

PRÁTICAS DOCENTES E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

TEACHING PRACTICES AND THEIR DEVELOPMENTS FOR THE TRAINING OF CRITICAL READERS

Matheus Francisco da Silva ¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação de leitores críticos a partir das práticas docentes. Para isso, firmamo-nos nas concepções de Braggio (1992), sobre os modelos de leitura, e de Leurquin (2014), quanto à proposta da aula interacionista de leitura. Utilizamos como instrumento para coleta de dados um questionário digital, enviado aos docentes com a finalidade de entender suas práticas de ensino de leitura. Percebemos que as práticas refletem a predominância do modelo psicolinguístico de leitura, provendo a interação entre leitor, autor e texto, mediadas pelo professor, com vistas ao desenvolvimento das competências cognitivas do leitor. Quanto às estratégias, observamos foco em aulas que permitem o diálogo e têm a função de instigar a leitura, mas que se apresentam de maneira pouco organizada ou detalhada. Concluímos que as práticas docentes analisadas contribuem de forma lacunar para a formação de leitores críticos, pois é necessário maior coerência entre os objetivos traçados, os modelos de leitura assumidos, as estratégias de leitura realizadas e o contexto de ensino do professor.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Modelos de leitura. Leitor crítico.

Abstract: This work aims to analyze the formation of critical readers based on teaching practices. For this, we base ourselves in the conceptions of Braggio (1992), about the models of reading, and of Leurquin (2014), regarding the proposal of the interactionist reading class. We used a digital questionnaire as an instrument for data collection, sent to teachers in order to understand their reading teaching practices. We conclude that the analyzed teaching practices contribute to the formation of critical readers, although they need a re-elaboration of activities that involve students as protagonists in the process of construction of meanings. We noticed, that practices reflect the psycholinguistic reading model, providing interaction between reader, author, and text mediated by the teacher based on the reader's cognitive activities. As for the strategies, we observed a focus on dialogued classes in which the teachers establish the role of mediator, providing the teaching of reading through shared, individualized readings and conversation circles before the text read.

Keywords: Reading teaching. Reading templates. Critical reader.

Introdução

Entendemos a leitura a partir do paradigma interacional, ou seja, como um processo de interação entre leitores e autores, mediado pelos textos. Dessa forma, é papel do professor

¹Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-graduado em Educação, Culturas e Regionalidades (UESPI)

E-mail: franciscomatheus425@gmail.com

Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/6891859493839217>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5091-6900>

possibilitar que este processo aconteça. Para tanto, ele precisa priorizar as práticas de leituras com foco no desenvolvimento dessa interação e considerando o contexto da turma (seus conhecimentos prévios, leituras anteriores, conhecimento de língua etc.). A partir disso, o docente traça estratégias para alcançar diferentes objetivos nas práticas de leitura. Enquanto fomentador e avaliador de ideias pautadas nas práticas de leitura, o profissional deve entender que a sua função vai além de promover a interação natural entre os sujeitos participantes desse momento e os objetos. Ele também precisa pensar nas formas que essa interação pode ocorrer de forma consciente, fazendo que os estudantes tenham objetivos para as leituras e consigam alcançá-los a partir de diferentes estratégias.

Sendo assim, cabe essa reflexão em torno do ensino de leitura, fazendo-se necessárias algumas indagações: com a leitura, o professor busca promover a interação entre obra e leitor apenas com o critério de apresentação, ou seja, de promover a leitura a fim de apresentar textos para o conhecimento dos alunos? O professor busca com essa prática de leitura formar um leitor que fomente diálogos críticos, ou a leitura foi proposta para identificar/avaliar determinados conhecimentos? Essas são indagações que necessitam ser pensadas para os momentos de leituras.

A fim de somarmos vozes ao coro de pesquisadores que analisam e discutem o ensino de leitura, esta pesquisa tem como objetivo compreender como se dão as práticas de ensino de leituras nas aulas de Língua Portuguesa. Tal objetivo desdobra-se em outros mais específicos: Apreender os contextos das práticas de ensino de leitura na escola; Descrever as práticas de ensino de leitura na escola; Identificar a quais modelos de leitura estão relacionadas práticas de ensino de leitura na escola; e descrever a proposta metodológica, observando os elementos trabalhados.

Esse conjunto nos possibilitará compreender a relação entre essas práticas de ensino de leitura e a formação do leitor crítico, que se denomina como aquele leitor que enxerga além do texto, que leva a sua interpretação além do que já está escrito, podendo e sinalizando ainda pontos negativos e positivos com base em sua leitura. Para tanto, baseamo-nos, principalmente, nos estudos de Braggio (1992), para entendermos as concepções ou modelos

(nas palavras da autora) de leitura, e Leurquin (2014) e sua proposta de aula interacionista de leitura.

Nossa escolha para analisar a prática docente relacionada ao ensino de leitura deu-se a partir das discussões realizadas no curso de especialização em Educação, Culturas e Regionalidades, curso que promoveu a interação entre as áreas dos conhecimentos, tendo especificamente uma disciplina de linguagem, que visava entender as linguagens e como era vista e entendida a partir de diferentes paradigmas. Fazendo essa relação entre concepções de linguagem e modelos de leitura, vimos a necessidade de compreender como se dá o ensino de leitura em instituições da Educação Básica da cidade Ipubi/PE², onde atuo atualmente como um professor formador de leitores.

A discussão teórica aqui proposta é necessária para o aprimoramento das práticas em contextos reais de ensino de leitura, pois tendo acesso a estas práticas, ampliamos o debate e contribuímos para uma reflexão e uma tomada de consciência por parte dos docentes. Compreendemos que um leitor eficiente é um leitor crítico. Corroboramos com a compreensão de Pinheiro (2009) quando afirma que um leitor crítico é tomado pela ação interpretativa de elementos que vão além dos textos, explícitos ou implícitos, e com essa análise interpretativa é o que orientará esse leitor a novas visões de mundo. Nas palavras da autora:

Uma leitura concreta, por sua vez, tende a ser uma análise crítica e interpretativa do ato de ler, compreensão esta que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na previsão do que se está lendo. (Pinheiro, 2009, p.12).

Sendo assim, a leitura passa a ser “concreta” quando é feita uma socialização do que foi lido, e com leitura o leitor consegue extrair argumentos construídos com base na ideia do texto, podendo se opor ou não ao que foi dito. Ele cria as suas próprias conclusões baseadas em suas vivências. O que irá caracterizar essa leitura crítica é a visão do leitor sobre o texto.

² Possui uma área de 972,17 km² constituída pelos distritos de Ipubi (sede), Serra Branca, Serrolândia e pelo povoado da Mineradora São Severino. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 31.515 habitantes. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/ipubi/panorama>, acesso 25 de janeiro de 2023.

Sabemos que é na escola que se dá o processo de alfabetização e letramento, também é nesse contexto que leitores críticos são formados. Dessa forma, cabe ao professor de língua materna possibilitar tal formação. Vamos analisar então como dois docentes descrevem suas práticas de ensino de leitura, a fim de responder aos questionamentos anteriormente tratados. Escolhemos duas docentes que trabalham em instituições básicas no meio rural, em escolas municipais, e que ministram aulas de Língua Portuguesa.

Para desenvolvermos o posicionamento aqui apresentado, esse texto organiza-se da seguinte forma: primeiro apresentamos esta breve introdução, na qual são expostos o contexto dessa pesquisa, nossa motivação, questões e objetivos. Em seguida, explanamos como os documentos orientadores e normatizadores da Educação Básica orientam o trabalho com a leitura, e como a leitura pode ser apreendida considerando diferentes concepções (ou modelos de leitura), discutindo as principais questões que possibilitam a realização de nossa pesquisa, posteriormente apresentamos a metodologia, que se refere a todo percurso de investigação. E finalizamos com as nossas análises e as considerações a que chegamos a partir delas.

1 O que nos dizem os PCN e a BNCC sobre o ensino de leitura?

Um dos documentos que sinaliza orientações sobre o ensino, e que é um dos mais importantes quando se trata da educação, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mesmo com mais de vinte anos de sua publicação. Esse documento orienta em que premissas o ensino deve se amparar na Educação Básica, assim, os projetos políticos das escolas são construídos considerando sua orientação e os professores, conhecedores destes documentos, orientam-se por eles para a elaboração das suas aulas.

Dito isso, buscaremos discorrer sobre quais são as orientações em relação ao ensino de leitura no ensino básico, mas necessariamente ao ensino fundamental. Ao estabelecer objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, os PCN assumem concepções atreladas ao ensino de leitura e, a partir delas, estabelece que se deve “Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição

estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 1998, p. 33).

Destaca, assim, as diferentes funções da leitura, bem como a diversidade de textos que devem ser trabalhados. De acordo com os PCN, parte da leitura o percurso de busca de conhecimentos. Portanto, a linguagem é uma ferramenta essencial de interação entre as culturas, pois permite que os sujeitos interajam e busquem significados e interroguem sobre posições que não ficaram claras a partir da leitura. “Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (Brasil, 1998, p. 19). Posto isso, os PCN trazem o ensino de leitura, os conteúdos de Língua Portuguesa orientados a dois eixos, como assim tratam, por sua vez, os eixos são os seguintes: a língua oral e a escrita.

Quanto ao ensino de leitura, este acontece a partir de textos reais. Para os PCN, esse momento é caracterizado pela busca de atividade leitora com o objetivo de colher conhecimentos sobre o texto lido; nesse processo, o leitor já definiu seus objetivos, ou seja, que necessidades, quais respostas essa leitura desse texto pode promover. Nessa perspectiva, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (Brasil, 1998, p. 69). Já os textos, para os PCN, são concebidos como materialização da comunicação, que acontece de forma oral ou escrita.

Portanto, a leitura tem como função a comunicação, e a busca de significados diante do processo de reconstrução de informações sobre o texto, na qual o leitor já estabeleceu os seus propósitos diante de uma possível problemática. A leitura acontecerá por um texto, e o leitor cria os seus diagnósticos, definições e informações sobre o texto, dessa forma, ele adquire a capacidade de entender o que o autor, logo o texto nos falam. Pensando assim, para a nossa pesquisa podemos observar se as práticas de leituras que foram faladas seguem o percurso sugerido pelos PCN, que a nosso ver podem contribuir para a formação do leitor crítico.

Entendidas algumas das concepções assumidas pelos PCN sobre leitura, ensino de leitura e textos, passamos a um documento mais atual, não apenas orientador, mas normatizador da Educação Básica de nosso país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento organiza o ensino de Língua Portuguesa em quatro eixos de práticas de linguagem, a saber, a) leitura/escuta; b) produção de texto; c) oralidade e d) análise linguística/semiótica. Podemos perceber, a partir desta organização, o espaço igualitário que estes eixos devem ter no ensino de língua materna. O documento ainda destaca que o ensino da leitura deve possibilitar a interação entre leitores e textos que vão de textos de conhecimento tradicional, caracterizado por textos com escrita, excluindo, por exemplo, as ilustrações, assim esses ganham um caráter multissemiótico no documento. Destacamos, a seguir, o que o documento nos esclarece sobre o eixo de leitura/escuta:

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

Uma das grandes competências são os estudos de linguagem, considerando a orientação da BNCC, o trabalho com leitura deve abranger diferentes práticas de linguagem e vai além dos PCN, ao considerar a constituição multissemiótica dos textos. Considerando outras formas de linguagem, além da linguagem verbal, a utilização de elementos visuais, musicais e tecnológicos. Portanto, o texto não será caracterizado somente por sua forma escrita. Podemos considerar ser um texto, um gráfico, uma placa de rua, e outros. Tendo essa ideia de texto, constrói-se uma nova relação com a leitura. Além disso, inúmeras são as habilidades relacionadas à leitura, demonstrando sua relevância para a construção do conhecimento de forma geral.

Traçadas estas linhas que resumem o tratamento dado à leitura na Educação Básica brasileira, passamos a reflexões teóricas que refletem sobre o que é leitura e como esta pode ser realizada (seguindo um modelo) e mediada pela ação do professor.

1.1 Compreendendo as concepções (ou modelos) de leituras

Há formas diferentes de compreender a leitura. Isso é perceptível quando questionamos “Você sabe ler? O que costuma ler? Gosta de ler? Quando começou a ler?”. São diversas as respostas apresentadas por alunos, professores e pessoas no geral. Estas respostas estão orientadas por concepções de leitura ou modelos de leitura. Para trazermos uma abordagem dessas concepções (ou modelos) destacamos o trabalho de Braggio (1992), no qual a autora caracteriza diferentes modelos, considerando o percurso histórico em que vão surgindo, assim temos os seguintes modelos: a) modelo mecanicista ou tradicional (**foco no texto**), b) psicolinguístico (**foco no leitor**) e c) o sociopsicolinguístico (**foco na interação autor/texto**). Dito isso, passamos a apresentá-los de forma resumida:

- a) Modelo linguístico, mecanicista ou tradicional – compreende o texto como um produto acabado, um suporte para alfabetização, e reconhecimentos de estruturas gramaticais. O processo de leitura é percebido como um espaço de decodificação, dessa forma, o objetivo do leitor deve ser decifrar os sentidos das unidades linguísticas (palavras, frases, períodos, parágrafos etc.) para compreender o texto. Ancorado nele, o professor enfatiza a localização e a identificação de elementos linguísticos no texto, deixando de lado o significado relacionado à dinâmica das situações reais de comunicação.
- b) Modelo psicolinguístico – o texto é um espaço de possibilidades de interpretação, o trabalho cognitivo do leitor é focado. Ou seja, diante do trabalho mental que é feito pelo leitor no ato da leitura, este traz seus conhecimentos de mundo e colabora para a produção de significados. Dessa forma, o texto é compreendido como um elemento que permite novas possibilidades de interpretação. A leitura é o processo de atribuir sentidos, dessa forma, cabe ao professor possibilitar espaços de interação entre textos e estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo.
- c) Modelo sociopsicolinguístico de leitura – a leitura para esse modelo é compreendida como uma atividade que a influência das situações reais de comunicação soma para a produção de conhecimentos. Ao realizar a atividade de leitura, o sujeito estabelece atividade ativa de geração de conhecimento que perpassa pelo texto. Braggio (1992, p. 69) explica que nesse modelo, “leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam”.

Nessa visão, o leitor torna-se ativo na compreensão dos textos, transformando o texto lido, bem como sofre também transformações a partir dessa experiência. Nessa perspectiva, o professor possibilita a compreensão de que a construção do significado é uma relação entre textos e contextos, considerando aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem o momento de produção de textos e os leitores que interagem com ele, além de momentos em que sejam perceptíveis também a transformação sofrida pelos autores a partir do encontro com o texto.

Há ainda dois modelos que funcionam como fases de transição entre o modelo psicolinguístico e o sociopsicolinguístico, a saber: modelo interacionista de leitura I³ e II⁴. Não vamos aqui tecer críticas aos modelos apresentados, pois todos possuem sua importância a depender do objetivo da aula de leitura. Para a nossa pesquisa, ao buscarmos estudar as práticas de leituras e formação de leitores, procuramos também compreender se as concepções (ou modelos) assumidas podem somar para a formação de leitores críticos. Dito isso, passamos a proposta de aula interativa de leitura, construída a partir deste último modelo de leitura e da proposta de Cicurel (1991), pela pesquisadora Leurquin (2014).

2 A proposta de aula interativa de leitura

A busca em formar leitores competentes e críticos fomenta um trabalho árduo aos pesquisadores da área. A cobrança e o anseio em formar um leitor qualificado é o objetivo de todos os docentes de Língua Portuguesa. Em partes, quando temos um bom leitor, temos um sujeito capaz de identificar e encontrar respostas para diferentes questionamentos, alguém que lê com diferentes objetivos e é capaz de ser crítico quanto ao texto lido. São muitas lacunas e muitos questionamentos para fazer do processo de leitura um momento eficiente para a formação de leitores críticos.

³ A leitura parte do diálogo entre leitor e autor do texto e surge das novas necessidades de se entender a leitura no âmbito social. Portanto, o texto é construído por organizações linguísticas e na escrita/texto pode se concluir, por exemplo, as variedades existentes e suas organizações estruturais na quais o leitor pode levar suas experiências para as formulações de hipóteses.

⁴ Enfoca a função comunicativa da leitura. Segundo Braggio (1992), os indivíduos em formação vivenciam a linguagem escrita em todos os momentos de sua vida, mesmo antes da entrada deles na escola. Com isso, podemos entender este modelo como um processo de leitura que de certa forma é baseado na interação entre leitor e texto, diante de estímulos e os encaminhamentos e necessidades que a comunicação implica. A função desse tipo é ser compreendido e compreender.

Não há segredos extraordinários e tampouco uma receita que fará com que os educandos compreendam e leiam bem de um momento para outro. O que abordamos é que a formação de leitores é um trabalho construído com os educandos ao longo da sua jornada estudantil. É um percurso que será formado com as suas experiências. Todavia, enquanto esse momento de maturidade de leitura não chega, os primeiros passos já podem ir sendo dados. Com isso, apresentamos uma proposta que pode ajudar nesse momento, que é a proposta de aula interacionista de leitura, de Leurquin (2014). A proposta visa à preparação e à formação de leitores, tendo o professor como mediador do processo, possibilitando a interação entre texto e leitor e considerando, além dos elementos linguísticos, os aspectos sócio-histórico-culturais que os constituem.

Segundo Leurquin (2014, p. 173), “A proposta de leitura de uma aula interativa que apresentamos tem como foco o texto, em forma de gênero oral ou escrito, cuja seleção é feita pelo professor, com base em seus objetivos para a aula”. A pesquisadora, com isso, não exclui elementos não-verbais que também constituem textos, mas enfoca aqueles que são constituídos principalmente pela modalidade verbal.

Na proposta de Leurquin (2014) há uma reformulação da proposta de Cicurel (1991). Leurquin propõe, ao invés de quatro, duas etapas para trabalhar o texto enquanto gênero textual, considerando desde sua função social à sua constituição macro e micro. A principal função dessa proposta, além de se apresentar um caminho para o trabalho com a leitura, é a possibilidade de trabalhar com o texto em diferentes contextos. Entendendo como se daria essa aula interativa, destacamos no quadro-resumo a seguir, as etapas propostas pela pesquisadora.

Quadro 1: Etapas da aula interacionista de leitura

Etapa 1	Etapa 2
<p>Objetivo: acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado no texto. Nessa fase, a leitura sugerida pelo professor será uma leitura sem a necessidade de cobrar imediatamente um posicionamento crítico do leitor. Nessa primeira etapa, temos a leitura que irá fazer uma pré-interação com o autor. Ainda nessa fase, os leitores conseguem trazer para o texto ideias que ele já tenha adquirido/ construído</p>	<p>Objetivo: entender como foi tecido o texto, compreender o contexto de produção e os níveis que constituem o texto. Para a segunda fase, uma vez feita a leitura de aproximação, sem a finalidade de conhecimentos críticos, faz-se agora uma leitura que irá detalhar a constituição do texto como tal e engloba compreender o contexto de produção do texto (Bronckart, 1999) e os níveis que constituem o texto: o</p>

ao longo da sua jornada escolar. Entende-se, assim, que essa fase marca a relação do texto e assunto tratado, pode funcionar como uma atividade que pretende chamar a atenção do leitor.

organizacional, mediante análise da infraestrutura do texto e dos mecanismos de textualização; o enunciativo, a partir de apreensão dos posicionamentos enunciativos, das vozes e das modalizações; e pelo nível semântico.

Fonte: Produzida pelo autor a partir de Leurquin (2014)

Sinteticamente, de início seria feito uma leitura, a fim de promover a interação entre leitor e texto. Nesse processo não há preocupação com o entendimento imediato do texto. Nesse percurso, percebemos que existe uma pequena riqueza de conhecimentos, pois a partir uma primeira leitura sem questionamentos, sem pressa e sem preocupação, o aluno almejaria, assim, conhecer esse texto mais a fundo, uma vez que os primeiros entendimentos foram construídos.

Já para o segundo momento, a leitura não seria apenas de apreciação, seria utilizada com base em um fator crítico, implicaria em estudo sobre a constituição do texto não considerando apenas elementos linguístico-gramaticais, mas os elementos sociais atrelados a eles. Como aponta Leurquin (2014), a segunda etapa pode ser realizada a partir dos quatro elementos (o contexto de produção e os níveis organizacional, enunciativo e semântico) a partir dos quais o docente pode desenvolver a prática de trabalho com a leitura com seus alunos.

A entrada pelo contexto de produção é uma prática que normalmente o professor realiza nas aulas. No entanto, entender o contexto que o texto foi produzido como passo de uma leitura visibiliza retomar que objetivos foram pensados pelo autor do texto, para quem foi produzido, quando, onde. Desse modo, entender o contexto de produção torna o entendimento mais amplo, focalizando estes elementos como geradores de sentidos.

O nível organizacional do texto compreende a compreensão da composição do texto, nesse movimento é possível localizar se há uma ordem de elementos mais ou menos fixa (mais fixa, como numa carta; menos fixa, como num meme), as sequências textuais que o constituem, os elementos coesivos entre períodos, parágrafos, a organização do texto de modo geral.

O nível enunciativo permite ao leitor identificar o posicionamento do autor a respeito das informações apresentadas, se o texto é construído apenas por sua voz ou aparecem outras

(sociais – como as de movimentos de direita ou esquerda, machistas ou feministas e de personagens – menção ao texto de um cientista, como estamos fazendo aqui ao citar a própria Leurquin). É possível compreender o posicionamento do autor através do texto, sua opinião sobre o tema tratado e as marcas que estes elementos imprimem aos textos.

O nível semântico engloba tipos de discurso (Bronckart, 1999) – que nos permitem perceber se há implicação/autonomia ou mesmo conjunção/disjunção temporal e local – e as figuras de ação. Não vamos discorrer sobre estes conceitos por entendermos que eles não são trabalhados na Educação Básica como tais, mas compreender por que um texto é escrito utilizando um “nós” ou de forma impessoal, se é escrito em um “aqui/agora” ou em um “lá/antes ou depois” também é fator de construção de sentidos e, nesse viés, também precisa ser trabalhado na Educação Básica.

Entendemos que a compreensão desses elementos, a partir dessas entradas, além de possibilitar o trabalho do texto enquanto gênero, pode também auxiliar nas aulas de produção de texto, pois percebendo a materialidade desses elementos nos textos, o aluno reconhece a estrutura e seu papel na construção de sentidos nos textos.

2.1 Percurso metodológico

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico que possibilitou a análise dos dados. Iniciamos com uma breve caracterização de nossa pesquisa.

Com relação à abordagem, este estudo é de cunho qualitativo. Nessa abordagem, são feitas análises de dados por meio da descrição e interpretação dos fenômenos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela enfoca o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes.

Quanto aos objetivos, podemos classificá-la como descritiva. Segundo Gil (2002 p.42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o relacionamento de relações variáveis”. A relação descritiva a classificamos assim, pois detalharemos algumas relações de sentido de alguns conceitos como de linguagem, leituras e outros. O autor ainda esclarece que uma

de suas características é a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. Utilizaremos o questionário, produzido em formato de formulário Google e enviado virtualmente.

Quanto aos nossos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica num primeiro momento, que, segundo (Gil 2002, p.44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Nossa pesquisa enfoca trabalhos que, por sua vez, tratam sobre o tema, a formação de leitores, apresentando a partir de novas discussões e situações problemas novos.

Num segundo momento, utilizamos como procedimento de coleta de dados o questionário que, de acordo com Gil (1999, p.128), tem como objetivo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O questionário foi construído com o objetivo de permitir uma percepção dos docentes quanto aos objetivos, às práticas e às concepções de leitura que orientam suas práticas.

Foram convidadas a participar da pesquisa duas docentes da rede municipal de Ipubi, no Estado de Pernambuco-PE atuantes no ensino fundamental. A escolha para tais colaboradoras foi pensada sobre o viés que ambas são profissionais de Letras, e que atuam na rede municipal no meio rural. As escolas nas quais as docentes ministram aulas estão localizadas na zona rural de Ipubi-PE. Como já dito, uma das docentes ministra aulas somente de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, a outra ministra aulas de outras disciplinas, atua com o 5º ano. Para aplicar o questionário foi utilizado o formulário Google, o link foi enviado por meio de aplicativo de mensagem, após o aceite das docentes em participar dessa pesquisa. As questões que constituem o questionário encontram-se abaixo, numeradas de 1 a 11.

1. O que é leitura para você?
2. Em sua prática docente, qual sua função/seu papel na relação estabelecida entre o leitor (discente) e o texto?
3. Quais são os gêneros mais lidos? Como trabalha as práticas de leitura?
4. Há um roteiro ou atividades que seguem uma organização? Se si, apresente-o.
5. Com relação ao livro didático e o desenvolvimento de práticas de leitura, quais estratégias são propostas para o desenvolvimento da leitura?
6. Ainda com relação ao livro didático, que tipos de questões predominam nas atividades de leitura?

7. Você costuma seguir a proposta do livro didático para o trabalho com a leitura ou realiza adaptações? Se realiza, quais?
8. Como são as propostas para os momentos de leituras? Leitura em sala de aula (individual ou compartilhada), fora da sala de aula, regularmente (quantas vezes por semana) ou esporadicamente?
9. A escola dispõe de quais materiais (e espaços) para leitura? Há algum projeto específico para práticas de leitura?
10. O que pretende com suas aulas de leitura?
11. Qual a importância da leitura no desenvolvimento do cidadão crítico? (Questionário produzido pelo autor)

Como podemos observar, o questionário abrange desde conceitos assumidos pelas docentes, passando pelo trabalho que elas desenvolvem com gêneros, metodologias de trabalho, manuseio de material didático, o papel da escola, dentre outros aspectos. Passamos, a seguir, à análise da compilação de respostas apresentadas pelas participantes da pesquisa.

2.1.1 Análise de dados

Fizemos a análise de dados coletados a partir das respostas dadas ao questionário, constituídos pelas questões sinalizadas acima. Antes de passarmos às análises, apresentamos as respostas das participantes, identificadas como docente 1 e docente 2 no segundo resumo.

Quadro 2: Respostas das docentes ao questionário

Questão	Docente 1	Docente 2
1	A leitura é o processo pelo qual as pessoas se tornam capazes de decifrar símbolos, compreender e interpretar textos, sejam eles verbais ou não-verbais. Por meio da prática leitora, o ser humano passa a ter um maior entendimento sobre o mundo a sua volta e consegue refletir melhor a sua existência. Portanto, o exercício da leitura de forma assídua desenvolve de forma significativa o desempenho do sujeito leitor.	É a base para o futuro, a base de tudo. Um cidadão que não sabe ler é excluído do mundo.
2	Na minha prática docente como educadora desempenho a função/ o papel de mediadora, possibilitando assim a aproximação e realização da leitura pelos alunos.	Estimular para que haja interação e interesse por parte do discente, estreitando a relação entre autor e leitor.
3	Os gêneros textuais mais lidos são: romance, contos, crônicas e fábulas.	Fábulas, contos, tirinhas e suspense.
4	Trabalho de diferentes formas, como por exemplo: rodas de leitura, leituras compartilhadas, leitura de produções textuais, projetos de leitura, participação dos alunos na leitura das atividades realizadas em sala, entre outras maneiras. Durante a semana, planejo uma aula	Sim, atividades que seguem uma organização.

	específica para trabalhar as habilidades leitoras em cada turma que leciono a disciplina de Língua Portuguesa.	
5	As estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura são: comentar leituras feitas e fazer a releitura de fragmentos lidos anteriormente, para verificar o entendimento dos discentes e tirar dúvidas, com também, verificar o posicionamento crítico dos alunos perante as informações apresentadas no livro didático.	Escolha de textos menores, com temas que atraem os discentes.
6	As questões que predominam nas atividades de leitura são questões abertas de compreensão e interpretação.	Compreensão e interpretação
7	Costumo fazer adaptações. As adaptações feitas são voltadas para atender ao currículo de ensino, orientado pela secretaria de educação do município, o qual especifica as habilidades e os objetivos a serem alcançados com determinado conteúdo.	Realizo adaptações, principalmente para o conteúdo gramatical estudado no momento.
8	As propostas de leitura são; leitura em sala de aula, tanto compartilhadas como individual e fora de sala de aula de forma esporádica.	Sempre com leitura coletiva e individual, sorteios diários de livros paradidáticos para leitura e explicação sobre a mesmo, explanação também autor, editora e etc.
9	A escola dispõe de livros paradidáticos e impressões de materiais para atividades de leitura que nos auxiliam nas práticas de leitura. No momento, o espaço de leitura que dispomos é a sala de aula. Não há projetos específicos para práticas de leitura.	A escola em si, não. Mas eu de forma "particular", sim! Reforço fora do horário de aula.
10	Com as minhas aulas de leitura visou desenvolver nos alunos a aquisição de vocabulário, melhorar a concentração, aguçar a memória, como também, capacita-los a compreender e interpretar diferentes tipos de textos, tornando-os sujeitos críticos.	Formar cidadãos críticos e criativos, com poder de pensar, questionar e decidir.
11	A leitura nos leva a refletir sobre a nossa realidade. Portanto, a leitura contribui para que o cidadão compreenda o seu valor, saiba interpretar e se posicionar frente às mais diversas situações vividas cotidianamente.	Fundamental importância, pois é a partir da leitura e informação que surgirá o poder de pensamento crítico.

Fonte: produzido pelo autor a partir das respostas das participantes.

Quanto ao nosso primeiro questionamento, verificamos que as docentes trabalham o ensino de leitura com objetivos parecidos, pois estas destacaram nas suas respostas que o ensino de leitura é porta-voz para o sujeito se compreender e manter suas relações com o mundo social. Ambas apontaram ainda que quando não desenvolvem essa prática, o sujeito leitor está fora das realidades do mundo. Notamos também que a docente 1 tende a utilizar apontamentos do modelo mecanicista, quando ela descreve que ler é “decifrar”, como se fosse um primeiro passo para a leitura em si. Retomando nossas discussões, podemos perceber que até determinado momento esse modelo pode ser utilizado, e funciona, dependendo do objetivo da leitura, mas é um modelo que pouco contribui para a formação do leitor crítico. Pois esse modelo de leitura enfoca o texto como um produto acabado, não

seria benéfica para situações em que os alunos precisem se posicionar ou entender o que está nas entrelinhas do texto.

Nosso segundo questionamento está diretamente relacionado à postura docente no trabalho com a leitura. As docentes entendem que desempenham a função de *mediadoras*, termo que ambas utilizam para caracterizar sua atuação. Entretanto, não explicam como essa mediação ocorre.

Posteriormente, o nosso questionamento foi sobre os gêneros textuais trabalhados nas atividades de leitura. A docente 1 relata que nas suas aulas de leitura ela tende a priorizar textos escritos e literários, materializados inclusive em gêneros mais complexos - ou secundários⁵, na compreensão de Bakhtin (2003) - como romances. Portanto, percebemos que a leitura poderá ser mais densa, considerando a extensão e a organização da linguagem que normalmente são características do romance. É importante destacar, diante da resposta apresentada, que a docente poderia trabalhar com outros gêneros provendo a leitura de textos que levem em sua composição a linguagem verbal e não verbal, por exemplo. Provendo uma formação mais completa, considerando a realidade em que vivemos e as orientações dos documentos da Educação Básica brasileira.

A docente 2 também se refere a gêneros diversos e já menciona textos que se constituem a partir da multimodalidade, linguagem verbal e não verbal, constitutiva das tirinhas. Podemos perceber que a professora opta por textos de menor extensão e menor complexidade, com exceção do “suspense”, que não é uma caracterização do gênero textual em si, mas caracterização que pode ser atribuída a diferentes gêneros como contos, romances, filmes a partir do conteúdo, que é estimular o medo, o sobressalto. A BNCC orienta que no Ensino Fundamental dos anos finais as atividades com texto enfoquem esta multimodalidade, e que os alunos já realizem atividades de interpretação desses elementos.

Mas para além desta consideração, é importante mencionar que há gêneros que circulam em outros campos de atuação como no campo jornalístico-midiático, no campo vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa, e não apenas no campo de atuação

⁵ Bakhtin (2003) diferencia os gêneros em primários e secundários. Os primários remetem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais. São exemplos o bilhete e o diálogo. Os gêneros secundários, por sua vez, são reformulações de gêneros primários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas. São exemplos o romance, o artigo científico, a palestra etc.

artístico-literário, do qual fazem parte os gêneros mencionados pelas professoras. Vimos que a docente 2 introduz essa aproximação dos gêneros ao destacar as tirinhas.

A indagação seguinte foi referente à forma de organização do ensino de leitura, como seria organizado. As práticas de leitura da docente 1 revelam momentos específicos para o ensino de leitura, remetendo inclusive à habilidade (EF69LP46) “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações” (Brasil, 2018).

A resposta apresentada pela docente 2 não nos permite identificar como se dá essa organização, mas que há um plano de ensino que deve ser trabalhado. Podemos ter o livro didático como um bom aliado nas nossas aulas, esse suporte tem muitos pontos positivos em relação ao trabalho de leitura, no entanto, se faz necessário cautela ao estimular o ensino de leitura apenas dele. Esperávamos com esta questão a descrição mais detalhada das práticas, com os passos seguidos pelas docentes. Há uma fase de motivação de leitura (com imagens, títulos, autoria e como seria o processo com o texto em si), como é o processo de compreensão após a leitura, quais aspectos são trabalhados, mas nenhuma das docentes esclareceu estes passos.

Com relação à utilização do livro didático, a docente 1 o utiliza como recurso, e esclarece que, no ensino de leitura, faz a leitura de fragmentos de obras maiores, que pode ser explicado pela ausência desses materiais, e acaba por se restringir a apenas estudos fragmentados que o livro aborda, sendo dessa maneira o meio mais acessível. Quando o texto é relativamente pequeno faz-se uso do texto por completo e depois retorna ao fragmento para obter uma opinião a respeito do que é tratado.

Nessa prática, há duas questões que precisam ser pensadas, ao retornar para esse fragmento que já foi lido, o docente deve orientar a ressignificação do que foi compreendido, no entanto, não deve anular o que foi compreendido pelos alunos, ou seja, aquela interpretação do discente se torna válida ainda que não esteja em conformidade absoluta com o estudado. Questões também como posicionamentos críticos devem ser pensadas desde que contemplem a temática do que está sendo tratado. A docente 2 parece não ter compreendido

as questões que foram repassadas para análise e assim, respondê-la, pois relata que prefere trabalhar temas que motivem os alunos. Não menciona as estratégias do livro didático se é feito um momento de contextualização.

Dando continuidade às nossas análises, e tendo o livro didático ainda como objeto a ser analisado a partir das respostas das docentes, foram pontuadas indagações sobre as propostas do livro e se haveria alterações nessas propostas. Ambas relatam que o livro aborda as questões sobre o viés da interpretação e compreensão. Por não sermos conhecedores e não termos acesso ao livro utilizado, não tivemos como averiguar essas pontuações, uma vez que o nosso contato foi exclusivamente virtual. As docentes fazem alterações ao trabalhar com o livro didático, no entanto, a exigência de seguir um cronograma que é mencionada pela docente 2, também precisa ser considerada. A primeira faz alterações quanto ao currículo do município e a docente 2 destaca que faz adaptações quanto ao conteúdo de gramática. Elas não mencionam o que alteram, retiram ou acrescentam às propostas dos livros didáticos.

O momento de leitura é essencial nas aulas de língua materna, tornar esse momento dinâmico é um percurso longo a ser trabalhado, visto que, geralmente, esse momento é dividido em outras temáticas. Com relação a esse momento de ensino de leitura, destacamos que as docentes buscam mediar as suas práticas, ou seja, utilizam-se de diversas estratégias de leitura, da compartilhada à individual. Nesse momento de interação é preciso pensar em que ponto o leitor em formação se opõe ao texto, visto que na leitura coletiva pode haver uma orientação quanto à criticidade em conjunto. A docente 2, com a intenção de promover uma aula dinâmica, utiliza diversos meios pedagógicos que são importantes para essa prática. Ela também utiliza o contexto de produção da obra, levando para as discussões o autor e a editora do livro. O que faz com o leitor pense essa obra contextualizada socioculturalmente, como vimos nas discussões de Leurquin (2014).

Por sua vez, no ambiente escolar, a sala de aula é o único espaço que o aluno tem para as práticas de leituras, conforme relata a docente 1. A docente 2 nega a existência de outros espaços e até a ausência de recursos em seu contexto de ensino. A escola precisa oferecer um espaço para que esse leitor se sinta acolhido e que faça despertar a prática de leitura. A partir dessa conjuntura, é notório o quanto o trabalho docente é difícil, além de

pouco suporte, o espaço de aula em si já é reduzido a esse momento. Sendo assim, tendo essa conjuntura, a formação desse leitor pode acontecer com grandes falhas.

Com relação à questão 10, traçamos um questionamento que remete aos objetivos com as aulas de leitura partindo da experiência das docentes. A docente 1 salienta que objetiva a formação de um leitor crítico, ao mesmo tempo em que busca desenvolver vocabulário (conhecimento linguístico), concentração e memória (competências psicológicas). Observamos uma confusão de orientação com a resposta apresentada, a qual a necessidade de formação continuada relacionada ao ensino de leitura, os modelos que o orientam, as estratégias etc. Para a docente 2, que também visa formar um leitor crítico e criativo, “com poder de pensar, questionar e decidir”.

Para que isso aconteça, os leitores precisam ser colocados em contato com diferentes gêneros utilizados em diversos campos de atuação, e não apenas no campo artístico-literário, como é feito pela professora. Observamos que a professora tem uma boa compreensão de um leitor crítico e das ações que precisa realizar em sociedade, mas para alcançar este objetivo é necessário que o ensino de leitura seja coerente com o que acredita. Reiteramos a necessidade de formação com foco na construção desta coerência.

Considerando o último questionamento, entendemos que a interação nos faz humanos e essa interação se dá mediante textos, por isso a dificuldade de produzir e compreender textos. Em relação à construção do leitor crítico e a prática docente diretamente ligada a essa questão, a docente 1 nos diz que, nas suas aulas de leitura, seu objetivo é para com a formação do leitor crítico. E que isso se dá quando há a compreensão do texto, quando há riqueza na linguagem, na comunicação. A docente 2 segue essa mesma perspectiva. Um leitor que critique, que venha somar ao texto, que avance e que esses conhecimentos adquiridos os levem a pensar em outras possibilidades e visões. Com base nisso, ambos refletem que a leitura é parte do indivíduo, e é o que os fará crescer intelectualmente.

A leitura possibilita o encontro de leitores e textos que, como nos diz Braggio (1992) quanto ao modelo sociopsicolinguístico, modifica ambos. O leitor crítico não é passivo, não assume as ideias apresentadas no texto, mas é capaz de refletir sobre elas, considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que está inserido, bem como o que está atrelado ao texto

lido. Para que este leitor crítico seja formado, é necessário o contato com o maior número de gêneros relacionados aos campos de atuação nos quais o leitor pode interagir, além de práticas e estratégias embasadas por modelos de leitura coerentes com os objetivos traçados pelo professor mediador e formador de leitores.

Conclusão

A leitura é importante em todas as etapas de escolarização. Ela possibilita que todos enxerguem as suas limitações e saibam entender o contexto que se vive. Dessa forma, nossos objetivos foram construídos pensando no papel do professor, tendo as suas práticas de ensino de leitura e sua mediação e colaboração para a formação de leitores críticos. As práticas docentes podem orientar o que o aluno entende por leitura, e são essas práticas que estimulam o aluno a querer ser participativo durante as aulas de leituras, além de realmente compreender textos configurados em diferentes gêneros.

As propostas mencionadas pelas docentes buscam aproximar os alunos dos textos. A atividade principal foi a de estabelecer uma leitura que permita a interação entre leitor e texto, mas não nos foi possível concluir se tal tarefa aconteceu de forma ativa e crítica. A função do professor deve ser a de mediar essa relação, considerando os objetivos de aprendizagem traçados para seus alunos, as habilidades que eles precisam desenvolver e o contexto de leitura de cada um deles, para que problemas sejam solucionados e conhecimentos sejam ampliados.

Sendo assim, observamos que as práticas de leitura na escola são propostas apenas no espaço de sala de aula, na qual as docentes utilizam leituras de textos contidos nos livros didáticos para aprimorar, de certa forma, a leitura dos discentes. Não existe um espaço ou um momento específico para leitura com objetivos além dos propostos nos livros didáticos.

As aulas de leitura são fomentadas por diferentes estratégias, mas não percebemos uma coerência com os objetivos traçados e as práticas realizadas ou ainda descrição de estratégias que vão desde rodas de conversas, leitura coletiva e silenciosa sem que seja justificada a escolha por determinada prática ou mesmo quando elas ocorrem. É importante que as aulas de leitura sejam organizadas a partir da consideração do contexto e dos objetivos

a serem alcançados, sem que se percam de vista as bases que orientam o posicionamento do professor, mas o dinamismo com relação ao que foi pensado, gerado a partir de novos obstáculos, precisa ser considerado.

Portanto, com base em nossas análises, percebemos um contexto nebuloso que rodeia o ensino de leitura apenas textos do campo artístico-literário, a partir de diferentes estratégias que não são detalhadas, a predominância do livro didático utilizado com adequações, mas quais são elas? Quais os objetivos? Os momentos? Os conhecimentos a serem construídos?

A partir dos dados, considerando a falta de detalhamento das práticas, percebemos a predominância do Modelo Psicolinguístico de leitura quanto a possibilitar encontros entre os leitores e os textos e deixá-los abertos para diferentes interpretações. Mas o objetivo é a formação de leitores críticos, que agem ativamente a partir da leitura e compreensão de texto na sociedade, então o aspecto social precisa ser também priorizado.

Observamos também que, com base na proposta de aula interacionista de leitura, vimos que a primeira fase ou etapa é desenvolvida pela docente 1, com os objetivos de o discente se relacionar com o texto, após isso, segue para a segunda etapa, porém não identificamos quais entradas permitem a compreensão do texto. Quanto à primeira etapa, notamos que a docente 2 não utiliza, porém observamos que gradualmente ela trabalha com os objetivos da segunda etapa como, por exemplo, a entrada pelo contexto de produção. Diante dessas observações constatamos que ao pular ou excluir essas etapas, as práticas de leitura podem não ser eficientes quanto à formação de leitores críticos.

Dito isso, ressaltamos que as práticas de leituras que foram analisadas a partir das falas das professoras podem contribuir para a formação de leitor crítico, uma vez que, nesse processo enquanto mediador, ele pode contribuir para a reprodução de conhecimentos além e com o texto. Para que este processo seja eficaz, se faz necessária uma relação coerente entre o que o professor acredita que é a leitura, seu papel mediante o processo, os objetivos a serem alcançados e as melhores estratégias para os contextos de ensino nos quais atuam.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 de Jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanista á sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BOTELHO, Patrícia Ferreira. Amantes, Aline Mendes. Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual da sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia. *O espaço da leitura e da escrita e a situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira*. Eutomia, Recife, p. 167-186. Dez. 2014.
- KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do Ideau*. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.
- PINHEIRO, Maria Anália Dias. *Leitura: a leitura como construtora de um leitor crítico e consciente*. 40 f. Cajazeiras, 2009.