisar, resolver situações-problema e refletir sobre a realidade que os cerca, transformando-a.

3.1.3.2 A leitura em História

Buscamos considerar, nesta discussão, quais os possíveis subsídios da prática leitora docente e evidenciar, com isso, o que favorece a formação do leitor, de disciplinas distintas e,

dentre elas, o contexto do ensino de História, de modo a dar ênfase à maneira como os docentes dessa área do conhecimento trabalham ou não com a leitura em sala de aula, principalmente com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nessa etapa, espera-se que os discentes possuam certa autonomia na leitura, saibam argumentar, debater, expor as suas ideias, fomentadas pela leitura. Desse modo, destacamos o importante papel da leitura para a aquisição do conhecimento em qualquer área ou disciplinas. A disciplina de História, de uma maneira dialógica, pode favorecer uma leitura crítica, contextualizada.

A leitura em História pode ser o mote para a formação de leitores críticos e autônomos. Com esta pesquisa, quisemos evidenciar a importância de trabalhá-la também nesta disciplina e, com isso, conclamar docentes para o desenvolvimento de leituras contextualizadas, que despertem nos discentes o senso crítico e os levem à autonomia, no sentido de reconhecerem-se como sujeitos construtores da sua própria história. Decerto, isso sugere romper com a barreira delimitada pela disciplinaridade e requer, por parte dos docentes, receptividade e abertura ao diálogo, a fim de que o seu aluno saia da condição de receptor passivo diante da aquisição do conhecimento.

A esse respeito, os PCN asseveram que "[...] o tratamento contextualizado do conhecimento é recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo [...]" (BRASIL, 1998, p. 34). Nesse sentido, o discente deve se sentir desafiado, motivado a participar, a buscar e alcançar novos saberes, sendo a leitura basilar para a cidadania.

Ponderando sobre a principal atribuição da disciplina de História como formadora para a cidadania, Pinsky e Pinsky (2008, p. 9) apontam que:

[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila [sic]. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e socais.

Com isso, o docente de História pode e deve, em suas aulas, oportunizar leituras que levem à reflexão e debates, a fim de que os discentes se constituam cidadãos críticos, transformadores da sua realidade. Durante a execução desta pesquisa, nos momentos das observações das aulas, notamos que alguns debates aconteceram em sala de aula e deram a oportunidade aos alunos de se posicionarem criticamente a respeito dos conteúdos estudados,

embora poucos alunos participassem espontaneamente. Assim, trazemos o depoimento da docente Maria Quitéria, participante desta pesquisa, que ressaltou a importância da leitura na disciplina de História, ao responder na entrevista a respeito da questão: "Para você, professores de disciplinas diferentes podem trabalhar com leitura?". Conforme sua resposta: "Sim. A leitura deve ser utilizada em todas as disciplinas para o desenvolvimento do aluno" (Maria Quitéria).

3.1.4 Leitura: uma prática social

Partindo da premissa de que a sala de aula é um ambiente fértil, onde docentes e discentes interagem através da linguagem, Souza (1996), a esse respeito, declara que

[...] a sala de aula é um contexto favorecedor de interação, cercada de atividades de linguagens que não são, exclusivamente, linguísticas apoiadas em estratégias pedagógicas, como: o diálogo, o debate, a discussão, a entrevista, a pergunta. Estas estratégias vestem a sala de aula, enquanto contexto interacional (SOUZA, 1996, p. 12).

Conforme Souza (1996, p. 54), nesse sentido, "[...] o professor passa a ser um mediador do conhecimento, preparando o caminho para a total autonomia de quem aprende [...]", o que sugere ao docente, ao trabalhar com leitura de uma forma dialógica, fazer desta um instrumento de interação entre esses atores que atuam na sala de aula, discentes e docentes. Portanto, o professor atua como mediador nesse processo.

A leitura, de acordo com a teoria sociointeracionista, considera o texto não apenas um objeto linguístico, mas, principalmente, um objeto social na aquisição da linguagem. Como citamos anteriormente, concordamos com o pensamento de Kleiman (1989) e Freire (1997), por defenderem que a leitura, conforme Silva (1985, p. 22), é "[...] uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade". Para Silva (2002), a leitura é um meio de levar o sujeito a se emancipar, mediante o exercício de sua cidadania. Ao coadunar com Silva (2002), Freire (1997) aponta que os sujeitos precisam passar por um processo de alfabetização política, em busca da conscientização que os levará à transformação, a ponto de mudar a sua realidade.

Silva (2002, p. 75), por sua vez, concebe a leitura a partir das considerações sociais, presentes na realidade brasileira, pois, para ele, "[...] ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância". Assevera ainda que a leitura tem função privilegiada em todas as disciplinas escolares, pois tem como objetivo transmitir cultura e valores para as futuras gerações, porque a escola deve cumprir seu papel: preparar o

cidadão para o exercício da cidadania por meio da leitura e da escrita, sendo capaz de interferir no meio em que vive.

3.2 O PAPEL DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

A Leitura e o Letramento têm conceitos que suscitam discussões e reflexões importantes no campo da Educação, cujas temáticas se tornam intricadas e indissolúveis. Durante muito tempo, letramento e alfabetização se sobrepunham e se recobriam, dando a ideia errônea de que significavam a mesma coisa.

O termo "Letramento", traduzido do inglês *Literacy*, surge no Brasil em meados dos anos 1980, através dos estudos de Kato (1986). Em suas reflexões, a autora afirma que "[...] a língua falada e culta é consequência do letramento [...]" (KATO, 1986, p. 7). Nos escritos de Tfouni (1995), é estabelecida a distinção entre alfabetização e letramento, questão abordada em sua obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, na qual chama a atenção da necessidade de se falar sobre letramento que, segundo a mesma autora, deu-se por conta da tomada de consciência de que havia alguma coisa além da alfabetização.

De acordo com Tfouni (2006, p. 30), "[...] a princípio, não existia um conceito fechado acerca do conceito de letramento, contudo, é um termo que passou a ser bastante utilizado nos textos técnicos relacionados à escrita sobre vários enfoques". Diante de funções teóricas adotadas, atualmente existe uma polissemia relacionada à conceituação de letramento, tornando complexa a sua definição. O conceito de letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos, de acordo com Kleiman (1995, p. 15), na tentativa de superar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre a alfabetização.

Nesse sentido, Tfouni (2006) defende o letramento sob uma perspectiva sócio-histórica e, ao delinear essa perspectiva histórica das definições atribuídas, compreende que "[...] letramento é um processo cuja natureza é sócio-histórica" (TFOUNI, 2006, p. 31). Diante disso, entendemos e concordamos com a autora ao compreendermos que o letramento é um processo muito mais abrangente, que está para além da alfabetização e diretamente relacionado às práticas sociais que incidem na vida do sujeito que antecedem a sua ida à escola.

Em seus posicionamentos, Tfouni (2006) aponta:

[...] letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição "fraca" quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-

me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização (TFOUNI, 2006, p. 31).

Nessa perspectiva, a alfabetização concerne ao individual e a aquisição da escrita e o letramento focalizam os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. O letramento, então, tem por objetivo investigar não só quem é alfabetizado, mas também quem não é. Por isso, a autora dedicou-se a pesquisar sobre a relação do letramento com os sujeitos não alfabetizados. Isso quer dizer que o letramento, então, se remete ao social mais amplo e, assim, comprova-se que o sujeito "iletrado" não existe dentro de uma sociedade letrada.

Para tanto, Tfouni (2006) considera alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Considera o letramento como um *continuum* e também distinto da escolarização. Relata sua experiência ao pesquisar adultos não alfabetizados, quando chegou à conclusão de que o raciocínio lógico se dá aos sujeitos alfabetizados e aos não alfabetizados, assim como a identidade do sujeito não depende da escolarização.

Os estudos desenvolvidos pelas autoras impulsionaram a ampliação do debate sobre o assunto, dando início a uma série de pesquisas e investigações sobre o tema que foram posteriormente ampliadas por Kleiman (1995), ao expandir seus estudos sobre o tema em questão, a partir da sistematização da sua obra intitulada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita*. Kleiman (1995), com isso, tem o objetivo de ampliar as discussões sobre a origem do termo "Letramento" e, assim como Tfouni (1995), faz a distinção entre alfabetização e letramento. A autora caracteriza letramento como um fenômeno, pois o conceito do tema em questão é, em sua concepção, muito mais amplo, por ir além do universo da escrita. Sobre a questão abordada, a autora assevera que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Queremos trazer para essa discussão o posicionamento de Soares (1998), que também aborda o conceito de letramento. Seu pensamento diverge das ideias de Kleiman (1995) e Tfouni (1994). A esse respeito, Rojo (2009) afirma que "[...] Letramento não é pura e

simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 1998, p. 72 *apud* ROJO, 2009, p. 96).

Atualmente, as concepções de letramento estão relacionadas às práticas sociais do sujeito que se vale da escrita, pois, antes, a escola que ditava os parâmetros das práticas sociais e de avaliação dos alunos, assentados na dicotomia "alfabetizado" ou "não alfabetizado". Sobre a questão aqui abordada, Schreber e Cole (1981 *apud* KLEIMAN, 1995) declaram:

Podemos, hoje, definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos (cf. SCRIBNER; COLE, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizados ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática de fato dominante que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (SCHREBER; COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 19).

No entanto, de acordo com Rojo (2009), o letramento deve estar desvinculado das capacidades individuais dos sujeitos, pois este também envolve práticas sociais para utilizar a leitura e a escrita num determinado contexto para fins específicos. Acerca disso, Kleiman (1995), no bojo dessas discussões, apresenta-nos duas concepções de letramento que, de acordo com Street (1984), correspondem respectivamente aos modelos autônomo e ideológico.

Sob a perspectiva do modelo atual de letramento vigente em nossa sociedade, caracterizado como *modelo autônomo*, Street (1984) considera que existe apenas uma forma de letramento a ser desenvolvida, de maneira que se aproxima da ideia de progresso, de civilização e de mobilidade social. Com isso, há uma supervalorização da escrita, tendo-a como completa em si mesma, independentemente do contexto em que foi produzida. Por outro lado, Street (1984) contrapõe-se a esse modelo de letramento ao sugerir o conceito de *modelo ideológico*, cujas práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, de modo que investiga a interface entre práticas orais e escritas.

Consoante ao pensamento de Street (1985), Rojo (2009) reflete sobre as duas versões de letramento apresentada por Soares (1998), ao caracterizar o conceito de letramento como uma versão *fraca* e uma versão *forte*. De acordo com essa autora,

[...] a versão *fraca* do letramento estaria ligada ao enfoque autônomo, é o neo(liberal), ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades

e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar uma sociedade [...]. Já a versão *forte* do letramento, para Soares (1998), mais próxima do modelo ideológico da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação, mas para a construção das identidades fortes para a potencialização de poderes [...] (SOUZA-SANTOS, 2005 *apud* ROJO, 2009, p. 100).

Sobre essa questão, Freire (1997) difere do pensamento de Street (1985) e Soares (1998), quando contempla a alfabetização como um processo político e o letramento como a conscientização do sujeito, levando em conta a sua leitura de mundo. Para Freire (1997, p. 67), "[...] a alfabetização deve superar a concepção da educação bancária [...]", sendo esta concepção o alvo de sua crítica, por alienar o sujeito e desconsiderar a *leitura de mundo* que o indivíduo traz consigo, levando-o à condição de oprimido, ou seja, à domesticação do homem. Portanto, concordamos com Freire (1997), que vê na leitura a perspectiva de um letramento que visa à libertação do sujeito.

Dessa forma, as investigações sobre letramentos sempre acompanham a evolução social da expansão da escrita, desde o século XVI, bem como a sua relação com as mudanças sociais, políticas, cognitivas e econômicas, que se estabeleceram em nosso país. Paralelamente a isso, o desenvolvimento da instituição escolar, adequando-a às reformas, assume seu novo papel diante do avanço tecnológico. De acordo com Kleiman (1995, p. 25), "[...] a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento [...]".

Nesse aspecto, os estudos sobre letramento devem abranger a escola e o seu papel na vida do aluno, cuja função não é apenas informá-lo, mas instrumentalizá-lo, de forma a proporcionar-lhe o controle de sua formação e da obtenção do conhecimento. Assim, a atividade de leitura, "[...] por sua natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes [...]" (KLEIMAN; MORAES, 2003, p. 15), pode vir a diminuir (quiçá remover) os obstáculos que impedem o desenvolvimento de práticas de letramento mais significativas na escola.

Diante dessas informações, percebemos que é imperativo que ocorram mudanças na escola, no sentido de superar uma concepção autônoma e excludente de letramento que se faz, nos dias de hoje, tão evidente nas instituições de ensino, ao supervalorizarem a escrita e desconsideram a oralidade. Para tanto, a instituição escolar precisa valorizar não só a escrita, mas deve também incorporar a oralidade como elemento importante para o letramento do sujeito, sendo necessária a superação dessa relação dicotômica (oralidade x escrita), bem como agregar valores culturais que minimizem as diferenças entre dominantes e dominados. Em

nossa acepção, isso oportuniza às classes menos favorecidas iguais condições de acesso ao letramento e, consequentemente, possibilita a transformação da sua própria realidade.

3.2.1 A importância do letramento para o desenvolvimento da prática docente

O letramento é importante não só para o aluno, mas também para o professor, pois, segundo Kleiman (2005, p. 5), o sujeito docente o incorpora à sua prática, "[...] quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade, está em processo de letramento [...]". Dessa maneira, vêse a alfabetização como o meio para atingir um fim e como uma oportunidade para o letramento do indivíduo.

Para Rojo (2004),

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1-2).

Essa discussão leva-nos a concordar com o pensamento da autora, quando afirma que o letramento não deve ser visto apenas no seu aspecto formal, escolarizado. Existem diferentes maneiras de exercer as práticas de letramento que, apesar de não serem bem aceitas em todos os lugares, sobretudo nas instituições oficiais, garantem o êxito da comunicação e da socialização.

Nesta esteira, Rojo (2009) enfatiza que:

As práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento da leitura e da escrita [...]. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira (ROJO, 2009, p. 98).

Segundo Kleiman (2005, p. 51), "[...] o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento". Ferreira (2011) colabora com

essa discussão, ao asseverar a necessidade de mobilização dos docentes para o enfrentamento de situações que recaem sobre os professores, ao apontar que:

É imprescindível que os educadores reconheçam a necessidade de mobilizar o máximo de conhecimentos, já que estes possibilitam enfrentar a complexidade do mundo e das nossas próprias contradições. Por isso, pensar no profissional docente como principal responsável pela boa ou má condução da Educação leva-nos a pensar, também, nas possibilidades que este tem tido para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança (FERREIRA, 2011, p. 128-147).

Assim, ao refletir sobre a aquisição do conhecimento por parte do professor, esta deve ser um processo de busca constante. Acerca disso, Kleiman (2008, p. 490) coloca em evidência aspectos acerca da formação docente, ao afirmar que "[...] não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado [...]". O que a autora ressalta é se realmente este professor está na condição de letrado.

Em seguida, a autora argumenta que o mediador do ensino deve estar em constante busca da sua formação, sobretudo quando enfatiza a necessidade de esse professor buscar o que se deseja ensinar. Dessa forma, "[...] assim é com qualquer saber. Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta, por excelência, para isso [...]" (KLEIMAN, 2005, p. 51). Destarte, Geraldi (2014) sugere que uma das principais mudanças no âmbito escolar seria o deslocamento da posição de professor "ensinante" para a de professor "mediador", o que implicaria também na transição de conteúdos engessados para práticas reais de análise, leitura e escrita.

Compreendemos, então, que o letramento não deve ficar apenas a cargo de uma área do conhecimento, sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas deve envolver os docentes das demais disciplinas e áreas, que corroborem o sentido de trabalhar a leitura de forma integral, cooperativa, que proporcione o letramento crítico do seu aluno. Por outro lado, no âmbito escolar, notamos a ocorrência do contrário, devido às atividades de leitura serem sempre da alçada do docente de língua vernácula, de modo que os professores de outras disciplinas fazem cobranças quando o aluno não obtém bom êxito nesse aspecto.

Com isso, evidenciamos a necessidade de todos os docentes, independente da área ou disciplina que lecionam, romperem com a fronteira que estas lhes impõem, no sentido de favorecer a ampliação das capacidades leitoras dos seus alunos. Assim, contribuirão para que estes possam ler com autonomia, sendo capazes de transformar a sua própria realidade e serem autores da própria história.

De acordo com as discussões aqui travadas e apoiadas nos autores, entendemos que tratar de uma prática de letramento requer a mobilização de todos os campos do saber, bem como o esforço do trabalho dos docentes que contemple a coletividade. Assim, entendemos que o letramento deve permear toda a existência do sujeito, para uma melhor inclusão deste na sociedade em que está inserido.

3.3 INTERDISCIPLINARIDADE: EM BUSCA DO LETRAMENTO

Em prosseguimento às discussões travadas sobre o tema em estudo nesta dissertação, queremos investigar como as diversas áreas do conhecimento podem ser aliadas para o desenvolvimento da leitura, estando relacionadas ao conhecimento de mundo do aluno e como esses saberes podem ser interligados de forma a contribuírem para a formação do leitor.

Em relação ao processo de aquisição da leitura, nosso objeto de estudo, no *corpus* deste texto, é compreender que ler é um ato interdisciplinar. Por isso, defendemos que não deve ser uma atividade atribuída apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas deve ser explorada, compartilhada por todas áreas do conhecimento, uma vez que subsidiará o trabalho com os alunos, mesmo sendo esses docentes das diversas disciplinas.

Para tanto, buscamos centrar a nossa investigação na prática de docentes, especificamente em três disciplinas, como dissemos: Língua Portuguesa, Matemática e História. Procuramos, dessa forma, conhecer como dialogam com a leitura, bem como esta tem sido trabalhada pelo professor em sua sala de aula. Assim sendo, pudemos perceber que, por vezes, o professor vê-se limitado no ambiente escolar em relação ao acervo de textos a sua disposição, contando apenas com os que estão expostos no livro didático que, na maioria das vezes, são inadequados e não se apresentam de maneira atrativa para se trabalhar com o seu aluno.

A esse respeito, no que concerne à leitura na escola pública, o livro didático é o recurso mais utilizado pelo professor para se trabalhar a leitura, embora não seja o único meio e nem sempre os textos lidos chamam a atenção dos discentes, de modo que causa a desmotivação do aluno. Contudo, é imprescindível apresentar para os alunos propostas, opções de leitura que os leve ao debate e à reflexão, por meio de uma diversidade de gêneros textuais, que possibilitem um contato mais amplo e direto com a leitura, visando ampliar as suas capacidades leitoras, bem como formar leitores críticos e autônomos.

De acordo com as ideias aqui apresentadas, concordamos que, para formar o leitor crítico e autônomo, além de proporcionar a ampliação da capacidade leitora dos alunos, os

professores devem desenvolver ações mais efetivas numa perspectiva interdisciplinar, bem como trabalhar a leitura de maneira contextualizada, para favorecer o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de desfragmentar os saberes e desenvolver o leitor proficiente.

Com frequência, essa proposta de desenvolvimento da interdisciplinaridade na escola, especificamente na sala de aula e no processo do desenvolvimento da leitura, acaba sendo equivocada. Portanto, precisamos compreender: o que é trabalhar de forma interdisciplinar? O que é a interdisciplinaridade? Em relação a isso, Japiassu (1976, p. 72) defende que não há um conceito único que defina o termo "interdisciplinar", ou seja, "[...] um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma [...]".

A esse respeito, Fazenda (2011, p. 94) afirma que:

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizasse com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação.

Por conseguinte, Japiassu (1976, p. 43) alerta que

[...] utilizar do método interdisciplinar é lutar contra três aspectos: a) contra um saber fragmentado; b) contra o divórcio crescente ou esquizofrenia intelectual entre uma Universidade cada vez mais compartimentada e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a 'verdadeira vida' sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas.

Desse modo, o uso da interdisciplinaridade pressupõe uma maneira criativa e estratégica de interagir com o conhecimento de forma articulada, ou seja, de se trabalhar coletivamente os saberes disciplinares, em que prática e teoria estão afinadas e em sintonia. Conforme Freire (1987), interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento, alicerçado na relação do sujeito com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

De outra forma, destacando o importante papel da ação das pessoas, Fazenda (1994) assevera que a interdisciplinaridade propõe a troca de reciprocidade entre as disciplinas, ciências ou áreas do conhecimento. Nesse sentido, esta mesma autora apresenta suas reflexões

e alerta que a "reciprocidade entre as disciplinas" é algo que vai além do encontro entre estas, ao sugerir o grande encontro daqueles que habitam o território destas, e que desejam ultrapassálo em direção a um conhecimento que possa fazer sentido para a história. Entretanto, notamos que não é algo muito fácil, já que, nos cursos de formação docente, existem dificuldades de se colocar a interdisciplinaridade em prática.

Diante do exposto, concordamos que é preciso, primeiramente, entender como um mesmo objeto de estudo pode se apresentar sob vários contextos e, através deste, estabelecer um diálogo entre várias disciplinas. Nesse sentido, Kleiman (2002) assevera que um aspecto da leitura que deve ser considerado é a sua incompletude. Ou seja, a leitura é considerada inacabada, e, portanto, sempre será possível acrescentar mais sentidos ao texto pelo leitor.

Para que isso ocorra, é imprescindível acontecer de forma organizada, de maneira que os professores estruturem um planejamento articulado e possam dialogar criativamente em busca da integração entre as partes. Todavia, compreendemos que, dentro da escola,

Se essas práticas interdisciplinares têm, de um lado, significado por serem realizadas com o esforço pessoal dos professores que buscam métodos para desenvolver melhor a sua ação pedagógica e realizam verdadeira resistência do ponto de vista educacional, por outro lado, ainda se está longe de um pensar e agir interdisciplinares que influam no conjunto da educação escolar, no sentido de direcionar o trabalho pedagógico para um novo projeto de escola, em que o método de pensar a realidade seja interiorizado pelos participantes e desenvolvido sem que se force a integração dos conteúdos predeterminados por secretarias de educação ou pela própria escola (PONTUSCHKA, 1999, p. 108).

Ainda nessa direção, a autora complementa suas reflexões expondo como a interdisciplinaridade acontece nas escolas, sob seu ponto de vista:

Os professores vêm se reunindo para a realização de atividades conjuntas, contudo, esporádicas, nas comemorações de datas cívicas, na organização de semanas culturais e campanhas sobre limpeza. No entanto, essas atividades conjuntas que, de há muito vêm sendo realizadas, ainda não foram suficientes para desencadear mudanças no currículo da escola e promover um diálogo sobre o conhecimento (PONTUSCHKA, 1999, p. 107).

Assim, o trabalho interdisciplinar deve progredir no sentido de contemplar também o Ensino Superior, não apenas sendo um trabalho voltado para o Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de deixar o aluno mais familiarizado com o escopo de permitir mudanças significativas no seu saber.

Nesse aspecto, concordamos que várias concepções sobre a interdisciplinaridade tenham sido abordadas por diversos autores, através de enfoques diferentes. Entretanto, suas

opiniões se convergem no sentido de superar a fragmentação do conhecimento, sendo imperativo o diálogo entre as disciplinas, mediado pela leitura, ultrapassando as fronteiras da disciplinaridade.

Assim, evidenciamos que a interdisciplinaridade é uma das principais temáticas que permeou o nosso estudo, visto ser de grande relevância e dar sustentação à nossa pesquisa, por entendermos que é o caminho possível para a formação do aluno leitor. Ao prosseguirmos no desenvolvimento desta seção, apresentaremos o tema central desta dissertação e objeto da nossa pesquisa, que será aqui exposto na próxima subseção.

3.4 PRÁTICA LEITORA DOCENTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO

Nesta seção, pretendemos discorrer sobre o principal foco da nossa pesquisa, tendo como objetivo principal analisar prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga para a formação do leitor crítico e autônomo. Em se tratando da prática leitora docente, esta se constrói durante toda a formação do professor, seja ela inicial ou contínua, e pode perdurar por toda a sua vida.

Para tanto, esse profissional precisa considerar a leitura uma ferramenta essencial para a sua formação e não mera atividade rotineira, a fim de auxiliá-lo na construção do seu saber e favorecer o desenvolvimento crítico, prática imprescindível para o exercício e desenvolvimento da sua profissão.

Partindo dessa premissa, é importante para o professor reconhecer a relevância da leitura para a sua formação e que, para formar leitores críticos e autônomos, é necessário que seja um docente-leitor, pois, na sala de aula, o docente, como exemplo de leitor proficiente, é mediador da leitura. É imperativo que haja, por parte do professor, o estabelecimento de uma conexão através da leitura, buscando conciliar o conhecimento teórico com o prático, para que estimule a prática leitora de seus alunos.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor se esforce no sentido de criar espaços que oportunizem a seus alunos lerem e refletirem sobre o que estão lendo, pois o que ocorre sempre é a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso dos discentes na leitura, especificamente, o professor de Língua Portuguesa.

Diante disso, ressaltamos a importância deste estudo, quando buscamos identificar quais as contribuições da prática leitora de docentes de disciplinas distintas e, com isso, percebermos

a falta de interação que existe entre elas para o trabalho com a leitura, visto que pode ser desenvolvido por professores de diversas áreas do conhecimento, e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa.

Atualmente, são diversas as cobranças atribuídas aos docentes, que exigem constantes atualizações, impulsionando-os a estarem sempre refletindo sobre sua prática. Segundo Kleiman (2001), a discussão recai sempre sobre a competência do professor de língua materna no exercício de sua profissão e, mais especificamente, as atividades do ensino de leitura. Isto posto, surge outro questionamento: qual a razão do fraco desempenho dos alunos em leitura, a ponto de, consequentemente, ser questionada a formação leitora dos professores?

Primeiramente, ao trazermos essa temática para o debate, a respeito contribuição da prática leitora de docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e História, não poderíamos deixar de mencionar um pouco sobre um dos eixos temáticos que impulsionou essa investigação – a formação docente, objetivando identificar as práticas de letramento nas diversas áreas do conhecimento.

Ao propormos este estudo, queríamos saber qual a prática de letramento dos docentes no processo de sua formação, mediada pela leitura, sendo esta o mote necessário à ampliação dos seus conhecimentos para uma prática leitora eficiente. Diante disso, a procura contínua pela formação dos docentes implica, sob nosso ponto de vista, no constante aperfeiçoamento e atualização de seus saberes, em razão da sua necessidade.

Em relação a isso, sabemos que essa procura deve ser de iniciativa do próprio docente, mediante as suas demandas. Portanto, o conhecimento não é algo estático. Ao contrário, é dinâmico e imprescindível para o desenvolvimento da prática docente. Do ponto de vista de Freire (1996), o homem, na condição de ser histórico, está sempre em busca permanente do seu saber, constantemente. Assim, concordamos com a seguinte afirmação de Freire (1996):

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos homens e mulheres perceberam que era possível depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p. 26).

Na perspectiva de Freire (1996), a formação docente é um fazer permanente e se refaz constantemente na ação, de modo que não acontece simplesmente por mera acumulação de conhecimentos, mas se constitui por meio do êxito, articulado a partir de muitas e variadas contribuições: das aulas, das conversas entre docentes, dos livros, dentre outros fatores.

As reflexões de Foucambert (1994) complementam o pensamento de Freire (1996), quando afirma que os professores foram construindo seus caminhos ao longo de sua jornada e, com a ajuda de práticas de leitura, conseguiram, muitas vezes, repensar seus posicionamentos profissionais e pessoais. Assim, os autores Freire (1996) e Foucambert (1994) concordam que a leitura praticada pelos docentes só adquire sentido se a esta forem atribuídos sentidos, de maneira que permitam transformações.

Mediante essas afirmações, reiteramos que, ao lerem, os professores precisam encontrar sentido em suas leituras e, com isso, estes se atualizam e modificam a sua prática. Diante do exposto, ousamos dizer que as práticas de leitura para os docentes são basilares para a constituição da sua profissão. Com essa reflexão, no que se refere às práticas de leitura, podemos deduzir que se fazem presentes no cotidiano dos educadores, mesmo que nem todos os professores estejam totalmente engajados, mas estas práticas, involuntariamente, já fazem parte da sua rotina, tornando-se imperativas para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, não só no âmbito educacional, mas para além deste.

Nessa direção, nas reflexões de Foucambert (1994), há a proposição da ideia de desescolarização da leitura, que implica na formação permanente do leitor a ser assumida por todas as instâncias educativas, pois a leitura não é um processo que se conclui na escola, mas acompanha o sujeito ao longo da sua existência. Dessa forma, entendemos que o docente precisa ser leitor para que possa formar leitores.

Nesse aspecto, é impossível negar o valor da leitura para a aquisição de novos saberes dos docentes e, com isso, destacamos o importante papel da leitura nas atividades cotidianas do professor, sendo imperativo para o sucesso do seu desempenho profissional. Por outro lado, percebemos que há críticas que destacam a falta de leitura por parte dos professores, o que não pode ser acatado como uma ação generalizada, podendo incorrer em uma ideia equivocada.

Diante disso, entendemos que a leitura deve ser uma atividade sistemática, no sentido de favorecer aos docentes um aprofundamento de conhecimentos imprescindíveis à sua prática, de modo que busquem fundamentos nos autores e nos textos, os quais atuarão como mediadores nesse processo do saber do professor. Decerto, contribuirá para o desenvolvimento do seu senso crítico, através de uma prática reflexiva, culminando com a sua autonomia. A esse respeito, Barreto, Oliveira e Seixas (2017) afirmam que:

[...] a alteração da situação do docente para a condição de profissional autônomo, advém da sua formação e ação reflexiva, da sua capacidade de inovação e de ética. A reflexão docente, portanto, apresenta-se como um grande divisor de águas entre os profissionais da educação. O docente que

reflete sobre os seus atos oferece maior probabilidade de acertos nas suas decisões. Isso significa afirmar que apenas o domínio do conteúdo e de técnicas pedagógicas (instrumentalidade técnica) não é o bastante. Somente a partir da reflexão é que surgem as significações no sentido de ampliar a sua compreensão e atuação frente a sua prática docente (BARRETO; OLIVEIRA; SEIXAS, 2017, p. 64).

Diante das reflexões de Barreto, Oliveira e Seixas (2017), compreendemos que o professor deve buscar sua autonomia através de uma reflexão constante sobre a sua prática, fazendo a diferença no exercício de sua docência e, como agente do letramento, é também um agente de transformação, pois a sua atuação junto aos alunos é determinante para o sucesso destes. Sob nosso ponto de vista, nenhuma mudança se concretizará em sala de aula sem o seu apoio e sua influência. Dessa maneira, sabemos que é necessário ter boa vontade por parte do professor, tanto para aprender quanto para ensinar, a fim de vivenciar a mudança e fazer dos momentos em sala de aula um motivo de enriquecimento para aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Possenti (1996) destaca a importância fundamental do professor:

[...] as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam os mesmos com os alunos-certamente fracassará (POSSENTI, 1996, p. 56).

Tais afirmações confirmam a importância da autonomia docente e do papel do professor que faz toda a diferença, sobretudo quando assume a condição de promotor do processo da leitura para o letramento, dentro do âmbito escolar e para além dela.

Contudo, atualmente, sentimos a necessidade da unidade do conhecimento, que possibilite a desfragmentação dos saberes e, portanto, interdisciplinares. Salienta-se o esforço por aproximar, relacionar e integrar esses conhecimentos. Logo, entendemos que uma prática interdisciplinar precisa superar a visão fragmentada dos conteúdos, tendo o acesso a uma apreensão que corresponda à realidade e à produção dos saberes, centrada no homem, devendo romper com as "divisórias" impostas pelas disciplinas. Em Lück (1995), isso faz gerar

Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1995, p. 64).

Nessa condição, os conteúdos das disciplinas mediatizados pela leitura devem ser trabalhados de modo que tenham suporte em todas as áreas de conhecimento, principalmente, formando uma conexão de saberes. O que percebemos, com isso, é que a prática da interdisciplinaridade não propõe banir as disciplinas, mas enriquecer a dinamicidade desses conhecimentos.

Diante do exposto, a interdisciplinaridade é um grande desafio a ser adotado pelos educadores, pois visa à superação das práticas fundamentadas na divisão do saber disciplinar. Essa prática interdisciplinar não constitui em um método a ser ensinado aos docentes, mas que esteja associado a atitudes. Para tanto, para que se estabeleça essa prática, é necessário que haja o envolvimento e o comprometimento docente, no sentido de estar receptivo à troca de experiências e aberto para o diálogo com o grupo. No processo interdisciplinar,

[...] não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se... Todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação (FAZENDA, 2011, p. 94).

Concluímos que o caminho a ser trilhado nasce de um trabalho sistemático, permanente, realizado com todas as partes envolvidas, principalmente com os educadores e educandos. De acordo com essas informações, notamos que é um processo que acontece naturalmente, não existindo algo pronto ou determinado para sua execução. Diante disso, salientamos que os docentes, como formadores de opinião, não são os detentores do conhecimento a ser apreendido pelos alunos, mas mediadores desse saber.

3.4.1 A formação do leitor crítico e autônomo

Concordamos com as reflexões de Freire (1996), quando o autor assevera que "[...] ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]" (FREIRE, 1996, p. 67). De acordo com esse autor, isso implica aos docentes se encarregarem dessa tarefa: a de estabelecer um ambiente em sala de aula, favorável à percepção dos discentes como sujeitos partícipes do processo e que essas efetivas participações coadunem para a sua autonomia.

Conforme Freire (1996 apud BARRETO; OLIVEIRA; SEIXAS, 2017),

[...] no processo de autonomia, é crucial o respeito à individualidade, por ser essa uma exigência ética convergente com a liberdade. A autonomia, na

abordagem Freireana, deve ser uma construção, a partir do diálogo crítico e libertador em que a pessoa é encarada como sujeito e não como objeto, e uma conquista da própria liberdade (FREIRE, 1996 *apud* BARRETO; OLIVEIRA; SEIXAS, 2017, p. 61).

Nesse sentido, os docentes, através da leitura em sala de aula, devem buscar a dialogicidade, não de maneira vertical, e, sim, que contribua para a autonomia dos discentes, por meio do estímulo da criticidade destes. Diante disso, questionamos: como é desenvolvida a criticidade dos discentes na sala de aula? A esse respeito, Kuenzer (2002) comenta que

[...] ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção (KUENZER, 2002, p. 101).

Portanto, Kuenzer (2002) aponta que só a leitura da realidade dos sujeitos promoverá a mudança, ou seja, a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Freire (1982) complementa esse pensamento, quando define consciência ingênua como um pensamento simplório, falta de reflexão das ações, sem o uso do diálogo. Já a consciência crítica representa a capacidade de refletir sobre a realidade, sobre os fatos e tomada de decisões, através do diálogo.

A consciência crítica é "a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". "A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar" (FREIRE, 1982, p. 138).

De acordo com o pensamento freireano, é necessário que os docentes avancem, no sentido de superar a sua consciência ingênua por meio da práxis, ou seja, uma participação mais efetiva. Assim, é por meio da reflexão na ação que se pretende chegar à conscientização e, consequentemente, conscientizar os discentes. Portanto, para formar leitores críticos, é fundamental que sejam apresentadas leituras interdisciplinares que lhes estimulem e impulsionem à reflexão e à transformação.

4 RESULTADOS DAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA LEITORA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO

[...] (porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura) [...]. Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico (FREIRE, 1982, p. 8).

Nesta seção, exibimos a análise dos dados que tratam dos resultados sobre as possíveis contribuições da prática leitora docente para a formação do leitor. Para tanto, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), por meio das categorias por ela lançadas. Nessas análises, sistematizamos as interpretações das entrevistas realizadas com 1 (um) docente de Língua Portuguesa, 1 (um) docente de História e 1 (um) docente de Matemática do 9º ano do ensino Fundamental de Itapetinga-BA.

Nesse sentido, também constituem as nossas análises os questionários aplicados aos 10 (dez) discentes, a sua prática leitora, buscando verificar a contribuição e a importância atribuída à leitura para a formação de leitores críticos e autônomos. De igual modo, intentamos investigar quais as contribuições advindas do processo de formação inicial e continuada desse professor, além de identificar as práticas de letramento em Língua Portuguesa, História e Matemática em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos a relevância de nosso estudo e partimos da concepção de que a leitura é essencial para a formação docente, na qual o professor alicerça o seu saber no exercício de sua profissão, de modo a ser basilar na ampliação da sua compreensão de mundo, o que, mais tarde, se colocada em prática, corroborará para a formação do seu aluno-leitor. A este respeito, ao abordarmos sobre a formação do leitor crítico e autônomo, a partir do Ensino Fundamental, destacamos a importância da nossa pesquisa para o campo educacional, social e acadêmico, o que implica em um olhar mais apurado sobre o objeto de nossa investigação neste estudo: a leitura e o seu contributo para a formação do professor e do aluno.

Diante disso, compreendemos que a formação do leitor exige, sobretudo por parte dos docentes, mais preparo e esforço, no sentido de ele mesmo trabalhar o exercício dessa prática de maneira que se transforme em um hábito cotidiano e este sirva de modelo para o seu aluno. Para formar leitores, o professor deve ser exemplo, sendo leitor. Assim, entendemos que esta ação envolve mudanças de posturas, de modo que seja necessário estar aberto para transformações, por meio da prática leitora docente.

A partir desta pesquisa, quisemos atrair a atenção do espaço acadêmico e dos profissionais que atuam na sala de aula, especialmente aqueles que atuam no Ensino Fundamental II. Com isso, destacamos o quanto eles podem fazer a diferença em seu exercício de docência, especificamente trabalhando com a leitura, independentemente da disciplina que lecionam, de maneira a desenvolver um trabalho cujo resultado caminhe na direção da formação do leitor. Referimo-nos a este leitor como o sujeito que se posiciona criticamente e busca transformar a sua própria realidade por meio de reflexões e discussões.

Nossa pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa com enfoque teóricometodológico de cunho etnográfico. A análise qualitativa proporcionou-nos apreender as impressões sobre o objeto de estudo com mais profundidade, o que implicou nos significados e nas relações sociais que conformaram a prática desses atores sociais da pesquisa.

Para obtenção dos dados, tivemos o cuidado de elaborar um roteiro para as entrevistas (Apêndice A) com 18 (dezoito) questões, a fim de coletar informações com os docentes, e, também, um questionário com 13 (treze) questões (Apêndice B) para os discentes. Na turma sorteada, a equipe docente participante do nosso estudo é composta por mulheres e foram selecionadas em virtude de lecionarem as disciplinas que envolvem a nossa pesquisa.

Quanto ao tratamento dos dados obtidos, a fim de garantir o sigilo dos informantes, utilizamos, para as três docentes participantes, pseudônimos relacionados à disciplina que lecionam, sendo, assim, nomeadas: Adélia Prado (professora de Língua Portuguesa), Maria Quitéria (professora de História) e Marília Peixoto (professora de Matemática). De igual modo, para os alunos, utilizamos personagens da obra de Monteiro Lobato, *Sítio do Picapau Amarelo*, totalizando 10 (dez) discentes do 9º ano, a saber: Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa, Emília, Dona Benta, Tia Anastácia, Tio Barnabé, Grilo falante, Saci Pererê e Marquês de Rabicó.

O nosso objetivo, ao selecionar os sujeitos da pesquisa – docentes e discentes –, apresentava o intuito de comparar as questões levantadas entre os atores envolvidos nesta investigação. Significa dizer que buscamos fazer uma acareação através das respostas dadas, a fim de comprovar ou não o problema que impulsionou esta pesquisa.

Nesse sentido, foram realizadas 3 (três) entrevistas, em 3 (três) encontros nas Atividades Complementares (AC's), com as docentes das disciplinas supracitadas, através de roteiro enviado previamente. Naqueles momentos, as docentes foram entrevistadas separadamente em uma sala disponibilizada pela direção do colégio.

A fim de compor a análise, transcrevemos as entrevistas dos professores fidedignamente, identificamos evidências e optamos por agrupar as questões por categorias,

conforme sugestão da Análise do Conteúdo, de acordo com Bardin (2016). Da mesma forma, ocorreu com as respostas dos discentes. Posteriormente, confrontamos esses dados entre os sujeitos envolvidos.

Com relação aos discentes, estivemos em uma aula disponibilizada por uma das docentes que fizeram parte deste estudo e, após explicar a proposta e a necessidade de fazerem parte da pesquisa, somente 10 (dez) se dispuseram a participar, e, dessa forma, obtivemos os discentes que contribuíram com os resultados que aqui apresentamos.

4.1 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Conforme citamos, as questões estão organizadas por categorias, de acordo com os 5 (cinco) quadros distribuídos a seguir, com o intuito de elucidar as questões levantadas neste estudo. No Quadro 4, a seguir, são apresentadas as questões sobre a prática leitora dos docentes.

Quadro 4 - A prática leitora do professor

Quadro + 11 pratica rettora do professor
Você gosta de ler?
Que tipos de texto você costuma ler?
Qual o tipo de leitura você mais gosta?
Você se considera um leitor proficiente?

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No quadro 4, agrupamos questões que trazem informações sobre a prática leitora do professor, constituindo, assim, a primeira categoria que versa sobre a prática leitora de professores do Ensino Fundamental II, das disciplinas Língua Portuguesa, História e Matemática. A seguir, no Quadro 5, apresentamos as questões sobre o trabalho dos docentes com a leitura em sala de aula.

Quadro 5 - Prática Pedagógica na sala de aula

Como você seleciona os textos que serão trabalhados em sala. Você associa a leitura a algum tipo de conteúdo a ser trabalhado?

No momento da leitura, você propõe algum debate dos textos lidos, promovendo o trabalho com a leitura de forma crítica?

Para você, enquanto professor, o que é mais importante trabalhar nas aulas de leitura?

Que tipo de texto você apresenta para os seus alunos em sala de aula? Esses textos são atrativos? Por quê?

Você acredita que realiza um bom trabalho com leitura? Por quê?

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Posteriormente, organizamos as questões que abordam a relação da leitura com outras disciplinas, conforme o Quadro 6, adiante.

Quadro 6 - A relação: leitura e interdisciplinaridade

Para você, qual a disciplina que mais incentiva a leitura?

Professores de Língua Portuguesa, História e Matemática podem trabalhar com leitura? É possível utilizar a interdisciplinaridade entre essas disciplinas?

Para você, é possível utilizar a interdisciplinaridade para fazer essa interação?

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No Quadro 7, que se segue, as categorias especificadas destacam a importância da leitura para a prática docente e as dificuldades apresentadas pelos discentes em relação à interpretação de textos.

Quadro 7 - A importância da leitura para a prática docente

Qual a importância da leitura para a sua prática docente?

Qual o papel do professor a partir do ensino de leitura considerando as experiências que os alunos trazem consigo?

Enquanto professor, o que você acredita ter sido feito para os seus alunos se tornarem (ou não) leitores?

Os seus alunos possuem dificuldades para interpretar textos? Quais?

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O Quadro 8, a seguir, organizou questões que abarcam informações sobre a formação docente inicial e continuada do professor.

Quadro 8 - Formação inicial e continuada docente

Como a sua formação inicial contribuiu para o letramento dos seus alunos?

Você participou ou participa de algum curso de formação contínua? Este o auxilia a aperfeiçoar sua prática leitora?

Você acredita ser importante participar de formações continuadas?

Para você, enquanto professor, quais os benefícios da formação continuada para o seu trabalho docente?

Fonte: Produzido pela pesquisadora

4.2 ANÁLISE DAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA LEITORA DE DOCENTES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO

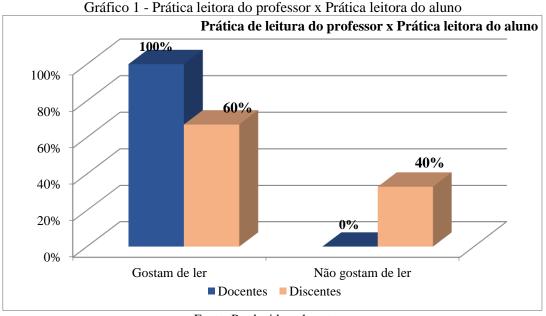
Neste subtópico, tratamos dos dados obtidos e analisamos as respostas dos docentes e discentes à luz dos referenciais teóricos mobilizados para esta pesquisa. Para tanto, através dos dados encontrados, intentamos responder à problemática que impulsionou este estudo, por meio do nosso objetivo geral: analisar a prática leitora de docentes do 9° ano do Ensino Fundamental

de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga-BA e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo.

Iniciamos as análises e reflexões acerca do objeto de estudo comungando com o pensamento de Kleiman (1995), quando a autora afirma que o professor é um agente de letramento e, portanto, entendemos a importância de ressaltar o papel deste sujeito como mediador na leitura dos seus alunos. Como dissemos, concebemos que a leitura deve ser priorizada em qualquer disciplina e não somente em Língua Portuguesa, que é sempre responsabilizada pelo desenvolvimento de tais práticas.

Nesse sentido, a leitura é uma atividade que deve acompanhar as rotinas diárias do professor e estar no centro do seu planejamento, por ser o mote de qualquer área do conhecimento. Cabe ao professor ampliar as possibilidades de leitura para seus alunos, de maneira a corroborar o seu letramento e a sua conscientização efetiva, na condição de leitor crítico e autônomo.

Em relação à primeira categoria, sobre a prática leitora do professor, trazemos um comparativo, no intuito de traçar um paralelo com as respostas da entrevista e questionário — prática leitora do professor x prática leitora do aluno. Dessa forma, destacamos a questão primeira, tanto para os docentes quanto para os discentes: "Você gosta de ler?", com a finalidade de conhecer a prática leitora de docentes e discentes. Através das respostas, ficou evidenciado que os professores valorizam a leitura e ressaltam a sua relevância, assim como boa parte dos discentes, conforme aponta o Gráfico 1:



Fonte: Produzido pela autora.

Com base nas informações contidas no Gráfico 1, percebemos que 100% dos docentes afirmam gostar de ler. Já em relação aos discentes, 60% afirmaram que gostam e os outros 40% disseram que não gostar. De acordo com as respostas acima, verificamos que, para os docentes, trabalhar leitura com os alunos constitui um verdadeiro desafio da escola e do professor, pois, sendo este o mediador, o seu papel, segundo Freire (1996), é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, de modo que, ao ensinar, o docente também aprende numa relação de reciprocidade com seu aluno.

Ainda do ponto de vista desse autor, o diálogo se constitui como um meio para levar o sujeito a refletir e conscientizar-se, considerando a sua leitura de mundo. Para tanto, de acordo com Freire (2005), o diálogo viabiliza a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, afirma ainda que só será possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir dos homens e mulheres. A esse respeito, Freire (2005) comenta que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

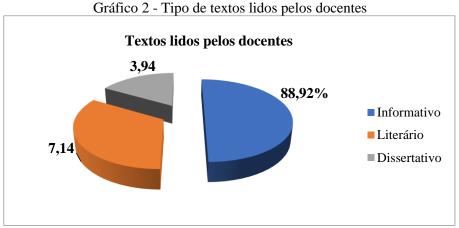
Nessa perspectiva, os alunos utilizam vários argumentos sobre o porquê de não gostarem de ler. Com isso, Marquês de Rabicó e Saci Pererê representam os discentes que se encontram desencantados diante das atividades de leitura propostas na sala de aula. Para esses alunos, a leitura tem que encantar o leitor, levá-lo a ler nas entrelinhas. O depoimento do aluno Grilo Falante representa boa parte dos discentes que só acessam a leitura na escola. Contudo, na resposta de Tio Barnabé, ficou evidente a finalidade com que os docentes trabalham a leitura: apenas como exercícios de "interpretação", o que, nem sempre, leva o aluno a refletir sobre a leitura efetuada. Isso significa, portanto, que essa "interpretação" não passa de um roteiro de questões sobre o texto.

Diante disso, entendemos que interpretar significa conduzir os alunos a compreenderem o que leem, verem além do que está escrito e induzi-los a formar o seu próprio pensamento sobre o que foi lido. Apreendemos que, de fato, a leitura na sala de aula é algo que deve envolver docentes e discentes, por meio do diálogo e não monólogo, sendo uma oportunidade enriquecedora de discussões e de aprendizagem.

Assim, é imperativo que os docentes reflitam sobre sua prática de modo constante, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento das atividades com a leitura em sala de aula.

Para tanto, Freire (1996, p. 39) adverte aos docentes afirmando que "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]". Nessa direção, Kleiman e Moraes (2003, p. 23) asseveram que "[...] todo professor é, em última instância, professor de leitura [...]". Com isso, ressaltam a importância de os professores se sentirem responsáveis pelo desenvolvimento dessa atividade no ambiente escolar e pela formação de leitores.

Por conseguinte, sobre a segunda questão: "Que tipo de textos costuma ler?", apontamos no Gráfico 2, abaixo, as respostas dos docentes.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa.

Com base nas respostas, evidenciamos a preferência da maioria dos docentes por textos informativos. Assim, os dados revelam que 88,92% deles apontaram que os textos informativos oferecem suporte ao professor na hora de planejar as suas aulas e, por isso, são os mais lidos; já 7,14% dos docentes sinalizaram os textos literários. Por último, 3,94% indicaram os textos dissertativos. De acordo com as informações prestadas pelos docentes, evidenciamos que eles, em sua maioria, optam por textos informativos, na perspectiva de auxiliá-los na sua prática pedagógica, bem como adquirirem, principalmente, mais conhecimento sobre os conteúdos.

Já os discentes opinaram da seguinte forma sobre a mesma questão, conforme o Gráfico 3, a seguir:

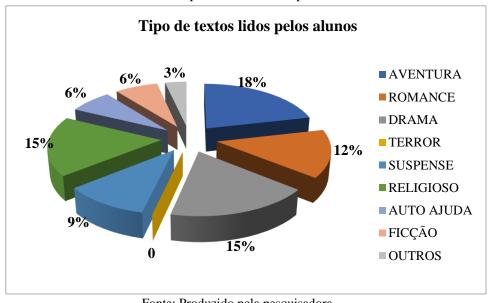


Gráfico 3 - Tipo de textos lidos pelos alunos

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Notamos que 18% dos discentes afirmaram que os textos preferidos por eles são os textos de aventura; 15% disseram ser os textos religiosos e drama; os textos de romance apareceram com 12%; e, com 9%, os textos de suspense. Os textos de autoajuda e ficção somaram um total de 6% na preferência dos estudantes, ao passo em que 3% sinalizaram outros tipos de textos. Por meio desses dados, pudemos entender o quanto é importante a diversificação dos textos, a fim de que o discente se sinta atraído pela leitura, mas, infelizmente, o que se comenta é que, nas escolas, as atividades de leitura são mecânicas.

Ainda com relação ao quadro 4, sobre a questão "Qual o tipo de leitura você mais gosta?", de acordo com a resposta dos discentes, confirmamos o que foi evidenciado nas respostas dadas por estes sujeitos na questão anterior, em que a maior parte destes afirmaram gostar de textos de aventura, em seguida, com a mesma proporção, os textos religiosos e de romance.

Em seguida, analisamos outra questão deste quadro, "Você se considera um leitor proficiente?", que fora perguntado tanto para docentes quanto para discentes. As docentes de Língua Portuguesa, Matemática e de História se consideram leitoras proficientes. Entre os discentes, 60% apontaram que se consideram leitores e 40% não se consideram, conforme respostas do questionário aplicado aos alunos:

> Sim, pois, diariamente, estou lendo algo (Narizinho). Sim, porque tudo que acho interessante quero ler (Pedrinho). De certa forma, sim, pois em minha casa leio bastante, já na escola nem tanto (Emília).

Sim, diariamente, estou lendo algo, seja um texto, seja um livro, uma revista, entre outros... (Visconde).

Sim, pois leio pelo menos 3 livros por mês, mesmo que seja um livro virtual (Dona Benta).

Sim. Eu gosto muito de ler, porém mais em casa eu leio bastante (Tia Anastácia).

Nem tanto, não tenho o costume de ler (Tio Barnabé).

Não. A leitura tem que levar além do que você lê e eu não sinto essa "magia", leio por hobby (Marquês de Rabicó).

Eu não me considero, porque quase não faço leitura, só mesmo nas aulas (Grilo Falante).

Mais ou menos, pois prefiro assistir séries e filmes (Saci Pererê).

De acordo com as respostas dos discentes sobre a proficiência em leitura, 60% apontaram que se consideram leitores proficientes, pelos seguintes motivos mencionados: gostar muito de ler, estar sempre lendo, seja qual for a leitura, ler é interessante e ler três livros por mês (até livros virtuais); e os 40% que não se consideram leitores justificam tal caracterização por não gostarem de ler. Esses alunos argumentam que o motivo de não serem leitores proficientes é pelo fato de não possuírem o hábito de ler, uma vez que só leem em casa, não se sentem atraídos pela leitura na escola e preferem outras atividades, como assistir a filmes. O que entendemos com isso é que a leitura em sala de aula precisa atrair os alunos e não os excluir.

No prosseguimento das nossas análises, o quadro 5 – Prática Pedagógica na sala de aula apresenta informações sobre o trabalho dos docentes com a leitura no referido espaço. A primeira questão analisada foi "Como você seleciona os textos que serão trabalhados em suas aulas e como desenvolve as atividades de leitura? Associa a leitura a algum conteúdo a ser trabalhado?". De acordo com as respostas das docentes de Língua Portuguesa, História e Matemática, destacamos seus posicionamentos e expomos a seguir:

Normalmente, os textos que eu trabalho, são sempre os do livro didático, principalmente, devido à falta de material pra impressão, né... com o trabalho com os alunos...então, eu sou obrigada a trabalhar sempre com o livro didático, que de certa forma, tem tudo a ver com o amor, a adolescência e os textos são bem interessantes e, ultimamente, só tenho usado o livro didático por conta dessas limitações e a questão da parte gramatical. Ela vem sempre atrelada, porque é sempre uma sequência, né... da parte da leitura e, aí, quando dá, eu sempre atrelo uma coisa à outra (prof.ª Adélia Prado).

Seleciono textos narrativos, dissertativos e expositivos. Todos associados a algum conteúdo (prof.ª Maria Quitéria).

Não trabalho com textos em minhas aulas devido à dificuldade de relacionar e contextualizar os assuntos de Matemática dessa forma. E, por conta da carga-

horária, já que os assuntos a serem abordados são extensos do dia a dia, mas não em forma de textos (prof.ª Marília Peixoto).

Nas colocações das docentes, foi possível inferir, especificamente no depoimento das professoras Adélia Prado (docente de Português) e Maria Quitéria (docente de História), que utilizam o texto do livro didático por conta da associação dos conteúdos a serem trabalhados na unidade, ou seja, "unir o útil ao agradável". Já a docente Marília Peixoto (docente de Matemática) trabalha com os conteúdos sem apoio da leitura, pois, de acordo com esta professora, os livros didáticos de Matemática possuem poucos textos que possibilitam trabalhar com leitura. Nesse sentido, assentamos as nossas reflexões de que tal constatação permitiria a esta docente criar e explorar situações de leitura, mesmo com essa limitação do uso do livro didático, por ser importante na mediação do conhecimento dos discentes.

Por outro lado, a não diversificação das fontes dos textos para leitura, de acordo com Silva (2002),

Se não se estriba na muleta chamada livro didático, não sabe o que fazer em sala de aula. Se não repete sempre as mesmas ladainhas ou mazelas pedagógicas, as gramatiquices, as fichas padronizadas de leitura, as interpretações cristalizadas no tempo, os protocolos autoritários da leitura escolar, não sabe o que colocar no lugar (SILVA, 2002, p. 12).

Na esteira dessa reflexão de Silva (2002) e com o depoimento das docentes, notamos que a leitura, devido à forma como é conduzida e trabalhada na escola – de maneira utilitarista –, muitas vezes, tem os seus momentos transformados em pretextos, meios para se chegar a um fim, o de ensinar conteúdo. Conforme Lajollo (1982) *apud* Geraldi (1984), na escola, as leituras apresentadas pelos professores não passam de simulações, ou seja, da artificialidade com que é tratada a leitura.

A esse respeito, em seu ensaio *Texto não é pretexto*, Lajolo (1982) afirma que "[...] a presença do texto na escola cumpre funções, nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só as vezes interessantes [...] costuma virar pretexto, ou seja, sendo intermediário de aprendizagens outras". Diante disso, afirmamos que, nesse contexto, o discente não consegue produzir significações e, portanto, não se favorece a formação do leitor. Nesse sentido, para Geraldi, 1984), constituir-se leitor significa que,

Ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição do seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 1984, p. 80).

Lajolo (2004) vem ao encontro do pensamento de Geraldi (1988), quando afirma que, ao longo de sua vida, os sujeitos acumulam e apreendem leituras de mundo e experiências, que farão parte dos seus acervos culturais. De acordo com Lajolo (2004),

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: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros (LAJOLO, 2004, p. 07).

Concordamos com o pensamento de Kleiman (1995, p. 20), quando a autora afirma que "[...] a escola é a mais importante agência de letramento [...]" e, portanto, é o lugar certo para formar leitores. Segundo a autora, o professor é um agente de letramento, o que sugere ser este o responsável pelo ensino de leitura. Diante dos dados apresentados, notamos que, apesar de todos os docentes envolvidos nesta pesquisa gostarem de ler, não foi o bastante para conseguirem contagiar seus alunos a ponto de serem seduzidos pela leitura. Essa amostra sugere que o fato de gostar de ler somente não é o suficiente para formar leitores.

Isso significa que o educador deve, de acordo com Freire (1993, p. 11), partir do conhecimento de mundo do educando – "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", o que para este autor caracteriza como relevante para levar o sujeito à conscientização. Com isso, Lajolo (2003) define o que é leitura para esse autor:

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003, p. 5).

As reflexões de Freire (1987, p. 34) advertem-nos que "[...] ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo [...]". Segundo esse autor, o docente não é mais aquele que educa, aquele que é o detentor do conhecimento e nem o discente aquele que apenas aprende passivamente, mas ambos são sujeitos do processo, aprendem concomitantemente, evoluindo juntos, por meio do diálogo.

A esse respeito, traçamos um paralelo da resposta das docentes, perguntando aos discentes, "Como são as atividades de leitura desenvolvidas pelos seus professores na sala de aula?". De acordo com os alunos,

São boas, lemos com muita frequência para responder às perguntas do texto estudado (Marquês de Rabicó).

São atividades relacionadas à interpretação do texto (Pedrinho).

Interpretação e produção de texto; trabalham e algum conteúdo (Grilo Falante).

São boas. Às vezes podemos pegar alguns livros na biblioteca e até levar pra casa (Narizinho).

Boa, pois permitem que os alunos interajam (Emília).

Trabalham mais com aula prática do que com leitura (Visconde).

Boa, pois permitem a interação entre aluno e professor (Dona Benta).

São dinâmicos e informais, dando espaço para nós debatermos e expormos nossa opinião (Tia Anastácia).

São cansativas, passam bastante atividades (Tio Barnabé).

Muito boa! Os professores aproveitam e trabalham conteúdos da unidade (Saci Pererê).

Por meio das respostas dos discentes, verificamos que os docentes trabalham a leitura associada a algum conteúdo, como também interpretação de textos; apontam que, em alguns momentos, as aulas de leitura tornam-se um momento de interação entre alunos e professores. Nesse sentido, são, portanto, dinâmicas e se constituem como um espaço de debate e oportunidade dos discentes exporem a sua opinião. Nesse colégio onde foi desenvolvida a pesquisa, há uma biblioteca à disposição dos alunos, que permite o empréstimo de livros, porém o acervo precisa ser suprido com obras atuais, sendo a maior parte de livros do acervo aqueles que compõem a coleção "Literatura em Minha Casa" (programa do Governo Federal).

Assim, ao analisar as respostas dos alunos à questão levantada anteriormente, averiguamos que, muitas vezes, a leitura proporcionada pelos docentes em sala de aula é apresentada como uma atividade cansativa, enfadonha e não como uma atividade dinâmica e prazerosa, como deveria ser. A leitura, se bem trabalhada e diversificada pelos docentes, não somente forma os sujeitos, como também os transforma. Esses momentos de leitura devem favorecer o diálogo, debates dos temas abordados nos textos, oportunizando aos docentes e discentes exporem seus posicionamentos e levá-los à reflexão, contribuindo, assim, com o desenvolvimento do pensamento crítico desses sujeitos.

Todavia, em outro aspecto, percebemos a situação vivida pelos docentes da rede pública de ensino que contam apenas com o único apoio possível — os textos do livro didático —, o que, com frequência, inviabiliza um trabalho diversificado, criativo e eficaz com leitura, por parte do professor. Isso nos leva a entender que os textos disponíveis no livro didático não atendem aos anseios de boa parte dos alunos, futuros leitores. Por outro lado, os professores só têm como

apoio pedagógico o livro didático para trabalhar com a leitura, pois a escola pública não disponibiliza outros materiais ou, se disponibiliza, são escassos ou inadequados.

Embora a escola seja um ambiente fértil para a formação de leitores, há outras agências de letramento, conforme afirma Kleiman (1995), que podem corroborar essa tarefa, a exemplo da família. Entretanto, os familiares, muitas vezes, não são modelos a serem seguidos no que tange ao incentivo e prática da leitura, deixando essa tarefa a cargo dos professores. Os familiares deveriam se sentir responsáveis, de modo a contribuir para o desenvolvimento e formação do leitor. Afinal, o contato com a leitura não é atividade exclusiva da escola, contudo, na maioria das vezes, este espaço torna-se o único lugar que lhes oportuniza o desenvolvimento da leitura.

Consecutivamente, a análise do quadro 5 verifica a seguinte questão: "No momento da leitura, você propõe algum debate dos textos lidos, promovendo o trabalho com a leitura de forma crítica?". Assim sendo, os docentes responderam:

Eu tenho me utilizado da leitura oral, né... buscando a participação deles, porque a reles leitura silenciosa, não atrai. Então, a leitura oral, cada aluno lendo um parágrafo, têm chamado mais a atenção deles pra algumas coisas. Esse debate oral tem valido muito com relação ao meu objetivo (Adélia Prado, prof.ª de Língua Portuguesa).

Muitas vezes ocorre o debate em sala de aula, após a leitura (Maria Quitéria, prof.ª de História).

Nos poucos textos que há no livro de Matemática, tento levantar debates e induzi-los a uma leitura crítica, mas, na maioria das vezes, a expectativa não condiz com a realidade (Marília Peixoto, prof.ª de Matemática).

Para os discentes, foi perguntado a respeito do item contido no quadro 5 se "No momento da leitura, os professores propõem algum debate dos textos lidos?". Nesse sentido, quase que em unanimidade, os discentes participantes responderam sim, destacando que os docentes procuram fazer debates após as leituras propostas. Apenas os discentes Emília e Marquês de Rabicó disseram que os debates, de certa forma, acontecem, porém não é com frequência, o que confirma as respostas das docentes, ao asseverarem que realizam debates em sala de aula, nas atividades de leitura.

Na sequência, continuando a análise do quadro 5, em relação à questão "Para você, enquanto professor, o que é mais importante trabalhar nas aulas de leitura?", apresentamos os seguintes dados, organizados no Gráfico 4, a seguir:

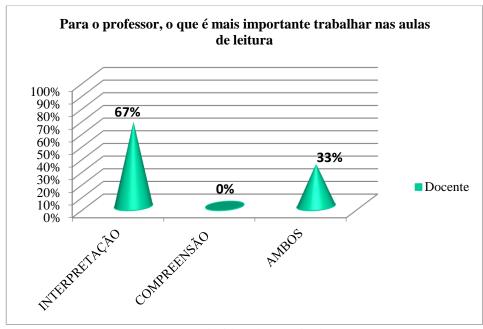


Gráfico 4 - Para o professor o que é mais importante trabalhar nas aulas de leitura?

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico, 3, 67% das docentes consideram mais importante trabalhar a interpretação nas aulas de leitura. Outros 33% apontaram que são importantes a compreensão e a interpretação. A docente Adélia Prado, de Língua Portuguesa, quando questionada sobre o assunto, respondeu:

O que eu mais busco trabalhar nas aulas de leitura é intensificar a parte, não só de compreensão como primeiro passo, mas também de interpretação, porque, pra mim, o que vale dentro da leitura, é exatamente, a interpretação [...].

Nesse sentido, as docentes Maria Quitéria e Marília Peixoto concordam com a educadora Adélia Prado, quando afirmam: "Para mim, é importante trabalhar interpretação de texto [...]" (Maria Quitéria - docente de História) e "a interpretação [...]" (Marília Peixoto - docente de Matemática). Diante das respostas das professoras foi possível perceber que a preocupação das docentes, está centrada na interpretação, ou seja, levar o seu aluno a interpretar os textos trabalhados nas aulas de leitura.

Observamos, nos momentos que estivemos em sala de aula, que os trabalhos realizados pelas docentes com a leitura são percebidos pelos alunos como ações rotineiras. E, muitas vezes, essas ações tornam-se descontextualizadas, sendo vistas pelos discentes como a forma certa de se trabalhar, já que eles somente conhecem essa realidade.

De acordo com Lajolo (1982), os docentes utilizam a atividade de leitura como "pretexto" para outras atividades, como as de produção, de gramática, dentre outras, criando no discente uma cultura ou expectativa de que a leitura está sempre relacionada a outras atividades. Nesse sentido, a leitura fica em segundo plano, acontecendo, apenas por meio de "simulações", de acordo com Geraldi (1984).

De fato, a partir das nossas observações, comprovamos essa realidade no que se refere ao trabalho com a leitura em sala de aula. Para os docentes, o que mais importa é a interpretação, contudo, contradizem-se quando sempre estão usando o texto com outro fim, quando trabalham a leitura associando sempre a um conteúdo do livro didático.

A respeito da questão do quadro 5, indagamos "Que tipo de textos você apresenta para os seus alunos em sala de aula? Esses textos são atrativos?". As docentes, então, argumentaram da seguinte forma:

Infelizmente, eu tenho que me limitar aos textos do livro didático, que também, como já havia comentado antes, são interessantes por conta do tema, que é sobre adolescência e amor (Prof.ª Adélia Prado).

Textos sobre cultura africana, diversidade e outros... (Prof.ª Maria Quitéria).

Não trabalho com textos extras (Prof.ª Marília Peixoto).

Diante das respostas obtidas e das impressões das observações nas aulas, notamos a utilização com frequência do livro didático, conforme depoimento da docente de Língua Portuguesa, esta professora afirma que os textos contidos no material dessa disciplina são atrativos por conta dos temas apresentados. Normalmente, estão relacionados à adolescência, ao amor etc. Entretanto, a docente de História afirma que trabalha com outros tipos de textos, relacionados à cultura africana, diversidade e outros não especificados, além dos textos do livro didático. Contudo, não respondeu o porquê de os textos serem atrativos ou não para os seus alunos.

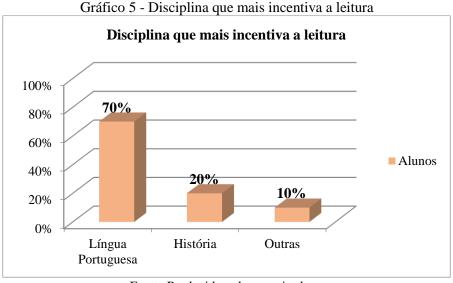
Diante disso, percebemos que as docentes apreciam o livro didático por fornecer a comodidade de se trabalhar, além da leitura, o conteúdo programático. Nesse sentido, Souza (2018) alerta que muitas pesquisas apontam os professores como meros transmissores de conteúdo. Conforme a autora, isso traz consequências na aprendizagem, pois não há interação entre professor e aluno, havendo a necessidade de mudanças de posturas.

Tais mudanças de postura exigem por parte dos docentes constante atualização e estudo. No entanto, acreditamos que as instituições precisam oferecer mais apoio ao professor, no sentido de oferecer-lhe um suporte pedagógico mais amplo e eficaz no que diz respeito ao material diversificado para leitura. A realização de formações contínuas que capacitem os docentes para formar leitores é um importante caminho, pois, constantemente, cobra-se muito que docentes formem leitores, mas não lhes são dadas as condições para que estes tenham um melhor desempenho.

A respeito da questão "Você acredita que realiza um bom trabalho com leitura? Por quê?", as docentes de Língua Portuguesa e História afirmam que procuram atrair seus alunos, evocando a participação destes, enquanto a docente de Matemática, acha difícil trabalhar com leitura, pois seus alunos não têm base nos cálculos matemáticos, o que ela considera mais relevante. Em relação ao posicionamento dos discentes a essa questão, todos os alunos participantes, em unanimidade, afirmaram gostar da forma como é trabalhada a leitura pelas docentes, ressaltando a importância de que tal prática sempre seja sucedida de debates, conforme a resposta da discente Narizinho:

Sim, acho legal, principalmente quando os professores debatem o tema do texto (Narizinho).

Prosseguimos em nossas discussões, apresentando as análises do quadro 6 – A relação: leitura e interdisciplinaridade, sobre a questão "Para você, qual a disciplina que mais incentiva a leitura?", respondida pelos discentes. Para explicitar, observemos o Gráfico 5, a seguir.



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

De acordo com o Gráfico 5, 70% dos discentes apontaram Língua Portuguesa como a disciplina que mais incentiva a leitura. Em seguida, 20% dos alunos indicaram a disciplina de

História e 10% disseram que, além dessas duas disciplinas, outras também incentivavam a leitura, como Cultura Afro-Brasileira e Africana e Geografia.

Talvez, o que justifica a resposta dos alunos, em sua maioria, a apontarem a disciplina de Língua Portuguesa como a que mais incentiva a leitura seja o fato de o professor de Língua Portuguesa ter a oportunidade de trabalhar com a leitura em diversos momentos de suas aulas e ser privilegiado por isso, porque tem quantidade de aulas em número maior do que a de outras disciplinas (5 aulas semanais), ao passo que História tem somente 2 aulas semanais. Consideramos que este fator favorece trabalhar a competência leitora de seus alunos de forma mais efetiva, oferecendo-lhes espaço para o diálogo e debates, na busca pelo desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos discentes. Todavia, ressaltamos que desenvolver a competência leitora dos discentes e torná-los leitores competentes é responsabilidade de todos os docentes.

A carga horária da disciplina de Matemática é a mesma de Língua Portuguesa (5 aulas semanais), porém percebemos que os docentes daquela disciplina precisam valorizar a leitura como fundamental e mediadora da aprendizagem. Além disso, é importante que compreendam a leitura como dispositivo que poderá auxiliá-los em suas aulas, sendo facilitadora na aquisição dos conhecimentos, criando possibilidades para o letramento dos seus alunos. Logo, são imperativos a participação e o envolvimento das outras áreas do conhecimento, bem como o comprometimento em trabalhar a leitura, de modo a reconhecer a sua importância para a aprendizagem e na constituição de cidadãos enquanto sujeitos críticos e autônomos.

No entanto, salientamos que é imprescindível a conscientização por parte dos docentes acerca do seu papel para formar leitores competentes, capazes de interpretar a sua própria história através da leitura e, consequentemente, transformar a sua vida, independentemente da disciplina que lecionam.

Nesse mesmo viés, queremos ressaltar a importância da interdisciplinaridade que visa romper com a fragmentação das disciplinas. Para tanto, conforme contribui Fazenda (1994), apontada no nosso referencial teórico, a interdisciplinaridade propõe uma troca recíproca entre as disciplinas. A esse respeito, Freire (1996, p. 2) tece uma crítica sobre essa forma de a escola trabalhar os conteúdos, o que ele denomina "educação bancária", pois, para o autor, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]", numa relação dialógica.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a interdisciplinaridade pode auxiliar o professor a romper com as barreiras impostas pela disciplinarização que impera na escola. De

igual modo, tais atividades podem contribuir para que esta seja um instrumento de construção global do conhecimento do educando. De acordo com Fazenda (2011),

[...] O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um dos seus atos [...] (FAZENDA, 2011, p. 31).

Como contraponto, trazemos o ponto de vista da professora Marília Peixoto, que afirma que a sua disciplina não favorece o desenvolvimento de atividades de leitura em suas aulas, devido a algumas dificuldades dos alunos com o domínio das quatro operações e interpretação de problemas. Isto posto, concluímos que a aprendizagem de conteúdos passa a ser algo secundário se o discente não domina as habilidades ou competências de leitura, que o leva a refletir, compreender e interpretar situações cotidianas.

Destacamos que, por um lado, na opinião da docente Marília Peixoto, é difícil trabalhar com textos por conta da dificuldade dos alunos em contextualizar os assuntos de Matemática, pois os assuntos são extensos e abstratos, impedindo-a de trabalhar com leitura. Por outro, há uma queixa por parte da docente, quando afirma que seus alunos não correspondem às suas expectativas, no que diz respeito aos conteúdos que são pré-requisitos para a aprendizagem de outros.

Esse relato da docente leva-nos a refletir sobre essa condição de limite, com os educadores que trabalham com essa área do conhecimento, bem como a resistência em perceber que a leitura é imprescindível para a formação do pensamento dos sujeitos e que é basilar para qualquer área ou disciplina. A leitura, dessa maneira, ajudará o aluno na execução de tarefas, na interpretação de situações problemas. Além disso, os docentes também precisam da leitura para constituição do seu saber. Portanto, trabalhar de forma interdisciplinar, romper com barreiras entre disciplinas é, conforme Freire (1987), um processo metodológico de construção de conhecimento, alicerçado na relação do sujeito com o contexto.

Diante do exposto, abordaremos outra questão relacionada à anterior, quando indagamos: "Professores de Língua Portuguesa, História e Matemática podem trabalhar com a leitura? É possível utilizar a interdisciplinaridade entre essas disciplinas?". O Gráfico 6, adiante, ilustra os dados coletados por meio das respostas.

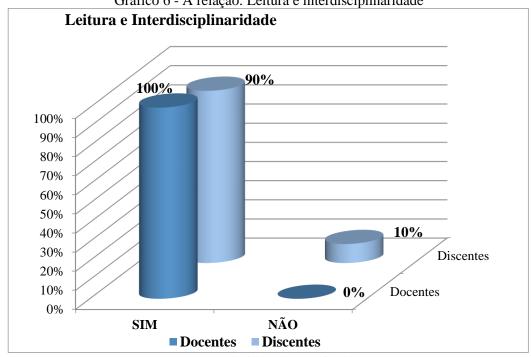


Gráfico 6 - A relação: Leitura e interdisciplinaridade

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O gráfico 6 indica que 100% dos docentes concordam que as disciplinas Língua Portuguesa, História e Matemática podem trabalhar com a interdisciplinaridade. Já 90% dos discentes concordaram e 10% discordaram.

Conforme as docentes, a esse respeito:

Sim... eu sempre fui defensora, exatamente, de que os professores das demais disciplinas, sempre trabalhassem com leitura, principalmente, porque as disciplinas de humanas etc. são sempre textos, né...? E, aí, é uma mão na roda! Eu sempre defendi a interdisciplinaridade e acho bastante interessante, só que, infelizmente, não há um trabalho com os professores, né...dentro desse sentido, porque há sempre uma situação de "ilha", uma situação insular, cada um defende o seu peixe lá e não essa proposta de interdisciplinaridade no contexto da escola (Adélia Prado - docente de Língua Portuguesa).

Sim. A leitura deve ser utilizada em todas as disciplinas para o desenvolvimento do aluno (Maria Quitéria - docente de História).

Sim. É possível trabalhar com leitura e interdisciplinaridade, mas é necessário haver um preparo adequado dos discentes, uma conscientização dos alunos, que não conseguem assimilar a relação entre os assuntos (Marília Peixoto docente de Matemática).

De acordo com as respostas das docentes, percebemos que reconhecem, de alguma forma, as contribuições da interdisciplinaridade como facilitadora dos conhecimentos e da leitura, porém, no depoimento da docente Adélia Prado, ficou evidenciada a dificuldade do envolvimento de todos os seus colegas professores. A referida professora expressa, também, o desejo de mobilizá-los, no sentido de trabalharem numa proposta pedagógica interdisciplinar efetiva, sugerindo, com isso, a interação entre as disciplinas, entre os saberes.

Dessa forma, Fazenda (2008) adverte que o conhecimento interdisciplinar se constitui nas dimensões do sentido (saber), da funcionalidade (saber-fazer) e da intencionalidade (saber-ser), pois, segundo a autora, isso requer da prática docente diferentes cuidados. Percebemos que é possível, principalmente para os professores poderem trabalhar leitura e interdisciplinaridade, não como finalidade, mas como um meio de socializar e construir o conhecimento de docentes e discentes.

A esse respeito, entendemos que o docente que se propõe a trabalhar com leitura seja um docente interdisciplinar. Na definição de Fazenda (1994, p. 31), esse perfil docente é de um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza, pois é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento.

Diante disso, ressaltamos a opinião da professora Marília Peixoto, quando afirma que é possível trabalhar com leitura e interdisciplinaridade, mas assevera que é necessário preparar adequadamente os discentes. Na resposta da docente, notamos uma determinada inquietação, sobretudo quando aponta o despreparo dos alunos acerca de uma proposta interdisciplinar, quando, frequentemente, nem o próprio docente se sente preparado. Na verdade, sabemos que é uma proposta desafiadora, tanto para os professores quanto para os alunos.

No que se refere à questão "Para você, é possível, utilizar a interdisciplinaridade para fazer essa interação?", destacamos que essa pergunta está diretamente relacionada com a questão anterior, em que discentes e docentes afirmaram que é possível a interdisciplinaridade fazer essa interação, por meio de um trabalho efetivo com leitura.

Desse modo, partimos para a análise do quadro 7 – A importância da leitura para a prática docente –, sendo a primeira questão "Qual a importância da leitura para sua prática docente?". Tal pergunta foi direcionada aos docentes que, em suas respostas durante a entrevista, consideraram unanimemente a leitura como muito relevante para a sua prática. Assim, as docentes expuseram, de acordo com a Figura 1, a seguir, os motivos pelos quais consideram a leitura relevante:

Docente de Língua
Portuguesa

• Para conscientizar os alunos da importância da
leitura

• Para adquirir conhecimento para auxiliar na
prática

• Preparar o docente de forma segura

Figura 1 - A importância da leitura para a prática docente

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Diante do exposto, ficou evidente que todas as docentes apontaram a relevância da leitura no auxílio da sua prática. Quanto aos discentes, quando questionados sobre "Qual a importância da leitura para a sua formação leitora?", todos os que responderam ao questionário sinalizaram que a leitura é sobremaneira importante por diversas razões, principalmente para desenvolver a escrita, para ler cada vez melhor, além de incentivar a falar e a escrever melhor e adquirir mais conhecimento.

Chama-nos a atenção o depoimento de Adélia Prado, docente de Língua Portuguesa, ao declarar que "[...] é preciso conscientizar seus alunos da importância da leitura [...]", o que é fundamental, a fim de que os discentes possam valorizar a leitura. Com isso, constatamos como foi assertiva a colocação da referida docente, sobretudo no que concerne à preocupação em conscientizá-los, como também o ponto de vista das professoras Maria Quitéria e Marília Peixoto, que possuem opiniões semelhantes, no que diz respeito à importância da leitura. Estas afirmaram que a preparação do professor para exercer uma prática docente segura é crucial, de modo a aperfeiçoar sua prática. Diante dos argumentos apresentados pelas docentes, notamos que a importância da leitura ganha posição de destaque para o bom desempenho destas.

Nesse mesmo viés, analisamos a questão "Qual o papel do professor, a partir do ensino de leitura, considerando as experiências que os alunos trazem consigo?". Tais respostas possibilitaram a sistematização, conforme o exposto na Figura 2, adiante:

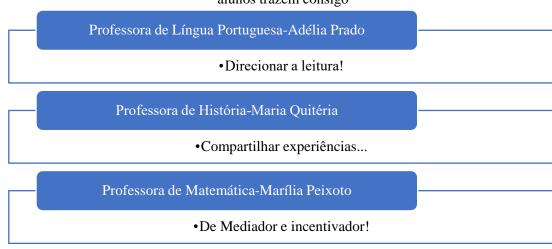


Figura 2 - O papel do professor a partir do ensino de leitura, considerando as experiências que os alunos trazem consigo

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Quando questionadas sobre o assunto, as docentes expressaram suas opiniões, de acordo com a questão abordada. Adélia Prado, docente de Língua Portuguesa, afirma que o papel do professor, ao ensinar leitura, centra-se na perspectiva de 'direcionar a leitura', porquanto o professor é aquele que conduz, sendo o mediador do processo de interação entre leitura e leitor. Já Maria Quitéria, docente de História, observa que as aulas permeadas por atividades de leitura são uma oportunidade de troca de conhecimentos, de compartilhar as experiências. Chama-nos a atenção a resposta de Marília Peixoto, docente de Matemática, ao afirmar ser o papel do professor o de mediador, incentivador e, no entanto, esta contradisse-se quando afirmou anteriormente que não trabalha com leitura, embora tenha declarado que o papel do professor, a partir do ensino de leitura, é o de mediador e incentivador.

O que confirmamos nas palavras da docente Marília Peixoto é que ela reconhece que a leitura é importante. No entanto, em sua prática em sala de aula, não acredita na contribuição dessa atividade tão importante para a promoção do letramento de seus alunos e formação do seu pensamento crítico. A esse respeito, Kleiman (1995) e Silva (2002) discordam desse pensamento ao conceberem a leitura como prática social e o letramento como uso dessas práticas que permeiam toda a vida dos sujeitos em sociedade, formando-os como cidadãos.

Em relação à questão "Enquanto professor, o que você acredita ter sido feito para os seus alunos se tornarem (ou não) leitores?", de acordo com a docente de Língua Portuguesa, Adélia Prado, para formar leitores, o professor precisa dar exemplo, sendo leitor, além de diversificar a leitura (letra de músicas, filmes). Porquanto, para a docente de História, Maria Quitéria, é preciso desenvolver um trabalho efetivo com leitura na escola e, além disso, despertar nos alunos o interesse pela leitura, é o caminho para a formação de leitores. Já a

docente de Matemática, Marília Peixoto, expressa que, nesta disciplina, é complicado formar leitores, porém, não é uma tarefa impossível. Segundo esta professora, ensinar cálculos já dá bastante trabalho. Sob nosso ponto de vista, esta é uma visão equivocada, uma vez que a leitura favorece a mediação dos conhecimentos. Observemos o que revela o Gráfico 7:

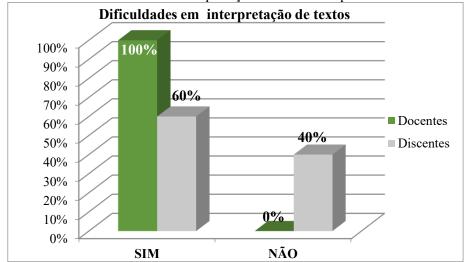


Gráfico 7 - Dificuldades dos alunos na interpretação de textos na opinião dos docentes e discentes

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

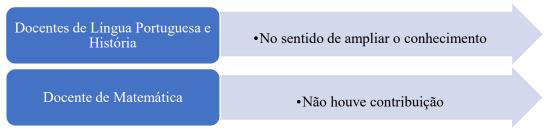
Na questão "Os seus alunos possuem dificuldades para interpretar textos?", 100% das docentes entrevistadas disseram que seus alunos possuem dificuldades na hora da interpretação dos textos. Diante disso, é imperativo que os docentes encontrem novas formas de se trabalhar com a leitura, a buscar sempre metodologias criativas e motivadoras que despertem o interesse efetivo dos discentes pelos textos apresentados. Assim, é possível que seja fomentada a criticidade desses alunos e, consequentemente, isso os impulsionará a interpretar texto de maneira autônoma.

Em relação aos discentes, em resposta à questão similar supracitada "Você tem dificuldades para interpretar textos? Quais?", apenas 60% responderam que possuem dificuldades para interpretar textos, embora não tenham sinalizado quais seriam tais dificuldades. Os outros 40% responderam que não possuem dificuldades para interpretar um texto. De qualquer maneira, entendemos que a leitura precisa ser levada a sério, tanto pelos docentes como discentes. Nesse sentido, para Freire (1992), o ato de ler é algo sério e, portanto, não pode ser negligenciado pelos docentes, seja qual for a disciplina, visto que, segundo o autor, ler é conscientizar-se.

Por consequência de nossas análises, o quadro 8 – Formação inicial e continuada docente – traz as questões direcionadas somente aos docentes, por se tratar do seu processo de

formação. Em relação à questão, perguntamos "Como a sua formação inicial contribuiu para o letramento dos seus alunos?". Conforme a Figura 3, os professores responderam:

Figura 3 - A contribuição da formação inicial dos docentes para o letramento dos discentes



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Como essa questão foi direcionada apenas aos docentes, não apresentaremos posicionamento dos discentes. Conforme as respostas dadas pelas docentes durante a entrevista, as professoras de História e de Língua Portuguesa afirmaram que tiveram embasamento na sua formação inicial e que isso contribuiu para o letramento de seus alunos. Nesse sentido, entendemos que a formação inicial é uma etapa muito importante na vida dos docentes e que deve prepará-los para exercer as suas atividades laborais com competência. Conforme Freire (1996, p. 22), "[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". De acordo com Ferreira (2011), acerca da formação inicial dos docentes, "[...] a formação pode (e deve) levar o sujeito que está sendo formado a pensar nesse processo que envolve professor e aluno e que ensinar e aprender são elementos recíprocos. Aprendo para ensinar, aprendo ao ensinar e ensino ao aprende" (FERREIRA, 2011, p. 65).

Nesse aspecto, dialogando com Ferreira (2011), o pensamento de Freire (1996, p. 25) conflui com as reflexões da autora, ao afirmar que: "[...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]". Destarte, a leitura passa a ser um instrumento que corrobora o processo formativo desses sujeitos, discentes e docentes, sendo indispensável o diálogo entre os conhecimentos de ambos.

Dando prosseguimento às nossas reflexões, questionamos: "Você participa ou participou de algum curso de formação continuada? Este o auxilia a aperfeiçoar a sua prática leitora?". Conforme resposta das docentes, sistematizamos a Figura 4, adiante.

Figura 4 - A formação continuada e o aperfeiçoamento da prática leitora docente



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a formação continuada é uma exigência da LDB 9.394/96 e, ao mesmo tempo, uma forma de valorização profissional, sendo um momento de crescimento intelectual e pedagógico para os docentes, proporcionando-lhes reflexão sobre sua prática, com vistas ao seu aprimoramento. A esse respeito, Nóvoa (2002, p. 23) contribui com essas reflexões, quando afirma que "[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente [...]".

Nesta esteira, Santos (1998) caminha na direção de Nóvoa (2002), ao compreender a formação continuada de docentes como um procedimento permanente para aprimorar a atividade docente. Com isso, este autor afirma que a formação continuada é permeada por propostas voltadas para a qualificação do profissional, visando a possíveis melhorias da prática docente pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

Assim, por meio da formação continuada, espera-se que os docentes consigam compreender e resolver eventuais situações que possam surgir no seu cotidiano, estando conscientes do seu papel de educador, o que refletirá na sua prática educativa. Segundo Demo (2007, p. 11), "[...] investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente [...]". A partir dessas reflexões, apresentamos, em seguida, as contribuições das docentes participantes da pesquisa. Inicialmente, ressaltamos que apenas uma das docentes, Adélia Prado, professora de Língua Portuguesa, está participando de uma formação contínua, fazendo um curso de pós-graduação em nível de Mestrado pelo ProfLetras³, ofertado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *Campus* de Vitória da Conquista-BA.

As respostas das professoras de História e Matemática levam-nos a entender que, no momento, elas não demonstraram interesse e nem dispõem de tempo para participar das

-

³ ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB).

formações. Com essas respostas, percebemos a falta de incentivo, de motivação e certa resistência por parte das docentes em participarem das formações continuadas, a fim de melhorarem a sua prática pedagógica.

Essa desmotivação, de acordo com Marília Peixoto (docente de Matemática) e Maria Quitéria (docente de História), deve-se, em parte, à falta de tempo em conciliar a formação com a atividade de docência e o longo tempo de formação. Por esses motivos, as docentes pensam que não vale a pena investir em cursos que não lhes trarão retorno. Diante disso, ressaltamos que é dever do professor, no exercício de sua docência, estar sempre buscando o seu aperfeiçoamento profissional, para ser capaz de atuar em sala de aula, de forma competente e eficaz.

No tocante à questão "Você acredita ser importante participar de formações continuadas?", todas as docentes foram unânimes ao dizerem que acreditam ser importante participar das formações continuadas e que estas, certamente, contribuem para o seu aprendizado e o seu desenvolvimento profissional. A docente de Língua Portuguesa, por estar participando de formação continuada e estar em sala de aula, acredita que vale a pena participar. Segundo a professora Adélia Prado, além do crescimento intelectual, "você se torna um profissional melhor". A docente de História ressaltou que, embora no momento não esteja participando de nenhum curso específico, reconhece que a formação continuada é o caminho de todo educador que atua em sala de aula, para a sua atualização e desenvolvimento profissional. Já a docente de Matemática entende e reconhece a importância da formação continuada para a constante atualização do professor.

Para concluirmos este estudo, prosseguiremos analisando a questão "Para você, enquanto professor, quais os benefícios da formação continuada para o seu trabalho docente?". As docentes, além de considerarem muito importante, apontam os seguintes elementos como benefícios dessa formação para o trabalho docente: a) para a docente de História: tirar os professores do comodismo, por levá-los a estarem sempre estudando, aperfeiçoar a prática docente e adquirir novos conhecimentos; b) conforme a docente de Língua Portuguesa: a atualização dos conhecimentos dos docentes para aplicação em sala de aula, o que pode provocar mudanças para melhor na prática pedagógica e considerar a escola como um ambiente de discussão e reflexão sobre a prática docente; e c) para a docente de Matemática: propõe a formação continuada para aperfeiçoar a prática docente e descobrir novas formas de motivar os alunos.

Frente às respostas dadas pelas docentes participantes, ficou evidente a preocupação delas em verem a formação continuada como um meio de aperfeiçoamento pedagógico, de

adquirir novos conhecimentos e utilizá-los com seus alunos. Diante disso, esses resultados, por um lado, mostram-nos, como aspecto positivo, a preocupação dos docentes com as mudanças de postura na sala de aula. Por outro, faltam-lhes a reflexão dessa prática e, talvez, isso seja a principal finalidade da formação continuada, a fim de modificar e transformar essa prática.

Outro aspecto importante, ressaltado pela docente de Língua Portuguesa, Adélia Prado, é o fato de a escola ser um espaço de debate e discussão dos problemas que envolvem esse ambiente e o cotidiano dos docentes. Ressaltamos ainda que a docente de História, Maria Quitéria, pondera sobre a importância de o professor, enquanto educador, estar sempre estudando, atualizando-se em busca de novos saberes. Tal característica é muito positiva no campo educacional, pois, como seres incompletos e inacabados que somos, conforme Freire (1989), sempre estaremos em constante aprendizado.

Diante disso, concordamos com Freire (1991), quando este autor assevera que "[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática [...]" (FREIRE, 1991, p. 58). Com isso, o autor ressalta a relevância da formação continuada para os educadores, como, também, assevera que reflexão e prática docente devem andar na mesma direção.

Nesse sentido, Nóvoa (1991) contribui com as reflexões de Freire (1991), a respeito da formação continuada, pois, na perspectiva desses autores, essa formação deve alicerçar-se em uma "[...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores [...]" (NÓVOA, 1991, p. 30). Embora concorde em alguns aspectos com os autores citados anteriormente, Imbernón (2010) comenta que a formação continuada se apresenta de forma paradoxal, pois, segundo o autor,

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Dessa forma, este autor faz uma reflexão sobre os modelos de formação que são disponibilizados e ofertados aos professores, quando afirma que, apesar de se propagar que é para melhorar a qualidade da educação, primam por uma formação transmissora e padronizada, de modo que desconsidera a individualidade dos sujeitos (os professores), ao fazer predominar

a teoria descontextualizada dos problemas práticos e reais da vivência dos docentes, ao fazer disso um padrão válido para todos.

Com isso, vale ressaltar que é imperativo que ocorram reformulações nos modelos dos cursos de formações continuadas propostos atualmente. Sob a nossa ótica, tais cursos precisam contemplar não só os anseios do professor, partindo da vivência dos docentes, considerando os seus saberes, mas as necessidades da educação como um todo, que serão ferramentas de mudança e sucesso da escola. Isso faz com os docentes se sintam responsáveis pela sua própria formação.

Destarte, a formação continuada é fundamental e colabora expressivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, para o crescimento intelectual e preparo desse sujeito para o exercício de sua profissão, por meio da instrumentalização de novos conhecimentos, levando-os a refletir sobre a própria prática. Nesse sentido, a formação continuada ideal é aquela que busca provocar mudanças e transformações, na prática docente e no cenário educacional. Dessa maneira, esse ideário de formação necessita impulsionar os docentes, atores deste cenário, a tomarem atitudes conscientes, por meio de reflexões críticas sobre a realidade vivenciada, conquistando a sua autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, que teve como objetivo analisar as possíveis contribuições da prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática para a formação do leitor crítico e autônomo de uma escola pública municipal de Itapetinga-BA, entendemos que essa investigação reafirma a necessidade de reconhecer a leitura como responsável pela formação do pensamento crítico dos sujeitos da ação pedagógica: de discentes e docentes.

Para tanto, a opção pela pesquisa qualitativa oportunizou acompanhar a situação investigada e verificar os fatos que permearam nossas discussões, além de utilizarmos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) para obtenção dos resultados. Com essa investigação, chamamos a atenção da responsabilidade de todos os docentes para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, conforme já aludimos na introdução deste trabalho. Quando citamos a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ratificamos sua afirmação de que a escola "[...] deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura [...]" (1998, p. 7).

Nessa perspectiva, estes estudos sugerem que, na sala de aula, os docentes de Língua Portuguesa, História e Matemática podem ser mediadores da leitura, sendo esta uma atividade indispensável à formação do leitor. Estes docentes devem impulsionar a participação dos discentes na escolha dos textos, para que a leitura deixe de ser uma atividade imposta, passando a ser livre e democrática e que a sala de aula seja um ambiente favorável à construção do pensamento crítico, através do diálogo.

Com isso, percebemos, também, pelos depoimentos dos docentes, a necessidade de mudanças de posturas, pois, para fazer a mediação da leitura de seus alunos, deve-se pensar em práticas leitoras que os envolvam, com o intuito de formar leitores capazes de refletir sobre a sua própria condição de sujeitos.

Por meio da nossa pesquisa, evidenciamos que muito ainda pode ser feito pelos docentes, no sentido de buscarem estimular os discentes a participarem de forma mais efetiva, numa relação dialógica nas aulas que envolvam a leitura, para que se sintam atraídos por esta atividade. Sabemos que não é uma tarefa fácil para os docentes formar leitores, por se tratar de um trabalho árduo que requer muito empenho, interesse e criatividade por parte dos envolvidos, no sentido de o docente ser exemplo para o seu aluno no tocante à condição de leitor. Nesse sentido, apontamos dois fatores que envolvem a formação de leitores: o desenvolvimento da

criticidade e a autonomia dos sujeitos, o que requer destes a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Trabalhar com leitura na perspectiva de formar leitores na escola requer, nesse sentido, a apresentação de textos atrativos que envolvam e despertem o interesse nos discentes. Contudo, foi possível perceber com o nosso estudo que os docentes, muitas vezes, não possuem material diversificado para trabalhar com a leitura, utilizando apenas os textos do livro didático como apoio, o que não os impede de buscar alternativas, a fim de melhorar o desempenho dos discentes na leitura. Todavia, quando é disponibilizado para o professor apenas o livro didático, percebe-se que o uso dessa ferramenta pedagógica é feito de forma que a leitura passa a ser trabalhada como pretexto para se abordar determinado conteúdo.

Diante disso, ressaltamos que é essencial que os docentes possam desenvolver um trabalho efetivo com leitura para além da sala de aula do Ensino Fundamental II. De modo a estender-se para a vida, este trabalho deve promover a criticidade e autonomia dos discentes. Para tanto, os professores que trabalham com o 9º ano precisam ser preparados para essa tarefa, tornando-se primordial, nos cursos de formação inicial e continuada, promover aos docentes momentos de reflexão da sua prática e conduzi-los, dessa forma, a perceberem a necessidade de uma formação leitora significativa para atualização e apropriação dos conhecimentos.

Na perspectiva de uma formação reflexiva, os docentes teriam uma maior consciência do seu importante papel de mediador, de facilitador da leitura e, portanto, agente do letramento. Nesse aspecto, a sua atuação junto aos discentes é fundamental para o sucesso e letramento de ambos. Sem intenção alguma de finalizar este texto, queremos destacar a relevância de docentes de Língua Portuguesa, História e Matemática, ou independente da disciplina que lecionam, serem convocados à responsabilidade de formar leitores, por meio de uma relação dialógica.

Com as nossas considerações, os resultados da nossa pesquisa nos permitiram reconhecer que a interdisciplinaridade pode ser o caminho para o letramento, em qualquer área do conhecimento, de discentes e docentes, por meio da leitura, favorecendo a construção do leitor crítico e autônomo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, D. A. B.; OLIVEIRA, A. L.; SEIXAS, A. M. A dimensão social e política da autonomia. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 46, 2017, p. 59-83.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FALCÃO, R. F. **Professor leitor, do imaginário ao real:** implicações do pró-letramento na formação docente. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade**: história, pesquisa teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, L. G. Educação e Contemporaneidade: incertezas, práticas e formação docente para a escola rural. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 101, p. 128-147, dez. 2011. ISSN 1984-8951.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor:** aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, P. **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

Pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
A importância do Ato de Ler : três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.
Pedagogia da autonomia : saberes necessários a prática educativa.19. ed. São Paul Paz e Terra, 1996.
O Processo de Alfabetização Política. Revista da FAEEBA , Salvador, nº 7, jan/junho, 1997.

GERALDI, J. W. A leitura da Sala de Aula as Muitas Faces de um Leitor. Série ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1984.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de Leitura e análise linguísticas? In: SILVA, L. L. M. FERREIRA, N. S. A. MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), 1995.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre-RS: Artmed. 2010.

JAPIAUSSI, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOUVE, V. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática,1986.

KLEIMAN, A. B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

______. A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 2001.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas, SP:

Cefiel MEC, 2005.

_____. (Orgs.) Letramentos múltiplos: práticas, instrumentos e representações. Natal:

Editora de UFRN, 2008.

_____.; MORAES, S. E. Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

KOCH, I. V. G. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. Cortez, 2002.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: **Leitura em Crise na Escola:** as alternativas do Professor. Regina Zilberman (Org.). Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Àtica, 2004.

LAJOLO, M. (Org.). A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2003.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. Planejamento de Pesquisa: uma introdução. São Paulo. EDUC, 2002.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna:** análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural - cognitivo. In: **Leitura:** Teoria e Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores:** realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, n. 154, agosto, 2002, p. 23.

OMETTO, C. B. de C. N. A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos de língua portuguesa, do curso de pedagogia. 2010. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2010.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**. São Paulo, v. 1, n. 14, p. 110-124, jan./jul., 1999.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola? Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, 2006.

SANTOS, L. L. C. Dimensões pedagógicas e política da formação contínua. Belo Horizonte, **Revista Tessituras**, n. 1, fev. 1998.

SANTOS, I. de A. **Ler para ser:** um desafio possível no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP, 2010.

SANTOS, T. M. dos. **Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade**. 2016. 128f. Dissertação de Mestrado (Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016.

SILVA, A. R. S. A Formação de leitores: Da leitura da Palavra à Leitura do Mundo. **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.13, n. 21, 2004.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Prefácio de Luiz Percival Leme Britto. Campinas São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, E.T. Leitura & realidade brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, E. T. Leitura em curso. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, R. S. Estudos de Leitura e Letramento: Reflexões e Práticas escolares Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá. Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o Estado do Conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SOUZA, A. P. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 39, n. 4, p. 859-874, dez. 2013.

SOUZA, E. M. F. de. **Sala de aula:** práticas discursivas no cotidiano. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1996.

SOUZA, E. M. F. de. **Aula de Português:** um cenário discursivo a ser investigado. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge: CUP, 1984.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados:** o avesso do avesso. 1986. 239f. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 1986.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, R. Leitura em Crise na Escola: as alternativas do Professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os docentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

O presente roteiro faz parte da pesquisa intitulada, Prática Leitora Docente: Contribuição para a Formação do Leitor Crítico e Autônomo que compõe o trabalho de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esta pesquisa é desenvolvida por Janete Santos Silva sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto e analisar a prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Escola:
Nome:
Formação:
Disciplina(s)que leciona:
Tempo de atuação na educação:
1. Você gosta de ler?
2. Que tipo de textos você costuma ler?
3. Qual o tipo de leitura que você mais gosta?
4. Você se considera um leitor proficiente?

- 5. Como você seleciona os textos que serão trabalhados em suas aulas e como desenvolve as atividades de leitura? Você associa a leitura a algum conteúdo a ser trabalhado?
- 6. No momento da leitura, você propõe algum debate dos textos lidos, promovendo o trabalho com a leitura de forma crítica?
- 7. Para você, enquanto professor, o que é mais importante trabalhar nas aulas de leitura?
- 8. Que tipo de texto você apresenta para os seus alunos em sala de aula? Esses textos são atrativos? Por quê?
- 9. Professores de Língua Portuguesa, História e Matemática podem trabalhar com a leitura? É possível utilizar a interdisciplinaridade entre essas disciplinas?
- 10. Para você, é possível utilizar a interdisciplinaridade para fazer essa interação?
- 11. Qual a importância da leitura para a sua prática docente?
- 12. Para você, enquanto professor, o que é mais importante trabalhar nas aulas de leitura?

- 13. Qual o papel do professor a partir do ensino de leitura, considerando as experiências que os alunos trazem consigo?
- 14. Enquanto professor, o que você acredita ter sido feito para os seus alunos se tornarem (ou não) leitores?
- 15. Os seus alunos possuem dificuldades em interpretar textos? Quais?
- 16. Como a sua formação inicial contribuiu para o letramento dos seus alunos?
- 17. Você acredita ser importante participar de formações continuadas?
- 18. Para você, enquanto professor, quais os benefícios da formação continuada para o seu trabalho docente?

Obrigada!

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com os discentes



letrado?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DISCENTES

O presente roteiro faz parte da pesquisa intitulada, Prática Leitora Docente: Contribuição para a Formação do Leitor Crítico e Autônomo que compõe o trabalho de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esta pesquisa é desenvolvida por Janete Santos Silva sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto e analisar a prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo.

Discente:
Turno que estuda:
1. Há quanto tempo você estuda na escola?
2. Você gosta de ler?
3. Que tipo de textos você costuma ler?
4. Que tipo de leitura você mais gosta? Assinale abaixo a (s) alternativa (s) correspondente(s) justificando a sua resposta.
() romance () aventura () terror () drama () suspense () bíblicos () autoajuda () ficção
5. Como são as atividades de leitura desenvolvidas pelos seus professores na sala de aula?
6. Para você, qual a disciplina que incentiva mais a leitura?
7. Professores de Língua Portuguesa, História e Matemática podem trabalhar com a leitura? É possível utilizar a interdisciplinaridade entre essas disciplinas?
8. Para você, é possível utilizar a interdisciplinaridade para fazer essa interação?
9. O que você acha mais importante para o professor trabalhar nas aulas de leitura?
10. Que tipo de textos são apresentados pelos professores em sala se aula? Estes textos são atrativos?
11. No momento da leitura, é proposto algum debate dos textos lidos?
12. Você tem dificuldade na hora de interpretar os textos? Por quê?

13. Enquanto aluno o que você pode fazer para ser atraído pela leitura e tornar-se um leitor proficiente,

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998 DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Contribuição para a Formação do Leitor Crítico e Autônomo" que tem como pesquisadora responsável a Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto e como pesquisadora-colaboradora, a mestranda, Janete Santos Silva, integra a linha de pesquisa Educação, Linguagem e Processos de Subjetivação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Este estudo tem como objetivo geral: analisar a prática leitora de docentes do nono ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo.

Para a produção dos dados tomaremos informações por meio de entrevistas e você poderá verificar o que foi registrado e permitir ou não o uso das informações obtidas. Os dados coletados serão usados na elaboração de uma dissertação de mestrado e serão analisados apenas pelos pesquisadores, sendo que os resultados serão utilizados, somente, para fins científicos. Os riscos desta pesquisa podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico. Como benefícios, podemos destacar a possibilidade de ampliação dos debates que envolvem a prática leitora docente e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo, assim como a possibilidade de construção de artigos e trabalhos acadêmicos, além da própria dissertação.

Ressaltamos que seu anonimato será preservado, bem como será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual. Destacamos, também, que a sua participação é voluntária e não implicará nenhum tipo de remuneração, podendo abandonar o estudo a qualquer momento se assim desejar, sem nenhum prejuízo individual ou para sua família. Caso haja a necessidade de esclarecimentos adicionais ou

120

alguma dúvida, poderão ser dirimidas antes, durante ou depois desta pesquisa com os pesquisadores pelos telefones (77) 988293605 ou (77) 991179215. E na existência de algum

desconforto, ou alguma informação cedida lhe traga constrangimento ou prejuízo, você poderá

suspender e desistir de participar, a qualquer tempo.

Este projeto foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o qual, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tem como objetivo assegurar "o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos". Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone: (73) 3528 9727. Por fim, após ler e compreender o conteúdo deste termo, caso esteja de acordo, o(a) senhor(a) precisará assinar duas vias deste termo, uma que ficará em sua posse e a segunda que será arquivada por cinco anos conforme a resolução 466/2012 do CEP.

Vitória da Conquista-BA, de	de 2018
Assinatura do participante	

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia CAP - 1º andar Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510 Jequié – Bahia (73)3528 9727 cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Janete Santos Silva

E-mail: ninha.bela@hotmail.com

Rua Agenor Santos, 158, apto 101, Morumbi, Itapetinga-BA

Tel.: (77)991179215

Prof.^a Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto

E-mail: deniseabrito@gmail.com

Tel.: (77) 988293605

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "intitulada "A Contribuição da Prática Leitora Docente para a Formação do Leitor Crítico e Autônomo no Nono Ano do Ensino Fundamental". Neste estudo pretendemos analisar a prática leitora de docentes do nono ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que a leitura é essencial para a constituição do saber, e que os sujeitos formam posicionamentos, elaboram seus próprios conceitos a fim de questionar e transformar a sua realidade, buscamos com essa pesquisa destacar o papel importante do professor como mediador para a formação do leitor crítico e autônomo. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Para a produção dos dados tomaremos informações por meio de entrevistas e questionário que você poderá verificar o que foi registrado e permitir ou não o uso das informações obtidas. Os dados coletados serão usados na elaboração de uma dissertação de mestrado e serão analisados apenas pelos pesquisadores, sendo que os resultados serão utilizados, somente, para fins científicos. Os riscos desta pesquisa podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Os riscos desta pesquisa podem ocorrer através de algum constrangimento. No entanto, a fim de amenizá-los, os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no

caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são: a possibilidade de ampliação dos debates que envolvem a prática leitora docente e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo, assim como a possibilidade de construção de artigos e trabalhos acadêmicos, além da própria dissertação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

, f	ui informado(a) dos
etalhada e esclareci	minhas dúvidas. Sei
ormações, e posso n	nodificar a decisão de
em participar desse	e estudo. Recebi uma
oortunidade de ler e	esclarecer as minhas
de	de 2019.
	etalhada e esclareci ormações, e posso n em participar dess oortunidade de ler e

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia CAP - 1º andar Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510 Jequié

– Bahia (73)3528 9727 cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Janete Santos Silva

E-mail: ninha.bela@hotmail.com

Rua Agenor Santos, 158, apto 101, Morumbi, Itapetinga-BA

Tel.: (77)991179215

Prof.^a Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto

E-mail: deniseabrito@gmail.com

Tel.: (77) 988293605

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA LEITORA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: JANETE SANTOS SILVA

Área Temática: Versão: 1

CAAE: 17750619.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.560.134

Apresentação do Projeto:

O projeto versa sobre a prática leitora docente e a sua influência sobre a formação do leitor crítico e autônomo. Segundo a autora, o escopo do trabalho é compreender de que forma a prática leitora de docentes do nono ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática podem contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos de uma escola pública municipal de Itapetinga.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública municipal de Itapetinga e a sua contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo.

Objetivo Secundário:

- -Verificar a contribuição da prática leitora docente para a constituição de cidadãos críticos e autônomos dos sujeitos do nono ano do Ensino Fundamental;
- -Investigar a contribuição do processo de formação inicial e continuada do professor do nono ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática de uma escola pública de Itapetinga para a prática leitora do seu aluno;
- -Identificar as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa, História e Matemática em

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510

JF: BA Município: JEQUIE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.560.134

turmas de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itapetinga. 1

-Conhecer mais sobre o tema a ser investigado, buscando informações em pesquisas já produzidas, relacionadas ao objeto de estudo, através do Estado da Arte, pautadas nos descritores: leitura, letramento e formação inicial e contínua de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são explicitados os benefícios advindos do estudo justificam sua aplicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado, que propõe uma investigação qualitativa utilizando o método etnográfico. A técnica de pesquisa utilizada é a entrevista semi estruturada que será realizada com dez estudantes e três professores. Os resultados devem contribuir com os estudos acerca da leitura e da prática docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos exigidos foram devidamente apresentados.

Essa relatoria registra a repetição de frases no TCLE.

Recomendações:

Sugiro a revisão da escrita do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência a registrar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 06/09/2019, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	20/07/2019		Aceito
do Projeto	ROJETO_1311369.pdf	14:56:01		
TCLE / Termos de	TCLE_Pais.pdf	20/07/2019	JANETE SANTOS	Aceito
Assentimento /		14:55:45	SILVA	
Justificativa de				
Ausência				
TCLE / Termos de	TCLE_professores.pdf	30/06/2019	JANETE SANTOS	Aceito
Assentimento /	100 Mg	22:04:47	SILVA	
Justificativa de				
Ausência				
TCLE / Termos de	termo_assentimento.pdf	30/06/2019	JANETE SANTOS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510

UF: BA Município: JEQUIE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.560.134

Assentimento /	termo_assentimento.pdf	22:04:24	SILVA	Aceito
Justificativa de	10 N N N N N N N N N N N N N N N N N N N			1
Ausência			1	
Outros	termo de autorizacao uso de imagem	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
	depoimento.pdf	16:21:39	SILVA	
Outros	instrumento_coleta_de_dados.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
NO - 940 - 4100 - 1 - 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1		16:19:54	SILVA	
Outros	instrumento_coleta_de_dados_2.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
1900-1940-1940-1941 (1900)		16:19:07	SILVA	
Outros	oficio_de_encaminhamento.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:18:53	SILVA	
Outros	resolucao_510.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:18:43	SILVA	
Outros	resolucao_466.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:18:24	SILVA	
Outros	declaracao_pesquisa_nao_iniciada.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:18:12	SILVA	
Declaração de	declaraco_pesquisadora.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
Pesquisadores		16:17:58	SILVA	
Outros	declaracao_participacao_orientadora.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:17:48	SILVA	
Outros	autorizacao_coleta_de_dados.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:17:34	SILVA	
Outros	declaracao_orientadora.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:17:16	SILVA	
Cronograma	cronograma.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:16:11	SILVA	
Projeto Detalhado /	projeto.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
Brochura		16:16:01	SILVA	
Investigador			2	
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	09/03/2019	JANETE SANTOS	Aceito
		16:15:42	SILVA	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 06 de Setembro de 2019

Assinado por: **Douglas Leonardo Gomes Filho** (Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n Bairro: Jequiezinho UF: BA Município: JEQUIE **CEP**: 45.206-510

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.560.134

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n Bairro: Jequiezinho UF: BA Município: JEQUIE Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)35 CEP: 45.206-510

Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com