



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**JOSIANE FIDÉLIS**

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA LEITURA PARA OS PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DOS 6º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMBORIÚ**

Camboriú

2022

**JOSIANE FIDÉLIS**

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA LEITURA PARA OS PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DOS 6º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMBORIÚ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense – Campus, Camboriú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilane Maria Wolff Paim

Camboriú - SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

Fs           Fidélis, Josiane  
Os sentidos e significados da leitura para os  
professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da Rede  
Municipal de Ensino de Camboriú / Josiane Fidélis;  
orientador Marilane Maria Wolff Paim. -- Camboriú,  
2022.  
125 p.

Artigo (artigo) - Instituto Federal Catarinense,  
campus Camboriú, , Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Leitura. 2. Sentidos e significados. 3. Ensino  
da leitura. 4. Análise dialógica. I. Paim, Marilane  
Maria Wolff. II. Instituto Federal Catarinense. .  
III. Título.

JOSIANE FIDÉLIS

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA LEITURA PARA PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DOS 6º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMBORIÚ**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú.

Camboriú (SC), 12 de dezembro de 2022.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof<sup>a</sup>. Marilane Maria Wolff Paim, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof<sup>a</sup>. Maria Laura Pozzobon, Dr.<sup>a</sup>

Universidade do Estado de Santa Catarina

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Instituto Federal Catarinense



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

**DECLARAÇÃO Nº 56/2022 - CCPGE (11.01.03.47) (Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**FOLHA DE ASSINATURAS** Emitido em 12/12/2022

*(Assinado digitalmente em 21/12/2022 13:26 )* ALEXANDRE VANZUITA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matrícula: ###641#8

*(Assinado digitalmente em 03/01/2023 14:21 )* JOSIANE FIDÉLIS  
DISCENTE  
Matrícula: 2020#####1  
*(Assinado digitalmente em 22/12/2022 10:04 )* MARILANE MARIA WOLFF PAIM DIRETOR - TITULAR  
DPPGI/REIT (11.01.18.95)  
Matrícula: ###035#4

*(Assinado digitalmente em 21/12/2022 13:42 )* MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER ASSINANTE  
EXTERNO  
CPF: ###.###.029-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **56**, ano: **2022**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **21/12/2022** e o código de verificação: **ef993cfe99**

Dedico este trabalho a todos que lutam por uma humanidade mais esclarecida, na busca pelo desenvolvimento deste fio de consciência que nos irmana, que através da palavra conseguem afagar, transbordar e educar para a construção de um mundo mais justo e respeitoso, pessoas que conhecem o sentido de educar para/com a LIBERDADE!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço por ter a oportunidade de estar entre pesquisadores que sonham e lutam por um mundo melhor, sabendo que o papel da ciência não pode ser apagado.

Aos meus familiares, que mesmo na distância, se fazem presentes integrando minhas ações e memórias;

Aos meus colegas de profissão pelo apoio e compreensão neste momento de dedicação ao mestrado.

Ao Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Camboriú pela luta para que a lei fosse cumprida e eu pudesse gozar da licença para estudo.

Aos professores entrevistados que me receberam com grande disponibilidade, me atendendo em seus intervalos, em suas salas de aula, em seus momentos de descanso, compreendendo a importância da participação e da pesquisa.

Aos meus alunos, pela interação, partilha, amizade e vivência em sala de aula, a partir deles pude constituir-me professora.

À família SAVI que esteve me apoiando nos momentos difíceis, me alegrando e incentivando a estudar.

Aos meus amigos, que entenderam minhas ausências e sempre tinham palavras de afeto.

À professora Maria Salete, por me incentivar a fazer o seletivo para o mestrado, mostrando ser possível retornar à pesquisa.

Aos professores Alexandre Vanzuita e Maria Laura Pozzobon, que através de seu olhar qualificaram grandemente esta pesquisa.

Às professoras suplentes, Maria Lucia Marocco Maraschin e Solange Aparecida Zotti, por sua disponibilidade em ler meu trabalho e contribuir nesta etapa da pesquisa.

À **MARILANE MARIA WOLFF PAIM**, orientadora, pessoa e profissional de extremo gabarito, acreditou em mim e contribuiu imensuravelmente para minha constituição como pesquisadora. Sou grata por seu apoio incondicional, interessado, pertinente, por suas críticas, discussões e reflexões fundamentais para meu crescimento. Levo comigo muita admiração e respeito por ti.

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro (BAKHTIN, 2019, p. 51).



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender quais são os sentidos e significados que professores dos 6º anos do ensino fundamental da rede municipal de Camboriú atribuem à leitura. Os objetivos específicos estão delineados no seguinte percurso: Identificar quais são os sentidos e significados que emergem a partir das entrevistas gravadas e transcritas; descrever os sentidos e significados que os professores entrevistados atribuem à leitura; Compreender a partir da análise dialógica os sentidos e significados emergentes. Como questão desta pesquisa tomamos: quais são os sentidos e significados que os professores dos 6º anos do município de Camboriú atribuem à leitura. Realizou-se uma investigação de abordagem qualitativa, composta por revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas, analisadas a partir da perspectiva dialógica da linguagem. O estudo caracteriza-se como estado do conhecimento, metodologicamente ancorada na teoria/metodologia dialógica, com base em Bakhtin e seu círculo. Destarte, explora através da proposição vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal, inscrita na psicologia histórico-social, os processos psicológicos do homem a partir da linguagem, ambos tendo como bases o materialismo dialético. Ao final da investigação constatou-se que ainda existem divergências quanto aos sentidos e significados do ensino da leitura, visto que distintos discursos/concepções emergem, assim, nesta pesquisa se destacam: o ensino da leitura relacionado à decodificação, ao trabalho isolado de atividades de leitura de obras literárias, a leitura como prática de leitura de mundo, a leitura como espaço subjetivo de interação e concepção da leitura como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade e escrita.

**Palavras-chave:** Sentidos e Significados. Leitura. Ensino da Leitura.

## ABSTRACT

This research has the general objective of understanding what are the senses and meanings that teachers of the 6th grade of elementary school in the municipal network of Camboriú attribute to reading. The specific objectives are outlined in the following route: Identifying the senses and meanings that emerge from the recorded and transcribed interviews; describe the senses and meanings that the interviewed teachers attribute to reading; Understand from the dialogic analysis the emerging senses and meanings. As a question of this research we took: what are the senses and meanings that the teachers of the 6th years of the municipality of Camboriú attribute to reading. An investigation with a qualitative approach was carried out, consisting of a bibliographic review and semi-structured interviews, analyzed from the dialogic perspective of language. The study is characterized as a state of knowledge, methodologically anchored in dialogical theory/methodology, based on Bakhtin and his circle. Thus, it explores through Vygotsky's proposition of zone of proximal development, inscribed in historical-social psychology, the psychological processes of man from language, both based on dialectical materialism. At the end of the investigation, it was verified that there are still divergences regarding the senses and meanings of teaching reading, since different discourses/conceptions emerge, thus, in this research, the following stand out: the teaching of reading related to decoding, to the isolated work of activities of reading of literary works, reading as a practice of reading the world, reading as a subjective space of interaction and the conception of reading as a tool for the development of oral and written skills.

**Keywords:** Senses and Meanings. Reading. Reading Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Temas abordados nas pesquisas analisadas.....	49
Figura 2: Caminhos da pesquisa.....	81
Figura 3: Aplicativo <i>reshape</i> para transcrição de áudios e vídeos.....	82
Figura 4: Transcrição realizada pelo aplicativo.....	83
Figura 5: Sentidos e significados sobre leitura para os professores dos 6º anos da rede municipal de Camboriú .....	92
Figura 6: Categorias emergentes na pesquisa.....	105
Figura 7: Constituição do sujeito a partir da linguagem e pensamento.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões da entrevista semi-estruturada .....	23
Quadro 2: Critérios utilizados na observação e leitura inicial dos textos consultados.....	36
Quadro 3: Busca inicial de dados .....	37
Quadro 4: Quantificação de publicações relacionadas à pesquisa.....	38
Quadro 5: Trabalhos analisados na revisão de literatura .....	39
Quadro 6: Objetivos e metodologias nos trabalhos analisados.....	46
Quadro 7: Aproximações e distanciamentos entre a pesquisa e os trabalhos pesquisados .....	50
Quadro 8: Programas e políticas públicas que traçam objetivos para a leitura.....	59
Quadro 9: Idade dos sujeitos participantes .....	83
Quadro 10: Formação profissional.....	85
Quadro 11: Tempo de experiência na área .....	85
Quadro 12: Experiência com a leitura .....	87
Quadro 13: Sentidos e significados da leitura .....	89
Quadro 14: Ensino da leitura .....	94
Quadro 15: A leitura no 6º do Ensino fundamental II.....	96
Quadro 16: Ensino e prática .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade e gênero dos sujeitos pesquisados .....	84
Gráfico 2: Porcentagem por gênero.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ALB - Associação de Leitura do Brasil  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CERLALC - Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe  
CFC - Conselho Federal de Cultura  
CSLLL - Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura  
FBN - Frente Negra Brasileira  
FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil  
GT - Grupos de Estudo  
IBBY - Conselho Internacional sobre Livros para Jovens  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INL - Instituto Nacional do Livro  
MEC - Ministério da Educação  
MES - Ministério da Saúde  
MINC - Ministério da Cultura  
MS - Ministério da Saúde  
OLP - Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa  
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNBP - Programa Nacional Biblioteca do Professor  
PNC - Plano Nacional de Cultura  
PNLD - Programa Nacional do Livro  
PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras  
PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura  
PRONAC - Programa Nacional de Apoio à Cultura  
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*  
SLL - Secretaria do Livro e da Leitura  
SNBP - Sistema Nacional De Bibliotecas Públicas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2. CONTEXTOS DA PESQUISA - EU PESQUISADORA E AS PESQUISAS REALIZADAS.....</b>	<b>29</b>
2.1 O EU E OS OUTROS: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DA/PARA A PESQUISA.....	29
<b>3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS : A BASE DA TESSITURA HISTÓRICA E TEÓRICA DESTA PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA LEITURA NA “TERRA DOS PAPAGAIOS” .....	52
3.2 A BABEL MÍTICA, UMA TORRE PARA ALCANÇAR OS “CÉUS”: LÍNGUA E LINGUAGEM.....	62
3.3 O SANTO GRAAL DO ENSINO: NAS BRUMAS DA LEITURA .....	66
3.4 A PALAVRA “PERDIDA”: SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA .....	69
3.5 O FIO DE ARIADNE: O DIALÓGICO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA .....	75
<b>4. ANÁLISE DE DADOS: VOZES NO SILÊNCIO.....</b>	<b>80</b>
<b>5. O HOMEM, A TERRA, A LUTA: O MONÓLOGO HEGEMÔNICO NO ENSINO DA LEITURA.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A convivência entre poeta e leitor, só no silêncio da leitura a sós. A sós, os dois. Isto é, livro e leitor. Este não quer saber de terceiros, não quer que interpretem, que cantem, que dancem um poema. O verdadeiro amante de poemas ama em silêncio... (MÁRIO QUINTANA, 1983, p.535)

Pesquisar leitura é um campo bastante vasto, visto que o homem produz linguagem e interage através das leituras que realiza em seu cotidiano. Ler vai muito além de manusear um livro, decodificar palavras soltas, ler está para o desenvolvimento da consciência, num espaço onde o ato da leitura institui-se como dar sentidos à vida. Elaborar sentidos dos significados sociais que são construídos e ancorados a partir dos gêneros discursivos os quais permeiam as relações humanas.

Quando idealizamos a leitura, muitas vezes imaginamos que se restringe a um sujeito com um livro nas mãos, num momento silencioso de seu dia, logo, nem todos tem esse momento para desfrutar, exercitar e aprender através da leitura. Mas, o fato é que ao contrário deste significado que enreda nosso imaginário, a leitura está presente em todas as ações do homem em sociedade.

A leitura é parte de nossa percepção de mundo, ao interpretarmos um acontecimento, compreendermos suas significações, seus sentidos, utilizamos tal habilidade, estamos lendo o mundo, o ler não se prende apenas à aprendizagem do código linguístico, o código faz parte desse processo, porém os sentidos de ler, não cabem apenas nele.

Assim, desde a mais tenra idade, no contato com nossos pais, irmãos, entre outros pares na interação cotidiana, estávamos exercitando e desenvolvendo nossa capacidade de ler. Quando bebês, ao ouvir a mãe pronunciar a palavra “MAMA” apontando para a mamadeira, ali estávamos aprendendo sentidos e significados, pois, após ouvir a palavra contextualizada, passávamos para a utilização do objeto e exercício de sua função social, carregar o alimento que saciava a nossa fome.

Portanto, ler é parte de nossa vida muito antes da educação escolar formal, ler é olhar para o mundo e percebê-lo, nas mais variadas formas possíveis, desde identificar o clima, a natureza, as cores, os símbolos, as músicas, as letras, as imagens, os discursos, a política, o pensamento. E este último, em uma relação de interação consigo, entre saberes e aprendizagens internalizadas.

Logo, quando falamos sobre as aprendizagens de leituras internalizadas, concebemos

que ler é um ato social e político, pois está imbricado com todo o processo de estar em uma comunidade específica, contexto, história, período, enfim, sócio-historicamente situado. Além disso, compreendido por Valério (2012, p.09):

O conceito de leitura aqui explorado está intimamente relacionado à noção de significação, conforme proposta por Bakhtin, o que nos motiva a afirmar que um trabalho dessa natureza envolve investimentos por parte do professor mediador capazes de levar o educando leitor a tecer relações que extrapolam a superfície textual, movendo-o a buscar em outras enunciações informações necessárias para compor o todo de significado do discurso em foco. Sabemos que o educando leitor nem sempre tem consolidado o conhecimento de mundo necessário para resgatar tais informações. Por essa razão, o professor é visto aqui como mediador entre essas informações e o leitor em questão.

Neste viés, a presente pesquisa, percebe a leitura neste movimento de constituição a partir do homem e pelo homem, pois como demarca Bakhtin em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, ou seja, nas interações cotidianas, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes, mas no seu interior. Assim, este estudo, desenvolve sua análise a partir do gênero entrevista gravada em áudio, sendo um diálogo entre pesquisadora e pesquisados e individualizadas, para **compreender quais são os sentidos e significados que os professores de língua portuguesa dos 6º anos da rede municipal de Camboriú atribuem a leitura.**

Para tanto organizamos a pesquisa partindo de passos que vão especificando nossas escolhas e trajetórias. Encontramos nas palavras de Bakhtin no texto *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas*, quando fala sobre o fazer pesquisa e sustenta que a investigação em Ciências Humanas envolve compreensão e não explicação, diálogo e interrogação e não monólogo, interpretação dos significados dos signos.

Partindo da premissa que aponta Valério (2012), ao ressaltar que na teoria bakhtiniana, o diálogo, é definido como processo de fala em sentido amplo, é processo ininterrupto, sem começo e fim. Seus limites serão sempre os pontos de contato com as outras enunciações, assim sendo, a concretude da enunciação realizada, é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, emergindo o discurso interior. As dimensões/formas, os gêneros, funções, dessa ilha são determinadas pelo contexto enunciativo e por seu auditório Bakhtin (2010).

A presente pesquisa insere-se **no campo das pesquisas qualitativas**, e em relação aos procedimentos adotados para a realização da pesquisa em campo; fez-se um roteiro com

perguntas pré-formuladas (entrevista semi-estruturada) que foram colocadas em diálogo entre entrevistadora e entrevistados, gravadas em áudio e posteriormente transcritas pelo aplicativo *Reshape*. Quanto às categorias de análise, podemos destacar que a teoria de análise dialógica bakhtiniana não se configura como um método fechado, conseqüentemente, não partimos de categorias *a priori*, mas estas surgem no processo da pesquisa. Huff (2021) destaca que essa perspectiva linguístico-filosófica, compreende a linguagem como um constructo vivo que só produz sentido quando engendrada em situações de interação por sujeitos sociais, históricos e culturalmente situados.

O presente estudo define-se de acordo com Stake (2011) como de uma investigação, um estudo deliberado em busca da compreensão. E sua caracterização de cunho qualitativo, significa que se baseia na percepção e na compreensão humana. Obviamente, a fundo, todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos qualitativos e quantitativos. Ou seja, uma mistura de dados lógicos, enumeráveis e também de percepções.

Este estudo qualitativo, ao ser interpretativo (investiga as relações humanas a partir de diferentes pontos de vista); Experiencial; Situacional (local e momento, têm características, em oposição à generalização) e personalístico (busca compreender as percepções individuais).

Quando tratamos dos sentidos e significados da leitura, concebemos um estudo epistemológico que trate do individual (pensando as subjetividades), tratando da realidade pessoal, mas também compreendendo o coletivo, a macro e a micro pesquisa. Para tanto, parte-se do levantamento bibliográfico, das pesquisas que dão conta do mesmo objeto, aproximações e distanciamentos que possam significar um ponto de partida, ou mesmo, observações significativas para repensarmos a questão problema.

Este percurso busca pensar a pesquisa, compreendendo e valorizando passos e conceitos que são muito caros para nós, entendendo que a forma como organizamos o texto, sua sequência e escolhas, também direcionam e comunicam a forma como pretendemos e entendemos os sentidos do pesquisar dentro deste estudo.

Assim, partimos do que fora transcrito e observado, primeiramente linguisticamente, posteriormente discursivamente, abrangendo os significados e os sentidos emergentes. Nas palavras de Huff (2021, p.42) a pesquisa dialógica:

[...] a análise tanto dos aspectos linguísticos (lógicos e semânticos) quanto dos extralinguísticos (situação de interação e contexto). Além disso, os sentidos de um texto-enunciado são reflexos e refrações das relações

dialógicas que constituíram o enunciado no momento primeiro da interação e, ainda, da ampliação propiciada pelas diferentes esferas em que circulam e os diferentes sujeitos (também sócio, histórico e culturalmente situados) que a ele respondem, não podendo nunca ser esgotado/finalizado.

Ao adotarmos a análise dialógica, com base nos escritos bakhtinianos e do círculo, ou seja, pesquisadores que se debruçam em seus escritos. Deste modo, ao trazermos categorias para desenvolver a análise, é importante frisar que Bakhtin não criou tais categorias, até mesmo por suas considerações críticas quanto ao subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato do início do século XX. Assim, com base em sua teoria, Amorim (2001), argumenta que, tanto uma quanto outra epistemologia, apagam as diferentes enunciações que produzem um objeto de pesquisa, configurando um discurso monológico. Propondo que a relação entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer é de alteridade fundamental e que o objeto das Ciências Humanas não é somente já falado, mas, na condição de texto, também objeto falante.

A presente pesquisa se baseia na análise dialógica e subjetiva, interpretativa, está alicerçada na transcrição das entrevistas, produção de linguagem, objeto de estudo e possibilidade material para análises no campo das pesquisas científicas. Quanto ao método de análise dialógica, entende-se a partir da teoria bakhtiniana, e a partir “ [...] da maneira como as obras escritas por Bakhtin e pelos demais membros do Círculo foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas, particularmente no Brasil” (BRAIT, 2012, p.84), portanto, a mesma autora (2006) destaca que na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, seria incompatível tanto o estabelecimento de uma proposta de análise linear ou fechada, quanto a adoção a priori de categorias aplicáveis de forma mecânica aos discursos.

A contribuição desta teoria encontra-se em pensar um corpo de conceitos, noções e categorias, capazes de especificar a postura dialógica diante de *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador (BRAIT, 2006, p. 61).

Para tanto, o estudo utilizará como ferramenta de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas. Parte-se de uma análise dialógica organizada/pensada nas seguintes etapas:

1. Entrevista aos professores de língua portuguesa dos 6º anos da rede municipal de ensino de Camboriú;
2. Transcrição do *corpus* (entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio);
3. Organização das categorias emergentes;

4. Especificação dos sentidos e significados que os professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura.
5. Análises dos sentidos e significados que os professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura a partir das concepções de Vygotsky<sup>1</sup> e Bakhtin: dialogia e zona de desenvolvimento proximal;

A escolha de entrevistas gravadas em áudio realiza-se com base em importantes observações de Bakhtin em sua obra *Estética da Criação verbal* (2010) no capítulo sobre os gêneros do discurso, no qual observa que toda a comunicação humana se dá a partir dos enunciados (orais e escritos) que refletem as condições específicas e as finalidades através de seu conteúdo, estilo, por meio da seleção de recursos estilísticos, léxicos, sintáticos, e por sua estrutura composicional. Importando neste estudo, a compreensão que a escolha do gênero constitui-se um importante recorte para definir os percursos analíticos, visto que um gênero textual cumpre funções sociais, possuindo características específicas.

Nesta escolha, conforme argumenta Valério (2012) embora cada enunciado seja individual e mesmo quando o locutor escolhe um gênero mais padronizado, portanto mais fechado estruturalmente, é possível perceber a vontade discursiva individual do falante, a qual se manifesta nessa escolha e no tom expressivo utilizado. Deste modo, consideramos que a entrevista em áudio permite uma observação mais significativa para o *corpus* nesta pesquisa, caracteriza-se como um material que pode ser consultado via a repetição do áudio quantas vezes se fizer necessário, para assim, ser transcrito, respeitar e registrar elementos linguísticos e extralinguísticos, os quais significam e apontam singularidades.

Quanto a aplicação, importa destacar que cada professor foi entrevistado individualmente, cada sujeito teve a liberdade de contar brevemente sua história pessoal, tempo que leciona a disciplina e que atua com o 6º ano, assim como, comentar, livremente, demais assuntos que considerasse significativo no momento e contexto da entrevista. Quanto às questões, estão ligadas a estrutura da dissertação, remetendo às concepções sobre leitura, língua e linguagem, ensino de leitura e sua relação com a prática adotada em sala de aula. As entrevistas semiestruturadas seguiram previamente o seguinte percurso:

#### **QUADRO 1:** Questões da entrevista semi-estruturada

---

<sup>1</sup>Levando em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vygotsky, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	1.1 – Escola: 1.2 – Município: 1.3 – Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) 1.4 - Idade: 1.5 – Tempo de Experiência em sala de aula: 1.6 – Formação Profissional:
QUESTÃO 1	Qual sua experiência pessoal com a leitura, o que ela significa em sua vida?
QUESTÃO 2	Quais são os sentidos e significados que você atribui ao ensino da leitura?
QUESTÃO 3	O que você compreende como ensino da leitura para este período escolar dos 6º anos do Ensino Fundamental II?
QUESTÃO 4	Ao receber alunos dos 6º anos, ou seja, que vieram de um processo de ensino vinculado ao Ensino Fundamental I (5º ano), você considera a leitura como um trabalho significativo, que faz sentido neste período de ensino?
QUESTÃO 5	Explique como você percebe a relação entre o ensino da leitura e a prática da leitura em sala de aula neste período do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Fonte: A autora, 2022.

Para dar conta do **objetivo geral de compreender** quais são os sentidos e significados que professores dos 6º anos do ensino fundamental da rede municipal de Camboriú atribuem à leitura, nos preocupamos em delinear os **objetivos específicos** dentro do seguinte percurso: Identificar quais são os sentidos e significados que emergem a partir das entrevistas gravadas e transcritas; Descrever os sentidos e significados que os professores de língua portuguesa atribuem à leitura. Compreender a partir da análise dialógica os sentidos e significados emergentes nas entrevistas semi-estruturadas.

Desta maneira, no entendimento desta relação entre o Eu e o Outro enunciado por Bakhtin, tomamos como sujeitos da pesquisa os professores dos 6º anos da rede municipal de Camboriú do ensino fundamental II<sup>2</sup>(período de ensino que se refere aos 6º, 7º, 8º e 9º anos).

Como questão desta pesquisa tomamos “ **quais são os sentidos e significados que os professores dos 6º anos do município de Camboriú atribuem à leitura**”, apoiando a discussão na análise dialógica bakhtiniana e trazendo observações de Vygotsky, visto que o autor destaca a aprendizagem via interações, as quais permitem o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Ao utilizar a análise dialógica, vemos a possibilidade observar as subjetividades que compõem os dizeres dos sujeitos entrevistados, compreendendo que a língua é esta

<sup>2</sup> Desde 2008 o tradicional ensino fundamental é dividido em dois: anos iniciais ou ensino fundamental I e anos finais ou fundamental II. O ensino fundamental II se refere a continuidade do 5º ano, correspondendo ao 6º, 7º, 8º e 9º ano.

exteriorização daquilo que foi apreendido, assimilado e reformulado pelo sujeito (VIGOTSKI, 1989), posteriormente expresso, uma fala historicamente carregada de sentidos.

Portanto, na análise dialógica há, sim, análise das marcas linguísticas. No entanto, a abordagem que se dá à língua é discursiva. É uma análise do funcionamento da língua em uso, uma análise que leva em consideração o extralinguístico, o histórico e o concreto, materializado nos enunciados (ROHLING, 2014). Como pôde ser observado, os três focos – relações dialógicas, gêneros do discurso e formas da língua – se interpenetram, sendo impossível estudar um sem levar em consideração os outros (DESTRI, 2021).

Ao trazer a concepção de análise dialógica bakhtiniana (círculo bakhtiniano), estamos propondo uma análise que considera as vozes sociais, o diálogo, a relação sem apagamento, nesta troca contínua no processo de interação verbal, nesse sentido, entendendo a sociedade pela linguagem, num processo de compreensão da língua numa perspectiva de tomada de consciência a partir da saída deste espaço de alienação apontado pelo marxismo.

Pois, ao pensar esta pesquisa a partir da perspectiva dialógica, consideramos as posições assumidas pelos sujeitos envolvidos (pesquisador, professor, entrevistador, entrevistado, sujeitos sociais), principalmente quando assumimos o cunho interpretativo, tomando como essencial a triangulação de dados.

O método dialético dialógico, negando a dialética hegeliana, a negação da abstração de um mundo superior em que o mundo terreno seja uma ideia de cópia, mimese, acredita por sua vez, neste movimento de concretude, de materialidade histórica de cunho marxista, pensando por meio da linguagem, a vida em ação, em Bakhtin, a teoria do ato responsável.

Assim, este método pensa um processo de interação comunicativa a partir de um processo interacional, neste ato, o sujeito participa em sua integralidade e age respondendo aos discursos/enunciados, vozes internas e externas a ele. Diante disto, a proposição de interação interna e externa a este sujeito se aproxima consideravelmente ao que Vygotsky vai apontar como um dos processos de aprendizagem da linguagem pela criança, quando cria diálogos internos para compreensão e apropriação externa, concomitantemente possa ela significar o mundo que a rodeia e interagir com o mesmo.

O dialogismo aqui tratado, compreende a linguagem como organismo vivo, num constante constituir-se nos processos de comunicação, sabendo esta comunicação como o embate de vozes sociais e por este motivo, ideológicas por natureza. Assim, os sujeitos por sua vez são compreendidos a partir do Outro, sendo constituídos, perpassados, num espaço

seja de concordância ou discordância. Portanto, o “Eu” congrega em si “Outros”, não o outro no sentido apontado pela teoria da comunicação de Benveniste<sup>3</sup>, emissor e receptor, mas esse movimento de alteridade, constituindo a identidade, o dialógico.

Em decorrência disso, o primeiro ponto essencial a ser considerado neste trabalho é a concepção de que estamos construindo uma pesquisa que concebe o sujeito em suas relações dialógicas, um ser social, onde todas suas escolhas, e seu olhar está intimamente ligado com seu processo de aprendizagem, sua percepção de mundo e sentidos a ele atribuídos. Portanto, esta pesquisa inicia pensando no trajeto da pesquisadora, apresentando-a para que o leitor, possa perceber suas escolhas, recortes e que a pesquisadora na realização de seu trabalho analítico, possa distanciar de forma consciente para que o olhar do pesquisador esteja atento e ao máximo preparado para construir as análises e perceber as categorias que vão emergindo no processo analítico.

**Neste sentido, buscamos no início do texto, capítulo 2, descrever os principais movimentos de constituição da pesquisadora, pessoa, professora Josiane, conscientes que todas as escolhas e leituras realizadas neste ato de construção textual, perpassam a constituição histórico-social do sujeito pesquisador.** Outro ponto a se destacar são os contextos, seja de constituição da pesquisadora, da pesquisa e dos pesquisados.

**No capítulo 3, trouxemos a temática Sentidos e significados apresentando a tessitura histórico-teórica que compõem esta pesquisa,** desta maneira, delinea uma breve história da leitura na Terra dos Papagaios (remissão ao um dos primeiros nomes do Brasil), uma metáfora que traz consigo as memórias sobre o Brasil colônia e a construção inicial do que virá a ser o ensino nacional. Na sequência apresentamos uma reflexão sobre a Babel mítica, uma torre para alcançar os “cÉUs” remetendo aos percursos de compreensão do que seria língua e linguagem nas veredas da leitura, este contínuo Santo Graal do ensino que nos indica o caminho para a busca da “palavra perdida”, ou seja, a pesquisa nas diversas áreas das ciências da linguagem e educação, assim como nas diferentes concepções de leitura. Sendo que, o fio de Ariadne, este entrelaçar de “Eus e Outros”, vão dialogando no/para o desenvolvimento da consciência.

**No capítulo 4, intitulado como Vozes no silêncio,** apresentamos a interpretação e aprofundamento das informações coletadas junto aos professores, priorizada a análise

---

<sup>3</sup> Émile Benveniste (Alepo, 27 de maio de 1902 - Paris, 03 de outubro de 1976) caracteriza a enunciação como a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo.

dialógica, e concebida, como uma forma de análise no âmbito da pesquisa qualitativa que envolve elementos linguísticos e extralinguísticos. Quanto aos procedimentos de análise após transcrição das entrevistas, fez-se a fragmentação dos textos constituintes do corpus em unidades de análise (unidades de sentido ou unidades de significado), considerando se essas unidades colaboram para responder à questão de pesquisa ou atingir os objetivos. **Neste capítulo são apresentadas as respostas que os professores de língua portuguesa do município de Camboriú expressaram sobre a leitura**, seus sentidos e significados. Os dados apontam para vozes que vão compondo as respostas dos professores, sejam conhecimentos adquiridos por suas interações antes da formação profissional, quando os sujeitos expressam sua relação com a leitura, ou nas relações com os seus alunos, quando da prática da leitura em suas vivências em sala de aula, ou no momento que expressam discursos que vêm de outros lugares, expondo suas opiniões sobre o papel da escola, do professor, dos alunos, o lugar do currículo, entre outros. Neste momento do trabalho analítico, a pesquisadora encontra no silêncio da observação frente a este alarido heterogêneo.

No capítulo 6, **O HOMEM, A TERRA, A LUTA: o monólogo hegemônico no ensino leitura**, são apresentadas reflexões acerca do ensino da leitura e da heterogeneidade muitas vezes apagada nas práticas em sala de aula. Aulas de leitura que compreendem o livro literário como única forma de leitura, que por conseqüente apagam a concepção de leitura de mundo, ou mesmo de leitura que se constrói a partir da interação entre pares, desta localização do sujeito histórico-social.

Cabe ressaltar que a partir do escopo teórico-metodológico escolhido, postulamos, a partir de Bakhtin, que o sentido na enunciação é inacabado, a fim de justificar que não estamos construindo um análise que se coloca como única, verdadeira e inflexível, mas antes, um espaço dialógico, por/para uma análise dialógica.

A presente pesquisa busca compreender a construção de sentidos e significados de acordo com Vygotsky e Bakhtin, e neles, percebe-a advinda das interações sociais, participantes de uma historicidade, subjetivos pelo fato de serem individualizados no processo de interiorização e sintetização. Portanto, como qualitativa, esta pesquisa trata de compreender situações contextualizadas, específicas dos professores de 6º anos da rede de ensino municipal de Camboriú em seus contextos.

Pesquisar, como diriam os modernistas de 22<sup>4</sup>, é um ato antropofágico, pois é dialógico por natureza e se constitui ao nos constituir, o fazemos compostos por “NÓS<sup>5</sup>” as vozes que permeiam nosso eu. Desta maneira, dentro do campo das ciências, o estudo que desenvolvemos preocupa-se em situar nosso objeto frente aos “Outros” (pesquisas) que vêm abordando a temática, para que se possa contribuir com as demais pesquisas, progredindo e considerando pontos de intersecção e distanciamentos.

---

<sup>4</sup> Na semana de 1922 ocorreu no Brasil a Semana de Arte Moderna. O termo “antropofagia” refere-se ao ato de comer ou devorar a carne de outra pessoa. Trazendo para a realidade do movimento antropofágico, a ideia sugerida por Andrade era basicamente “devorar” essa cultura enriquecida por técnicas importadas e promover uma renovação estética na arte brasileira. Neste contexto, fazemos referência à constituição da pesquisa em relação às demais pesquisas.

<sup>5</sup>Nós é um pronome pessoal do caso reto, assumindo a função de sujeito da oração - Interessante pensar que o pronome carrega em seu sentido a ideia do EU e OUTRO(s), mas, mesmo assim, vemos a necessidade de explicar que existem outros, quando seu uso já deveria denotar isto.

## 2. CONTEXTOS DA PESQUISA - EU PESQUISADORA E AS PESQUISAS REALIZADAS

Que espécie de experiência é necessária, e onde ela começa e acaba? A experiência nunca é limitada e nunca é completa; é uma imensa sensibilidade, uma espécie de enorme teia de aranha, feita dos fios mais delicados de seda suspensos na câmara do consciente, e que apanha no seu tecido cada partícula trazida pelo ar. É a própria atmosfera da mente; e quando a mente é imaginativa – muito mais quando se trata de um homem de gênio – ela apanha para si as mais leves sugestões, abriga os próprios pulsos do ar em revelações. Sem nem de longe ser de gênio, quantas revelações. Quantos pulsos apanhados no fino ar. Os delicados fios suspensos na câmara do consciente. E no inconsciente a própria enorme aranha. Ah, a vida é maravilhosa com suas teias captantes [...]. (LISPECTOR, 1999, p.194).

### 2.1 O EU E OS OUTROS: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DA/PARA A PESQUISA <sup>6</sup>

O sujeito constitui a linguagem e é também constituído por ela, pois na linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida segundo Vygotsky(1989). Assim, apresentar-me ao leitor como sujeito que sou e expor a minha trajetória de constituição como professora/pesquisadora, meus processos constitutivos, permitirão compreender as perspectivas adotadas na presente pesquisa, pois jamais se compreende o fazer pesquisa anulando o pesquisador e todas as condições que o envolvem. Además, podemos considerar que além das questões que envolvem o pesquisador/autor da pesquisa, conforme entende Grillo ( 2012, p.240) podemos e devemos considerar que:

O conceito de autoria norteia a metodologia bakhtiniana de compreensão da obra. A primeira tarefa na compreensão de uma obra é entrar nos limites da compreensão do autor (2003[1970-71]) e, em um segundo momento, utilizar do distanciamento para introduzir, descobrir novos sentidos. As relações entre intenção discursiva do falante (autor ou sujeito) e gênero se dão em dois momentos: primeiramente, o falante ou autor escolhe o objeto do sentido, mas essa escolha não é livre, está condicionada à esfera da comunicação discursiva; e, em segundo lugar, o falante ou autor escolhe o gênero, mas essa escolha é determinada também pela esfera e por outros elementos da situação concreta da comunicação discursiva, e, em seguida, deve adaptar-se ao gênero escolhido. Portanto, a subjetividade do falante ou a sua intenção (ou vontade) discursiva se expressa em suas escolhas e está materializada no enunciado, mas é determinada pela esfera, pelas circunstâncias e desenhada pelo gênero discursivo.

---

<sup>6</sup> Cabe informar aos leitores que optamos por criar títulos metafóricos, visto que estamos tratando do tema leitura, sentidos e significados. Aproveitamos para trazer “já ditos” mitos, histórias, literaturas, para ressignificá-los neste contexto, assim, exemplificando o que defendemos do decorrer da escrita - o sujeito (sua escrita, fala e pensamento), por suas escolhas, constitui-se a partir de Outros.

Destarte, o desenvolvimento de um sujeito acontece a partir de suas vivências, levado da abstração à análise para que chegue a síntese, é esta dialética que compõe e forma o pensar, que identifica e o torna singular. Segundo Huff (2021, p.14, grifos meus) ao dissertar sobre o sujeito na teoria bakhtiniana, observa que:

[...] a centralidade do sujeito dialógico na teoria bakhtiniana não se refere a uma relação de superioridade do indivíduo sobre a sociedade, em que o indivíduo psicológico e seus desejos determinam a linguagem. Também não se refere à uma necessidade teórica que considera o sujeito como mais adequado às suas finalidades e métodos do que a sociedade como um todo. **A centralidade se estabelece pelo reconhecimento de que os construtos sociais (linguagem, arte, ciência, política, etc.) só podem ser acessados por meio dos atos concretos de cada sujeito singular, contrariando a concepção científica moderna de que o sujeito e suas singularidades não servem a teorizações por sua imprevisibilidade e instabilidade, carecendo de regularidade e objetividade.**

Portanto, quando neste texto é apresentado o processo de formação inicial da pesquisadora, os sonhos e discursos que permeiam as escolhas realizadas no decorrer do percurso, assim como, são apresentados os atravessamentos de forças sociais e contingentes da realização das práticas almejadas e também importantes constituintes dos saberes acumulados no decorrer deste contínuo processo de SER e ESTAR socialmente localizada, relaciona-se à compreensão da pesquisa como processo dialógico.

Assim, convido-o a conhecer-me! Ainda na infância morando na pequena colônia ucraniana localizada na cidade de Paula Freitas, no estado do Paraná, tive<sup>7</sup> o contato com a leitura, ou aquilo que eu imaginava que seria ler, pois, ainda não frequentava a escola, contudo adorava livros e revistas, tinha uma caixa de papelão onde guardava-as como um tesouro. Estes materiais eram, livros e revistas velhas que minhas tias ganhavam em seus trabalhos. Em contato com estas “leituras”, eu imaginava um mundo muito especial, diferente da minha realidade rural, e me imaginava através das imagens e letras. Nunca esqueci o primeiro livro que ganhei, era uma pequena história que contava sobre as viagens que uma semente realizava após a caixa do agricultor cair ao chão com a ventania. Mesmo não sendo alfabetizada, fiz a leitura daquele texto, suas imagens, cores, seu formato, seu cheiro, sua textura, enfim, tudo que compõe a experiência.

Durante minha infância, até os 10 anos, estudei em uma escola multisseriada, onde as filas eram os divisores das séries, a professora traçava no quadro negro cinco partes iguais e

---

<sup>7</sup> Nesta etapa de construção textual não faria sentido falar do Eu/pesquisadora na terceira pessoa, visto que é o sujeito pesquisador, sujeito dialógico que faz a pesquisa e ao mesmo é composto por ela que toma o espaço de fala, por isto, seguiremos utilizando a primeira pessoa do singular.

ali passava os conteúdos correspondentes a cada disciplina e turma. Nesta etapa fazíamos parte da escola, da limpeza ao lanche, apoio aos mais jovens e inclusive eventuais reparos. Neste sentido, de acordo com (VYGOTSKY,1989, p.33):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

As relações estabelecidas no decorrer da vida escolar fundamental foram basilares para todo o desenvolvimento e compreensão que tenho sobre a leitura, seu papel e importância social. Foi através da leitura de mundo que pude ir além daquela realidade, poder conhecer lugares através das fotografias, letras, imaginar modos diferentes de ser e viver e poder assim, reconhecer minha identidade pessoal.

Durante a escolarização, ainda na escola multisseriada, tive dificuldades de interação com os colegas devido aos distanciamentos culturais, a leitura teve papel primordial. Ler sempre foi algo motivador para mim, lembro quando tínhamos aulas de leitura e a professora permitia escolher o livro que eu quisesse e depois podíamos ilustrar nossas interpretações. Quando no ensino fundamental II tínhamos acesso a uma biblioteca, lembro que nas aulas de leitura a professora nos permitia percorrer os corredores, e eu ficava imaginando quantas vozes, quanta história e quantas informações seriam acessadas se eu pudesse ler todos aqueles livros.

De acordo com a teoria vygotskyana, a linguagem é o recurso mediador central, de modo que permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar seu comportamento. Nesse sentido, as palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas e ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano.

As relações vivenciadas desde a mais tenra idade permitem, através da mediação, que a criança possa aprender, e é através da linguagem, instrumento simbólico de representação da realidade, que ocorre o aprendizado, o sujeito passa a funções psicológicas (VIGOTSKI,1989) mais complexas. Vigotski (1989) vai discorrer sobre o ambiente e destacar que é o ambiente que permite ao sujeito, faz com este se torne consciente, lúcido, sendo que através das mediações, do acesso aos instrumentos simbólicos ou físicos, são fundamentais, e isto, é o que dá base para que este ser, possa transformar e compreender a realidade que vive.

A partir das interações, percebi o quanto a leitura pode ser transformadora, pilar de reconhecimento de mundo, construção de identidade, construção de sentidos que advém de significados. Os sentidos e significados, assim como textos e palavras, não são fixos, existe grande maleabilidade e muitos sentidos podem emergir na relação entre as palavras e as coisas. Muitas leituras podem ser realizadas, e para cada sujeito acontecerá, a adquirirá de modos diferentes, constituindo sentidos outros, e está tudo bem, afinal, a realidade é também uma perspectiva, de quem a vê.

O mundo da pesquisa trouxe um encanto para minha vida, o gosto do aprender, do desafio e do encontro. Martins (S/D, p.117) discorre que:

Diante de situações em que precisa manipular conceitos e realidades que já conhece para chegar a saberes até então ignorados, o aluno sugere respostas e chega a resultados que lhe permitem alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio. Estamos frisando que, para VYGOTSKY, é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído. Quando nos referimos ao valor das interações em sala de aula, é importante pensarmos que este referencial não compactua com a idéia de classes socialmente homogêneas, onde uma determinada classe social organiza o sistema educacional de forma a reproduzir seu domínio social e sua visão de mundo. Também não aceitamos a idéia da sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos dos alunos de forma a reproduzir um determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos. Aliás, afirme-se, consideramos tais concepções de ensino complementares, na medida em que privilegiam os aspectos educacionais selecionados por grupos que exercem poder político e econômico sem qualquer contato com as reais necessidades da maior parte da população.

Estamos em constante aprendizagem mediados pelos saberes que vem do Outro<sup>8</sup> com quem nos relacionamos, seja um contato físico/presencial, partindo de conversas, de cartas, e-mail, publicidades, livros, entre tantos outros gêneros do discurso (BAKHTIN, 2002) que permeiam nossas comunicações cotidianas. Assim, esta relação com o Outro, mediada por uma produção linguística oral, escrita ou não verbal, conduz o processo simbólico o qual permite ao homem ser consciente de sua existência e realidade.

Bakhtin (2002) argumenta que todas as relações humanas são mediadas por enunciados relativamente estáveis, e estes, são centrais nas relações humanas, pois, o homem também produz a linguagem e a utiliza contextualmente, e isto faz com que cada momento de

---

<sup>8</sup> Quando fazemos referência ao termo Outro, estamos nos referindo à teoria bakhtiniana de constituição do sujeito, a partir de suas relações com os já ditos, enunciados, vividos, etc.

mudança, escolarização, leituras, culturas, sejam realizadas novas leituras de mundo, e de acordo com Freire (2005), sejam possíveis novas realidades.

Durante o período de formação na graduação e especialização em letras, questionava os usos e limites da língua, pensava sobre a perspectiva bakhtiniana, o estudo dos gêneros do discurso, linguagem verbal e não verbal, discurso. O contexto e a interação do leitor com o texto destacaram-se em minhas pesquisas, percebi que esta relatividade anunciada por Bakhtin (2002) era central para compreender que as situações de comunicação mudam, que os sujeitos envolvidos, suas escolhas linguísticas e até mesmo a escolha do gênero textual para a comunicação.

No processo de constituição como profissional, percorri muitos lugares, mas pontuo neste documento alguns dos principais, pois foram marcantes e moldaram quem sou. Exerci a função de professora de espanhol, trabalhando desde a educação infantil ao médio, professora de língua portuguesa para estrangeiros, literatura, gramática, redação, oratória e técnicas administrativas. Tive a experiência de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, cursinhos pré-vestibulares, reforço escolar, revisão de trabalhos acadêmicos, cursos técnicos, treinamentos empresariais na área de comunicação interna e produção de textos, tutoria de estágio supervisionado (UFSC<sup>9</sup>), experiências que propiciaram ver a educação de forma ampla, pois circulei em diversos espaços.

Sempre que tive a oportunidade de estudar e aperfeiçoar os saberes o fiz, contudo, a realidade de educador no nosso país é muito restrita, tenho a consciência sobre o quanto é significativo e deveria fazer parte da carreira de professor, a formação continuada/especialização/pesquisa, mas nem sempre temos o tempo devido, para eventos e atividades que precisem de tempo e dinheiro. Pois, para realizar cursos de formação/qualificação é preciso pagar alguém para me substituir, o sistema não entende/ ou quer entender o benefício de ter professores que buscam qualificação, ou seja, o professor fica limitado por comodidade, por falta de reconhecimento, por questões financeiras, entre tantos outros motivos que poderia listar.

Atualmente atuo como professora municipal e estadual em Santa Catarina, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Resido na mesma cidade onde trabalho e tive o privilégio de conquistar uma vaga no mestrado em educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú.

---

<sup>9</sup> Universidade Federal de Santa Catarina

O desafio é saber utilizar todas estas experiências para criar, inovar, moldar a realidade e principalmente contribuir socialmente para o crescimento das pesquisas, das oportunidades, para abrir novas propostas de pensamentos sobre a educação.

Neste cenário é essencial pensar em alçar novos voos a partir daquilo que me constitui, passo a pensar a educação, o educar, e me preocupa como acontecem as relações sociais e em especial as relações organizadas nos processos educacionais. Assim, observar os processos de aquisição do conhecimento, da língua, pensamento, permitindo aos sujeitos de uma determinada comunidade acessar saberes que podem lhes conferir autonomia em suas escolhas, libertando-os de discursos e ideologias impostas como naturais àquele sistema e, portanto cerceadoras de sua condição de liberdade, de poder agir como alguém que reflete e é capaz de mudar sua realidade e não ser levado pela realidade imposta pelo outro.

Existem diversas perspectivas que poderiam dar conta de tal pesquisa, porém, fazemos<sup>10</sup> o recorte analítico a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana, pois parte do princípio de que o homem produz linguagem a partir da interação com o outro. Tal proposição aproxima-se ao que argumenta Vygotsky, e nos permite olhar para o objeto do presente trabalho. Santos (2014, p.75) corrobora que Bakhtin e Vygotsky, embora não tenham se voltado especificamente à questão da leitura, oferecem embasamento para analisá-la enquanto processo histórica e ideologicamente situado e a linguagem é enfocada como um evento social, caracterizada pela historicidade dos sujeitos e pelo contexto imediato e conjuntural, pela contradição e pelo dialogismo.

---

<sup>10</sup> A partir desta etapa voltamos à escrita em 3ª pessoa ao passar para a descrição da pesquisa e não mais da pesquisadora.

### **3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS : A BASE DA TESSITURA HISTÓRICA E TEÓRICA DESTA PESQUISA**

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro[...].(MACHADO DE ASSIS, 2007, p.346)

Nesta seção do texto buscamos traçar o percurso que adotamos para a realização do levantamento de pesquisas que se relacionam com o tema deste trabalho, explicando quais são **as bases de dados consultadas, os termos utilizados para a busca, o recorte temporal eleito e a justificativa para tais escolhas.**

Posteriormente são apresentadas as produções acadêmicas que se aproximam da pesquisa em questão. Realizou-se uma investigação caracterizada como uma abordagem qualitativa, composta por revisão bibliográfica e entrevistas que serão analisadas, sendo um estudo que se caracteriza como **estado do conhecimento**, pois faz sua busca limitada a algumas bibliotecas digitais, com recorte de estudo dos textos produzidos nos últimos 5 anos, sendo o recorte temporal trabalhos produzidos nos anos de 2016 até 2021.

Quando iniciamos a pesquisa definimos os eixos temáticos para a busca, recorte, o local da busca, o banco de dados, a escolha dos descritores, de termos e operadores da busca. Esta sistemática permitiu organizar a pesquisa e construir eixos os quais delinearão a busca com base no objeto, assim posteriormente a definição de categorias para o desenvolvimento das entrevistas e análise de dados.

Para dar conta de desenvolver tal estudo, sistematizamos a revisão da literatura de modo a consultar as principais bases de dados de publicações científicas do país e suas produções nos último cinco anos: biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD)<sup>11</sup>, Catálogo de teses e dissertações (CAPES)<sup>12</sup>, Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>13</sup> e associação nacional de teses e pesquisa (ANPED)<sup>14</sup> (apenas ANPED nacional), a partir destas coletas se organizou um mapeamento das pesquisas que tratam da temática escolhida, levando em consideração especialmente as que se aproximam do tema tratado.

A busca através de descritores - Sentidos e significados *AND* professores *AND* Língua Portuguesa - Leitura e ensino – sentidos e significados - (sentidos) *AND* (significados) *AND*

---

<sup>11</sup> BDTD - <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

<sup>12</sup> CAPES - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>13</sup> SCIELO- <https://www.scielo.br/>

<sup>14</sup> ANPED - <https://www.anped.org.br/>

(leitura) - ENSINO DA LEITURA - Sentidos *AND* significados *AND* leitura *AND* língua portuguesa; Como procedimento para leitura dos textos adotamos os seguintes passos: leitura dos títulos e resumos, análise dos elementos que compõem o resumo (objetivos, problema, método e fundamentação teórica), após esta etapa, aos que se relacionavam passamos a introdução, metodologia e análise de dados, por fim, aos que estavam alinhados à nossa pesquisa passamos a conclusão e referências, visto que neste último item pudemos considerar àquelas que incorporaram nossa seleção de textos que estavam correlacionados a este estudo.

A busca de pesquisas realizadas nos últimos 5 anos que se aproximem do tema abordado neste estudo, utilizamos como critério para seleção os seguintes processos: identificação de **títulos de pesquisas** com indicativos temáticos que se aproximem; **resumo** com etapas que sugiram proximidade temática, teórica e/ou metodológica e /ou fundamentação na perspectiva bakhtiniana e/ou vigotskiana. Para a leitura dos trabalhos selecionados prosseguimos com a análise e observação da **introdução** - onde vislumbramos as perspectivas adotadas e analisando se realmente estavam próximas ou não de nossos objetivos de pesquisa. **Na análise de dados** - observamos se o método caracterizava-se como dialógico ou desenvolvia alguma característica abordada nos estudos vigotskianos, especificamente em termos de desenvolvimento da leitura via interação. A penúltima etapa tomou como objetos as **conclusões** - neste momento de contato com o texto pudemos observar quais as contribuições das pesquisas já realizadas, quais possibilidades e caminhos que cada pesquisa apontou no que concerne o estudo dos sentidos e significados da leitura num viés dialógico. A última etapa de leitura foram as **referências teóricas** abordadas em cada texto - neste momento, pudemos observar todo o referencial utilizado e perceber com maior clareza os caminhos teóricos adotados pelos pesquisadores, assim como, através destes fazer novas buscas e leituras teóricas.

A revisão de literatura configura-se em uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma, constituir um trabalho de pesquisa. Abaixo apresentamos a tabela resumitiva dos critérios utilizados na leitura inicial dos textos pesquisados:

**QUADRO 2:** Critérios utilizados na observação e leitura inicial dos textos consultados

CRITÉRIOS	JUSTIFICATIVA
Título	sinaliza a temática e discussão
Resumo	sinaliza as principais etapas e referenciais utilizados

Introdução	expõe o ponto de vista e delimita as questões que serão abordadas.
Análise de dados	objetiva organizar e compreender os dados que foram coletados na pesquisa
Conclusões	responde às questões levantadas e indica possíveis desdobramentos das pesquisas.
Referenciais	aponta as bibliografias utilizadas, permitindo observar de forma rápida a fundamentação utilizada.

**Fonte:** A autora, 2022.

A partir do percurso citado acima, foi possível identificar proximidades e distanciamentos entre as pesquisas, tais considerações foram possíveis seguindo os objetivos apontados no quadro 2. A leitura se inicia com os títulos, neles é possível identificar termos que possam chamar a relação com esta pesquisa: Sentidos, significados, leitura, ensino da leitura. A busca inicial nos resultou nos dados abaixo apresentados:

**QUADRO 3:** Busca inicial de dados

TERMOS DA BUSCA	BANCO DE DADOS	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Sentidos e significados <i>AND</i> professores <i>AND</i> Língua Portuguesa	BDTD	126
Leitura e ensino – sentidos e significados	ANPED - Nacional (38ª 2017 grupo 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita).	9
(sentidos) <i>AND</i> (significados) <i>AND</i> (leitura)	SCIELO	05
ENSINO DA LEITURA		209
Sentidos <i>AND</i> significados <i>AND</i> leitura <i>AND</i> língua portuguesa	CAPES	34

**FONTE:** A autora, 2022.

**Após as leituras iniciais, a pesquisa com base na seleção a partir de: termos nos títulos que remetem ao tema;** Assim, quando passamos a leitura dos resumos, buscamos identificar questões referentes às principais etapas e referenciais utilizados, considerando a análise dialógica ou a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Quanto à introdução,

buscamos a delimitação da questão problema, assim identificar o que questões que viessem a identificar nossa temática, ou ao menos, tratar de algum dos temas que circulam em nosso contexto de pesquisa. Frente às análises de dados, nos fixamos em observar se havia alguma pesquisa que aplicasse a metodologia dialógica, ou mesmo trouxesse em seu bojo de discussões a teoria bakhtiniana. Nesta etapa, tratamos de observar as referências que foram utilizadas, sendo que, consideramos uma parte do texto que apresenta um panorama seguido pelo pesquisador em termos teóricos e pode auxiliar a entender suas perspectivas, bem como, auxilia na busca por textos para posterior leituras e esclarecimentos. Tais etapas resultaram em:

**QUADRO 4:** Quantificação de publicações relacionadas à pesquisa

BANCO DE DADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS QUE SE APROXIMAM DESTA PESQUISA		
	ANO	CATEGORIA	QUANTIDADE
BDTD	2016	DISSERTAÇÕES	04
CAPES	2016	DISSERTAÇÕES	01
ANPED - Nacional (38ª 2017 grupo 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita)	2017	ARTIGOS	03
BDTD	2017	DISSERTAÇÕES	02
CAPES	2017	DISSERTAÇÕES	01
BDTD	2018	DISSERTAÇÕES	01
CAPES	2018	DISSERTAÇÕES	01
CAPES	2018	TESE	01
BDTD	2019	DISSERTAÇÕES	02

Fonte: Produção da autora (2022).

No entanto, uma leitura mais atenta dos textos, a partir do movimento realizado no percurso metodológico inicial, possibilitou estruturarmos o estudo e caracterização dos 16

(dezesseis) trabalhos selecionados na revisão de literatura. Os quais vão descritos no quadro abaixo:

**QUADRO 5:** Trabalhos analisados na revisão de literatura

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO	INSTITUIÇÃO	ÁREA	BIBLIOTECA
2016	Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido	Inácio, Adriana da Silva Araújo	D	Universidade Federal de Sergipe	LETRAS	BDTD
2016	A leitura das histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa: prerrogativas deste gênero multimodal	Monteiro, Reginaldo do Rego	D	Universidade Estadual da Paraíba	LETRAS	BDTD
2016	A leitura literária no ensino fundamental: uma experiência com a literatura de cordel em sala de aula	Souza, Sheila Ferreira Leite de	D	Universidade Estadual da Paraíba	LETRAS	CAPES
2016	Leitura crítica e formação do leitor na contemporaneidade.	Santos, Tania Maria dos	D	Universidade Federal de Juiz de Fora	EDUCAÇÃO	BDTD
2016	Concepções de língua e língua(gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula - LE	SOUZA, Aline Gomes	D	Universidade Federal de Goiás	LETRAS/LINGÜÍSTICA	BDTD
2017	Leitura e produção de textos: a contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental.	Silva, Selmir Sousa da	D	Universidade Federal do Oeste do Pará	LETRAS	CAPES
2017	Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados	Nascimento, Iracema Santos do	A	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	EDUCAÇÃO	AMPED
2017	A materialização da política de leitura literária na rede municipal de ensino de caruaru/pe: resistências e tensões	Nascimento, Cícera Maria do	A	[...] compreender como, à luz do Plano Nacional do Livro e Leitura, têm sido materializadas ações para a formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE, a partir do Projeto Escola Leitora.	EDUCAÇÃO	AMPED
2017	Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanar” leituras da palavravmundo	Aires, Franciane Sousa Ladeira	A	Universidade Federal de São João del-Rei - MG	EDUCAÇÃO	AMPED

2017	Provérbios e metáfora conceptual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no ensino fundamental	Ramos, Nadja Tatiane Pinheiro Coelho	D	Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão	LETRAS	BDTD
2017	Compreensão de textos literários na educação infantil: rodas de leitura e mediação docente	Oliveira, Keilla Rebecka Simões de	D	Universidade Federal de Pernambuco	PSICOLOGIA	BDTD
2018	A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental	Barba, Washington Luís	D	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	LETRAS	BDTD
2018	Letramento literário na escola: o texto poético na aula de língua portuguesa no ensino fundamental	Santana, Íris Procópio Dias	D	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	LETRAS	CAPES
2018	Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin	Anna, Telma Gomes Novato Sant	T	Universidade Federal de São Carlos	LINGÜÍSTICA	CAPES
2019	Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar	Silva, Elenice Israel da	D	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	LETRAS	BDTD
2019	Práticas de compreensão leitora no ensino médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula.	Silva, Josimar Soares da	D	Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.	LETRAS	BDTD

**Fonte:** A autora, 2022.

Assim, iniciamos a descrição dos trabalhos encontrados no banco de dados da BDTD. No texto de *Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade*, Santos (2016) argumenta que pesquisas amparadas na abordagem histórico-social, o participante e o pesquisador se constituem como seres da linguagem, e se reconhecem no outro, uma relação de alteridade e dialogia. Assim, o ser humano constitui-se como sujeito e como este ser sócio-histórico-cultural atribui significados ao que o rodeia.

A mesma autora ainda discorre que há uma diferenciação dada por Vygotsky ao que seria definido como sentido e significado. O sentido seria mais maleável e confere maior dinamicidade à linguagem, sendo individual, pois é o sujeito permeado por suas vivências e percepções de leitura que será capaz de construir a partir do significado socialmente instituído, novas leituras e entendimentos do objeto observado.

Neste viés, vemos que o sentido é compreendido como aquele que permite observar a maleabilidade da linguagem, sua instabilidade e dinamicidade, o que vem a aproximar-se

bastante ao que confere Bakhtin (2003) no seu texto *Estética da criação verbal* ao conceito de gêneros do discurso.

Santos (2016) defende que os conceitos de sentidos e significados possibilitam o compartilhamento de pensamentos, assim, este trabalho com tais conceituações permite a construção a partir das interações e o entendimento que em cada ação em sala de aula, serão construídos novos sentidos, novas leituras para os mesmos significados. Na interação acontece a construção de sentidos, e estes ultrapassam as formas linguísticas, a estabilidade imposta pela decodificação da palavra.

Ainda encontramos outros textos que vão se aproximando da nossa pesquisa sobre os sentidos e significados que a leitura adquire para os professores de língua portuguesa dos 6º anos do ensino fundamental. Embora as aproximações nem sempre sejam tão óbvias e foram necessárias leituras dos textos para que pudéssemos encontrar percursos, conceitos e sentidos expressos que nos fizessem dentro de alguma das perspectivas apresentadas ver sua contribuição ao nosso trabalho diretamente.

Para Monteiro (2016), em sua dissertação de mestrado *A leitura das histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa: prerrogativas deste gênero multimodal*, a leitura e a compreensão do gênero histórias em quadrinhos, podem consolidar habilidades e competências orais e escritas, permitindo a discussão de temáticas verificadas nos discursos presentes neste gênero. Embora o foco deste autor seja discorrer sobre as HQs enquanto gêneros textuais observando habilidades e competências, o autor toca na questão discurso e por conseqüente atravessa a construção de sentidos em algumas de suas colocações.

Embora tenha um arcabouço teórico que se aproxima o texto *Práticas de compreensão leitora no ensino médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula* tem como foco o ensino médio e traz um arcabouço teórico que apresentam uma visão sobre a teoria cognitivista, contudo se aproxima desta pesquisa no momento que destaca o ensino da leitura como e Silva (2019, p.02) discorre que:

[...] um processo social de construção de sentidos. A atividade leitora é um processo plenamente social, em que cada aluno (a) constrói, dialoga, discute, confirma, contrapõe, aceita, refuta e estabelece seus conhecimentos com os demais. Na perspectiva da prática leitora como fonte de prazer e de conscientização apresentada em nosso estudo, temos como objeto o processo de ensino das práticas de leitura no Ensino Médio por meio dos gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos), esses gêneros textuais foram escolhidos a partir de um questionário desenvolvido com os estudantes e com os(as) professores(as) para produção de um Plano de Trabalho.

Na sequência de nossas leituras deparamos com o texto de Souza (2016) *Concepções de língua (gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula de português-LE*— apresenta como objetivo central compreender as concepções de língua (gem) que permeiam as relações dialógicas entre professores e alunos, porém é na etapa que analisa as concepções de linguagem e identifica-as, traz concepções teóricas que estão consonantes com nossa pesquisa, contudo sua direção está observar a sala de português como língua estrangeira.

A pesquisa *Leitura e produção de textos: a contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental* de Silva (2017) traz o interesse de pesquisar a temática leitura nos 6º anos do ensino fundamental, contudo se além aos estudos relacionados o gênero poema, avaliando as contribuições da Olimpíada da Língua Portuguesa.

Na sequência das leituras, chegamos à pesquisa *Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido*, de Inácio (2016), trata da construção de sentidos em textos multimodais e observa este a contribuição de códigos verbais e não verbais, elementos explícitos/implícitos e como se dão os arranjos significativos materializados em textos que são (re) criados pelo sujeito leitor. Contudo, esta pesquisa embora foque nas questões de construção de sentidos e certamente parte de significados postos socialmente, distancia-se da nossa pelo fato de tratar especificamente da interação entre os códigos verbais e não verbais, assim como, trata-se de uma aplicação prática realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Em *Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar*, dissertação de Silva (2019) trata da temática leitura, contudo tem como objetivo central apresentar e discutir o desenvolvimento de um caderno de atividades de intervenção com práticas de leitura, interpretação e produção de texto, tomando como abordagem a teoria dos gêneros literários no ambiente da biblioteca escolar. Mesmo tratando da temática leitura, o texto não traz questões relacionadas ao tema sentidos e significados, nem mesmo aborda a temática professores.

No texto *Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin*, o que nos chama a atenção e aproxima deste estudo é a fundamentação em Bakhtin, e o trato com a leitura, no entanto o objetivo deste trabalho é a leitura de textos literários e a escrita de textos como uma compreensão ativo-responsiva dos textos lidos no cotidiano escolar. A pesquisadora busca

olhar para o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Silva (2017) pesquisa a leitura como um processo cognitivo e sociocultural, pensando o processamento textual, neste sentido observa que acontece dentro e fora da mente, além de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. É neste ponto que a autora/pesquisadora vem tratar da construção de sentidos na leitura de provérbios observando que as construções só acontecem devido às situações comunicativas contextualizadas sócio-histórico-culturalmente e representadas na memória simbólica. Entretanto, a autora toma como objetivo deste estudo apresentar a contribuição da aplicação de atividades práticas de ensino, sob uma perspectiva sociocognitivista-interacionista, construídas em torno do gênero textual provérbio e desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A pesquisadora foca em observar o gênero em questão e a aplicação de uma sequência didática específica.

No texto *A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental*, Barba (2018) traz importantes reflexões acerca da leitura, destacando coesão e coerência textual, a leitura nos PCNs e no SARESP de gêneros discursivos, contudo, esta pesquisa enfoca em questões práticas em sala de aula debruçando seu olhar na aplicação de práticas escolares no 9º ano do ensino fundamental, chegando a conclusão que o processo de ensino da leitura deve privilegiar o trabalho com diferentes gêneros e propiciar a interação entre leitor-texto-autor. Neste sentido, toca ao que nos referimos ainda na apresentação pessoal e vemos como base para nossa reflexão, que as interações que propiciam aprendizagem também são interações mediadas pelos gêneros textuais/discursivos, doravante aqui adotados como gêneros discursivos.

Quando iniciamos nossa busca fizemos várias tentativas para chegar a descritores que reuniram o maior número de pesquisas publicadas que realmente tivessem relação com a pesquisa dos sentidos e significados que a leitura adquire para professores de língua portuguesa dos 6º anos. Ficou claro que estávamos em busca de textos que tratassem de ensino da leitura no fundamental II, porém, não poderíamos considerar textos que trouxessem perspectivas muito distantes da que optamos, pois a concepção interacionista da linguagem, a concepção de aprendizagem a partir da mediação, a concepção de que as interações sociais acontecem a partir de gêneros discursivos são basilares deste estudo, portanto, são norteadoras das leituras dos textos e também de seus resumos, tornando-se critérios para definir aproximações e distanciamentos.

Portanto, os textos foram lidos nesta perspectiva, a fim de poder observar quais pesquisas traziam em seu bojo, ainda que se tratasse de perspectiva de ensino ou aprendizagem os critérios destacados anteriormente. Pois, compreendemos que mesmo quando o pesquisador opta por um recorte para observar seu objeto, não ignora as demais perspectivas e estas por muitas vezes se tocam e são correlatas, sendo assim, vemos como possíveis às aproximações.

Acima, citamos as publicações que falaram sobre a temática, num primeiro processo de seleção estiveram dentro do assunto proposto, seja respondendo ao descritor: sentido e significados, ou leitura, ou professores, contudo, vale destacar que tais pesquisas não se relacionam ao tema como um todo apenas tangencia trazendo algumas percepções que consideramos relevantes numa relação apenas superficial.

Quanto ao banco de dados do *Scielo*, tivemos que utilizar um par de buscadores diferentes para tentar alcançar a temática eleita, pois, diferente da plataforma BDTD, quando colocamos os descritores iniciais a busca zerava. Assim, para dar conta de encontrar publicações sobre a leitura, sentidos e significados, utilizamos o descritor “ensino da leitura”, compreendendo que este traria tudo que fora produzido nos anos de 2016 a 2020, apareceram 209 trabalhos que traziam algum termo linguístico que se aproximou do buscador, contudo, nenhum trabalho abrangeu qualquer menção ao que pesquisamos. Apareceram poucos trabalhos que, assim como no BDTD, discutiam questões gramaticais, ensino da escrita ou gêneros textuais, apesar disso, eram perspectivas teóricas muito dissonantes a este objeto, mesmo os que gramaticalmente tratavam de significados não estavam na nossa perspectiva de pesquisa.

Para tentar encontrar outras possibilidades de trabalhos, ainda criamos mais alguns jogos de palavras para os descritores, LEITURA AND SIGNIFICADOS AND SENTIDOS, ENSINO DA LEITURA AND SIGNIFICADOS, LEITURA AND SENTIDOS AND SIGNIFICADOS, porém, a busca não encontrou pesquisas que pudessem incorporar nossa descrição.

Por sua vez, no banco de dados da CAPES utilizamos o mesmo padrão de buscadores padrões que os demais, sentidos AND significados AND leitura AND língua portuguesa. O texto *letramento literário na escola: o texto poético na aula de língua portuguesa no ensino fundamental*, de Santana (2018), trata do letramento literário com o texto poético propondo a leitura de poesias nos ambientes escolares e extraescolares pensando em prática de interação para a leitura e interpretação. Este texto aproxima-se de questões importantes para a presente

pesquisa como a construção de sentidos depende das interações e da forma como acontecem as mediações realizadas pelo professor. Neste ponto o texto converge com nossa pesquisa e salienta o papel do professor mediador.

Souza (2016) apresenta um estudo que aborda a importância da literatura de cordel no processo de formação de leitores no espaço escolar e sua eficácia no incentivo à leitura literária. Propondo o estudo do gênero literário e a aproximação do leitor com a literatura. O texto ainda destaca que a emancipação dos leitores tende a ocorrer na medida em que o trabalho com a leitura na sala de aula se transforma em um momento de interação e de produção de sentidos, tal ponto discutido nesta dissertação concorda com a ideia que emerge em nossa escrita que é através da aproximação com os gêneros discursivos/ literários que o leitor passa a interagir, agregar saberes tornando-se capaz de ler, compreender significados elaborar sentidos para o desenvolvimento de sua autonomia.

No texto de Oliveira (2017) encontramos uma correlação significativa com nossa pesquisa, pois a autora toma como base a perspectiva teórica sociointeracionista ao estudar a linguagem, compreendendo-a em sua relação com o meio social e assumindo a leitura como um processo que envolve a compreensão pela interação. Embora a pesquisa trate de observar a perspectiva dos alunos em sala de aula, as questões fundamentais colaboram com nossa pesquisa.

No banco de dados da ANPED a busca não foi operada através de descritores, pois não há como fazê-la deste modo, houve a necessidade de entrar no grupo de pesquisa que refere-se ao tema Leitura, especificamente entramos na ANPED nacional no grupo de pesquisas GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. O trabalho *práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados* da autora Nascimento (2017), apresenta resultados da pesquisa que procurou investigar se as práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual paulista vêm contribuindo para formar leitores capazes de construir sentidos para os textos lidos. A pesquisa está inserida na perspectiva dialógica e interacionista e compreende a leitura como trabalho de construção de sentidos pelo leitor, dependente da interação, repertórios pessoais e contextualmente localizados. Esta pesquisa traz análises importantes sobre a postura e atitudes dos docentes analisados e como a interação vai ocorrendo entre os pares. Ajuda-nos a ter uma perspectiva de leitura de ações docentes de outra realidade para podermos pensar nossas análises.

Outro trabalho que se aproxima desta pesquisa é resultado de uma dissertação de mestrado de Aires (2017) este traz a apresentação de uma projeto aplicado e apresenta concepções que vêm ao encontro de algumas questões que nos são caras. A mestranda estuda as palavras geradoras e sua contribuição para o processo de ler palavras e ler mundos, aqui, vemos e imersão aos sentidos e significados. Na pesquisa a autora ainda discorre os processos de desenvolvimento da criatividade, criticidade e da leitura palavravmundo para crianças, demonstrando uma prática emancipadora, conceito advindo da pedagogia crítica de Freire interagindo com a filosofia da linguagem de Bakhtin.

No decorrer deste levantamento de dados observamos que não há um número considerável de pesquisas que tratem da temática eleita durante o período de anos que escolhemos, 2016 a 2020. Embora este assunto, sentidos e significados da leitura para professores de língua portuguesa, seja um tema de importância central, visto que aborda uma reflexão sobre a compreensão que os educadores constroem sobre sentidos e significados, ainda necessita de discussões.

#### QUADRO 6: Objetivos e metodologias nos trabalhos analisados

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS
2016	Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido	Inácio, Adriana da Silva Araújo	D	<b>desenvolver</b> <sup>15</sup> o letramento dos estudantes na linguagem verbo-visual <b>visando</b> ao aprimoramento da competência leitora e do pensamento reflexivo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental com os quais trabalho em uma escola pública de Aracaju. Para <b>atingir</b> tal escopo, desenvolvemos o jogo digital Na Trilha dos sentidos, direcionado à construção de sentido a partir dos gêneros tira e anúncio publicitário, ambos de natureza multimodal.	[...]pesquisa-ação educacional, conforme Tripp (2005).
2016	A leitura das histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa: prerrogativas deste gênero multimodal	Monteiro, Reginaldo do Rego	D	[...] <b>desenvolver</b> a leitura e a compreensão do gênero histórias em quadrinhos, a fim <b>consolidar</b> habilidades e competências orais e escritas, permitindo a discussão de temáticas verificadas nos discursos presentes neste gênero.	[...] pesquisa bibliográfica, com base na sequência básica proposta por Cosson (2014)
2016	A leitura literária no ensino fundamental: uma experiência com a literatura de cordel em sala de aula	Souza, Sheila Ferreira Leite de	D	[...] <b>observar</b> qual o tempo dedicado ao estudo do texto literário, sobretudo da literatura de cordel, nas aulas de Língua	[...] o método recepcional, embasado na estética da recepção, de acordo com Jauss, (1994), Zilberman

<sup>15</sup>Destacamos nos objetivos os verbos de ação, visto que direcionam de forma mais rápida a localização do objetivo de cada pesquisa.

				Portuguesa e investigar como tem sido realizado o estudo do texto literário (gênero poético) na sala de aula. Com base nisso, <b>sugerir</b> uma proposta de trabalho através da qual o aluno pudesse <b>vivenciar</b> um contato efetivo com a literatura de cordel resultando em uma experiência instigante e produtiva.	(1989), e Aguiar e Bordini (1993).
2016	Leitura crítica e formação do leitor na contemporaneidade.	Santos, Tania Maria dos	D	[...] <b>discutir</b> os significados construídos nesta atividade pelos professores de uma escola municipal de Juiz de Fora, qual seria a prática dos professores de Língua Portuguesa e também os de outras disciplinas, como História e Geografia, compartilhadas com os alunos no momento da realização de atividades com a leitura, por meio da questão norteadora.	[...] referencial metodológico é norteador pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração.
2016	Concepções de língua e língua(gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula - LE	Souza, Aline Gomes	T	<b>compreender</b> que concepções de língua(gem) permeiam as interações dialógicas ocorridas entre a professora e seus alunos.	Estudo de caso.
2017	Leitura e produção de textos: a contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental.	Silva, Selmir Sousa da	D	[...] <b>relatar</b> a aplicação da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e avaliar quais as contribuições desta para o ensino dos gêneros textuais, especificamente para o gênero poema no 6º Ano.	[...] pesquisa qualitativa participante de caráter etnográfico.
2017	Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados	Nascimento, Iracema Santos do	A	Práticas de sala de aula, foram <b>observados aspectos</b> relativos à gestão e estrutura escolar que interferem na didática do ensino de leitura: formação de professores; espaço da biblioteca escolar, seu funcionamento e acervo disponível; gestão pedagógica, planejamento e trabalho coletivo; avaliação da aprendizagem.	Dialogismo e sociointeracionismo.
2017	A materialização da política de leitura literária na rede municipal de ensino de Caruaru/pe: resistências e tensões	Nascimento, Cícera Maria do	A	[...] <b>compreender</b> como, à luz do Plano Nacional do Livro e Leitura, têm sido materializadas ações para a formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE, a partir do Projeto Escola Leitora.	Pesquisa de campo e documental.
2017	Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanar” leituras da palavrarmundo	Aires, Franciane Sousa Ladeira	A	[...] <b>compreender</b> como as palavras geradoras contribuem para o processo de ler palavras e ler mundos, e que implicações trazem aos processos de desenvolvimento	[...] referencial teórico metodológico da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e da pedagogia crítica de Paulo Freire, trazendo sentidos sobre

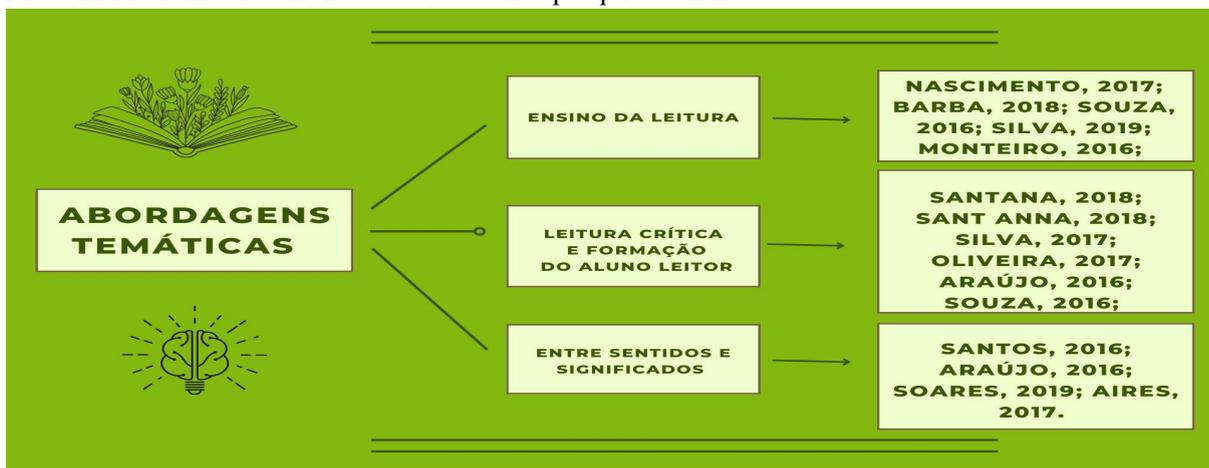
				da criatividade, criticidade e da leitura da palavrando por crianças, a partir de uma proposta de Alfabetização Emancipadora mediada pelo Artesanato.	Alfabetização Emancipadora.
2017	Provérbios e metáfora conceptual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no ensino fundamental	Ramos, Nadja Tatiane Pinheiro Coelho	D	[...] <b>apresentar</b> a contribuição da aplicação de atividades práticas de ensino, sob uma perspectiva sociocognitivista-interacionista, construídas em torno do gênero textual provérbio e desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A proposta educativa foi aplicada com alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Prof. Joaquim Vieira Sobral, na cidade de Aracaju, Sergipe.	[...]investigação intervencionista com ressonância no campo das práticas escolares.
2017	Compreensão de textos literários na educação infantil: rodas de leitura e mediação docente	Oliveira, Keilla Rebecka Simões de	D	[...]investigar a compreensão de textos literários por alunos da educação infantil, a partir das interações discursivas desenvolvidas entre eles em situações de rodas de leitura.	Estudo de caso.
2018	A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental	Barba, Washington Luís	D	[...] busca <b>transformar</b> as práticas de leitura realizadas por alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Morro Agudo, São Paulo, Brasil.	[...] pesquisa-ação qualitativa.
2018	Letramento literário na escola: o texto poético na aula de língua portuguesa no ensino fundamental	Santana, Iris Procópio Dias	D	[...] <b>promover</b> intervenção na leitura de poesia e <b>iniciar</b> a formação de uma comunidade de leitores no ambiente escolar pesquisado. O letramento literário com o texto poético	Pesquisa-ação.
2018	Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin	Anna, Telma Gomes Novato Sant	T	[...]propõe-se a <b>investigar</b> sobre a leitura de textos literários e a escrita de textos como uma compreensão ativo-responsiva dos textos lidos no cotidiano escolar.	[...]abordagem narrativa e autobiográfica
2019	Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar	Silva, Elenice Israel da	D	[...] <b>desenvolver</b> um projeto de intervenção didática que considerasse a necessidade de ampliar o acesso dos alunos ao espaço da biblioteca a partir de oficinas de leitura e de escrita. [...] <b>motivar</b> os alunos a frequentar esse ambiente em um processo constante de construção de conhecimento, bem como levá-los a <b>refletir</b> sobre sua valorização por meio	[...] optamos pela pesquisa-ação.

				do conhecimento sobre como deve ser uma biblioteca.	
2019.	Práticas de compreensão leitora no ensino médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula.	Silva, Josimar Soares da	D	[...] <b>compreender</b> as práticas leitoras de alu-nos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temáticas sociais.	[...] qualitativa na abordagem da pesquisa-ação.

**Fonte:** A autora, 2022.

Durante a pesquisa foram recorrentes algumas temáticas: estudo de gêneros textuais, apresentando em sua maioria análise de práticas de professores alfabetizadores ou de língua portuguesa; análises de práticas que privilegiam um único gênero textual, com o intuito de discorrer sobre suas estruturas composicional, estilística ou elementos gramaticais com foco no desenvolvimento da produção textual; estudo de gêneros literários com o interesse de desenvolver o senso estético, a interação e identidade dos sujeitos; estudos de estruturas gramaticais na perspectiva de ensinar os usos formais da língua; leitura e produção de textos acadêmicos; leitura e tecnologia, ou seja, trabalhos que discutem os usos das tecnologias como ferramentas para o ensino da leitura e escrita; formação de professores leitores. Abaixo apresentamos uma classificação em primeiro plano da emergência de temáticas abordadas pelas pesquisas e seus referentes autores:

**FIGURA 1:** Temas recorrentes abordados nas pesquisas analisadas



**Fonte:** A autora, 2022.

Nesta sequência, com o intuito de compreender, quais os caminhos para buscar as singularidade de nosso objeto, na tentativa de esclarecer e não esgotar as possibilidades, apresentamos um quadro com as aproximações e distanciamentos de forma resumida e na intenção de auxiliar uma melhor visualização do que tratam os textos levantados na revisão

bibliográfica. Cabe ressaltar, que não investiremos na explicação de cada tabela, ou mesmo cada trabalho aqui listado, visto que o objetivo desta seção e tarefa da pesquisa constitui-se localizar nosso estudo. Certamente, a partir da organização dos dados aqui apresentados seria possível desdobrar outras pesquisas, onde o leitor atento, poderá encontrar outros traços que merecem ser explorados.

#### QUADRO 7: Aproximações e distanciamentos entre a pesquisa e os trabalhos pesquisados

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO	APROXIMAÇÕES	DISTANCIAMENTOS
2016	Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido.	Inácio, Adriana da Silva Araújo	D	práticas de leitura	Foco em letramento literário
2016	A leitura das histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa: Prerrogativas deste gênero multimodal.	Monteiro, Reginaldo do Rego	D	fundamentação teórica em Bakhtin - gêneros textuais	Objeto HQs - competência escrita
2016	A leitura literária no ensino fundamental: uma experiência com a literatura de cordel em sala de aula.	Souza, Sheila Ferreira Leite de	D	formação de leitores	Literatura de cordel
2016	Leitura crítica e formação do leitor na contemporaneidade.	Santos, Tania Maria dos	D	práticas de leitura e formação do aluno leitor	Análise em: teoria da argumentação
2016	Concepções de língua e língua(gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula - LE	Souza, Aline Gomes	T	concepções de língua(gem) permeiam as interações dialógicas ocorridas entre a professora e seus alunos	Português como Língua Estrangeira (Português-LE) para alunos em situação de intercâmbio
2017	Leitura e produção de textos: a contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental.	Silva, Selmir Sousa da	D	ensino dos gêneros textuais no 6º ano.	Aplicação da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), gênero poema.
2017	Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados	Nascimento, Iracema Santos do	A	práticas de sala de aula, leitura, sentidos e dialogismo.	Leitura literária nos anos iniciais
2017	A materialização da política de leitura literária na rede municipal de ensino de caruaru/pe: resistências e tensões	Nascimento, Cícera Maria do	A	formação de leitoras(es), formação de mediadoras(es).	Leitura literária, apresentados no Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL); análise de discurso.
2017	Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanar” leituras da palavravundo	Aires, Franciane Sousa Ladeira	A	o processo de ler palavras e ler mundos, teórico/metodológico da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.	Criticidade e da leitura da palavravundo por crianças, a partir de uma proposta de Alfabetização.

2017	Provérbios e metáfora conceitual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no ensino fundamental	Ramos, Nadja Tatiane Pinheiro Coelho	D	construção de sentidos, interação de sujeitos, situações comunicativas contextualizadas sócio-histórico-culturalmente.	Perspectiva sociocognitivista-interacionista, construídas em torno do gênero textual provérbio.
2017	Compreensão de textos literários na educação infantil: rodas de leitura e mediação docente	Oliveira, Keilla Rebecka Simões de	D	[...]a linguagem é compreendida em sua relação com o meio social e a língua é entendida enquanto signo variável e flexível relacionada ao contexto.	Educação Infantil.
2018	A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental	Barba, Washington Luís	D	práticas de leitura, Ensino Fundamental II	Práticas de alunos do 9º do ensino fundamental.
2018	Letramento literário na escola: o texto poético na aula de língua portuguesa no ensino fundamental	Santana, Íris Procópio Dias	D	leitura, formação de leitores, mediação.	Letramento literário, poemas.
2018	Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin	Anna, Telma Gomes Novato Sant	T	leitura, estudos bakhtinianos, ensino fundamental.	[...]textos literários e a escrita de textos como uma compreensão ativo-responsiva, 9º ano, análise de livro didático.
2019	Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar	Silva, Elenice Israel da	D	práticas de leitura.	[...]desenvolvimento de um caderno de atividades de intervenção com práticas de leitura, interpretação e produção de texto a partir da abordagem de gêneros literários no ambiente da biblioteca escolar.
2019.	Práticas de compreensão leitora no ensino médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula.	Silva, Josimar Soares da	D	leitura vista como processo nas perspectivas da compreensão e interpretação textual.[...]ler é um processo social de construção de sentidos	[...]Língua Portuguesa do Ensino Médio. Produção de módulos didáticos.

**Fonte:** A autora, 2022.

Dito isto, vemos que desenvolver uma pesquisa que se insira no campo do estudo da compreensão que professores atribuem à leitura, considerando-os sujeitos marcados historicamente, com saberes e interesses distintos, permitirá também a *posteriori* desenvolver categorias para analisar os sentidos que estão fixos ou flutuantes em seus dizeres, pois sabemos que a palavra pode ser vazia de sentidos, mas o contexto vai ampará-la e trazer a estabilidade suficiente para seu entendimento. Que é a partir da interação com estes professores entrevistados que os sujeitos/alunos vão construir suas formas de pensar e agir no mundo, desenvolvendo-se para construir suas sínteses e reconstruí-las ao passo que forem

avanzando na vida.

Os significados postos socialmente contribuem para que todos os sujeitos possam interagir e dialogar, contudo, os sentidos estão nas subjetividades da vida, e poder atribuir sentidos a algo é o poder de emancipar-se, ver o mundo a partir de uma perspectiva própria, ainda atravessada por toda uma historicidade, memória, ideologias, vivências singulares. Por tal motivo, ler, ensinar a ler, vai muito além de uma atividade escolar formal, encontrar significados dicionarizados, de trabalhar com denotação, os sentidos explícitos, a palavra, as regras gramaticais ou questões estruturais da língua e textos. Ler está muito mais para o desenvolvimento da consciência do ser.

### 3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA LEITURA NA “TERRA DOS PAPAGAIOS”

Talvez, compreender um pouco da história da leitura no país e as políticas públicas de leitura, nos faça também contextualizar e compreender significados que vão emergir em concepções que permeiam a constituição e práticas dos professores.

Pois, a leitura é compreendida e contextualizada dentro de diferentes discursos, desde a manutenção do poder da coroa portuguesa em terras brasileiras, até a manutenção do poder e a legitimação do neoliberalismo. São muitos movimentos que vão delineando a história, constituindo e sendo constituída, a leitura compreendida como função de catequização, ferramenta para o ensino puramente funcional, estratégia para manutenção da mão de obra, leitura como meio para emancipação, enfim, concepções decorrentes sempre das políticas vigentes.

Assim, entender as políticas de leitura no Brasil compreende dirigir o olhar para os processos de constituição das escolas, das bibliotecas, das ações de incentivo à leitura, divulgação e concepções que fundam o governo de cada época. Assim, perceber que a leitura é uma ferramenta de poder, acesso ao conhecimento, capaz de auxiliar no desenvolvimento da consciência social e individual.

Moraes (2007) salienta que em 1549 chegaram à Bahia os primeiros jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, nove anos depois da fundação da Companhia de Jesus. Vinham catequizar os índios e instruir os colonos. “[...] estes grupos eram enviados para o trabalho de ensino, assim, o primeiro contato que se inscreve está relacionado à leitura no país e a leitura com a finalidade puramente de catequização”. É interessante lembrar que o trabalho dos jesuítas perdurou por 210 anos no país e há, claramente marcada, uma educação que

servia ao pobre e uma destinada aos filhos dos ricos, identidade educacional que vai permear discursos e movimentos no decorrer dos séculos e marcar profundamente projetos de nação.

Nas palavras de Veiga (1989) os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759. Neste período o país constituía-se como explorado, servindo aos interesses da coroa, a educação não era considerada um valor social importante, e sim, um instrumento de dominação. Pautavam-se em especial nos ensinamentos que postulavam os saberes que a igreja pretendia para a instrução dos indígenas, porém a elite colonial tinha acesso a outro tipo de educação. Bortolanza (2019) esclarece que as práticas de leitura neste período de colonização estão correlatas a ideais salvacionistas:

As práticas de leitura do escrito surgem, portanto, no contexto das Reformas com um caráter salvacionista, e nesse cenário o texto do catecismo e a catequização constituiriam historicamente o caminho para chegar à alfabetização, conseqüentemente, às práticas escolares de leitura. Em diferentes países da Europa, no final do século XVI, a alfabetização se limitou a ler apenas para memorizar o catecismo, as orações etc. Tratava-se de uma alfabetização que desvinculava o ato de ler do ato de escrever, coisa que atendia a outro objetivo: distinguir os grupos sociais para segregar os pobres dos ricos.

Ao tratar da temática leitura, relacionamos às ações para sua disseminação, às políticas que estão voltadas para este interesse, portanto ao discorrer sobre a história da leitura, estaremos também tocamos na temática da construção e disseminação do trabalho das bibliotecas públicas no país. Machado (2015) ao discorrer sobre as bibliotecas públicas no Brasil destaca que:

As bibliotecas das ordens religiosas foram às primeiras bibliotecas que a sociedade brasileira teve acesso. E muito embora possuindo claras características das bibliotecas medievais europeias, possuíam, também, características próprias. Essas primeiras unidades de informação tampouco foram homogêneas na realidade brasileira, nelas podiam ser vistas atividades de cópias de cartilhas e outras obras, comuns às bibliotecas medievais, mas também se observava o acesso público às bibliotecas, típico das bibliotecas públicas.

Assim como a história das primeiras bibliotecas está relacionada aos movimentos de alfabetização, disseminação da cultura, do ensino, as primeiras práticas são baseadas em conceitos europeus, as escolas voltadas para a elite valorizavam a leitura, a cultura europeia, já as escolas para o povo (pobres) são instrucionais e colocam a leitura, as bibliotecas como algo sacro, e distante da realidade popular, diz Machado (2015). Neste viés fica perceptível que a leitura é tomada como ferramenta para distanciar e diferenciar as classes.

Oliveira (2018, p.04) concebe que a leitura, no período pós-revolução Francesa, carregava sobre si a concepção de perigosa para ser permitida para todos:

A elite portuguesa era influenciada pela perspectiva europeia, pós Revolução Francesa, segundo a qual a leitura era sinônimo de perigo, pois possibilitava o questionamento da realidade e o desejo de transformação. Daí a dissolução dos espaços públicos de compartilhamento de leituras e o incentivo à prática em ambiente doméstico. Dessa forma, a leitura silenciosa que já era praticada desde o século XVI para impedir perseguições religiosas, já que a Igreja não podia controlar o que era lido, intensificou-se na Idade Moderna, como um dos principais elementos de evolução política.

Certamente para o poder dominante, houve o movimento de resistência para perpetuar distanciamentos do povo e o ensino e disseminação da leitura, pois esta não era vista como um caminho para construir uma nação mais desenvolvida, e sim, compreendida como uma possibilidade de preservação de posições de poder. Todavia, as demandas socioeconômicas passaram a exigir da escola mais que catequizar, ao ensino da leitura somaram-se o ensino da escrita e do cálculo. A escola constituiu-se como espaço para aprender a ler, escrever e contar.

A mudança dessas concepções no Brasil começou especialmente a partir da substituição do governo monárquico pelo republicano, segundo Nascimento (2016), mesmo com a intenção da classe culturalmente dominante, de agregar valor simbólico positivo à leitura, como elemento do progresso brasileiro, na transição da Monarquia para a República. Somente na década de 1937 ações políticas para formação de leitoras (es) no Brasil foram ensaiadas.

De acordo com Vargas (2015) historicamente, o acesso aos livros e à leitura, como bem cultural, sempre teve público privilegiado no Brasil, deste modo, há que se considerar o papel crucial das políticas públicas voltadas à democratização da leitura. Contudo, até os anos 20, poucas políticas de incentivo à leitura foram significativas, permanecendo o ideal de manutenção de escolas espelhadas na educação europeia para a elite e ensino instrucional/monástico para os pobres. Dificilmente identificamos alguma política de incentivo à leitura neste período, assim, verifica-se que não ganhava sentido para as massas populares, pois as comunidades estavam educadas para o servir, e crer no distanciamento entre pobre e ricos. Somente com a Era Vargas que esta realidade toma outros rumos.

Na Era Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que manteve uma educação elitista a qual priorizava o ensino superior e secundário em detrimento do ensino fundamental. Alguns movimentos foram essenciais para este período em que houve um pensar sobre o ler, um deles de acordo com Oliveira (2018, p.12) insere-se na criação do

departamento de Cultura da cidade de São Paulo e a criação da Biblioteca Mário de Andrade:

A história da Biblioteca Mário de Andrade inicia-se com a criação do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo. Já o Departamento tem seu germe nos gabinetes de leitura do século XIX. Foi no modelo dos subversivos gabinetes que, no apartamento de Mário de Andrade, entre bons vinhos vindos do Buksky ou do Terminus, foi concebido pelo grupo formado por Antônio de Alcântara Machado, Paulo Duarte, Rubens Borba de Moraes, Tácito de Almeida, Henrique da Rocha Lima, entre outros, e o próprio Andrade, o Departamento de Cultura (DUARTE, 1971). Posteriormente, o sonho transformava-se em esboço, em projeto e em realização. “(Com Fábio de Almeida Prado na prefeitura e Armando de Salles Oliveira no governo do Estado, tal grupo de intelectuais, em sua maioria remanescentes do modernismo de 22, passa a organizar e a colocar em prática antigos projetos sonhados)”. O Departamento Municipal de Cultura de São Paulo encontrou apoio na burguesia local, que buscava reafirmar seus valores e ideias culturais modernizadoras, tratava-se de uma tentativa paulistana de recuperar o poder federal por meio da via cultural.

Embora o viés fosse para a recuperação e reafirmação dos ideais modernizadores, os quais estavam vinculados à burguesia, a criação da biblioteca apresenta uma proposta para disseminar de forma mais ampla a cultura leitora e letrada naquele momento. No ano de 1930, o Departamento iria ser transfigurado e Mário de Andrade destituído do cargo: “[...] com o advento do Estado Novo, em novembro de 1937, os ideais não só de Mário, mas de todo o grupo é interrompido devido às mudanças por completo no quadro político brasileiro” (OLIVEIRA, 2018, p. 18).

Getúlio Vargas nomeara Ademar de Barros interventor em São Paulo, e este nomeará Prestes Maia prefeito no lugar de Fábio Prado. Além do afastamento de Mário de Andrade da direção, Maia acabou com a Divisão de Expansão Cultural, interrompeu projetos da Divisão de Bibliotecas, desativou a biblioteca ambulante, modificou drasticamente o projeto original de Rubens Borba da biblioteca municipal.

A Revolução de 30 é um marco para a história do Brasil é o período do surgimento de uma nova classe social e intelectual onde surge a valorização do nacionalismo, fugindo dos padrões europeus, de arte, literatura, aparecia a cultura brasileira. Além disso, iniciava o firme retorno ao centralismo administrativo do Estado e sua reaproximação da Igreja e de valores cristãos de acordo com Oliveira (2018, p. 58).

No Brasil, os anos de 1930 representam uma década marcada pelos debates e interesses crescentes pelas políticas educacionais. É nessa década que há um forte crescimento da indústria nacional oriunda da crise do café e a dificuldade de importação de produtos pela conjuntura da primeira guerra mundial (1914 – 1918). A revolução de 1930, decorrente do conflito entre o monopólio das velhas

oligarquias, e a implantação do capitalismo industrial, no Brasil, gerou novas demandas sociais que colocaram a educação como setor estratégico para o desenvolvimento do país.

Neste momento de mudança e expansão social, crescimento vertiginoso das atividades industriais, são implementadas diversas políticas públicas, entre elas as relacionadas aos livros e bibliotecas. Dessa maneira, o Estado Novo enxerga suas políticas para o desenvolvimento econômico e industrial e as bibliotecas públicas como um meio de alavancar a indústria livreira e o mercado editorial. E, assim, mais uma vez as bibliotecas públicas têm seu caráter deturpado, afastando-as de sua missão social e aprofundando seu estigma de repositório de livros de acordo com Oliveira (2018).

Foi neste período que surgiu o movimento Escola Nova, o Manifesto dos pioneiros da Educação (1932), um documento que contribuiu para colocar em destaque questões significativas que demarcaram os embates e relações de poder que permeiam o campo político educacional. Os anos 30 constituiu-se o período de fortalecimento do projeto da burguesia, sendo que as ações políticas legitimaram as reformas de Francisco de Campos. Segundo Búfalo (2018, p. 49):

As reformas criadas por esse governo atingiram a totalidade das dimensões do ensino no país e uma série de decretos legitimaram as Reformas Francisco Campos que podem ser ilustradas com as seguintes ações, no período de abril a junho de 1931: a criação do Conselho Nacional de Educação; Organização do Ensino Superior no Brasil; Organização da Universidade do Rio de Janeiro; Organização do Ensino Secundário. Instituição do ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; entre outros.

Fica claro neste momento da história o embate entre a igreja e os defensores de uma educação nova, estes por sua vez, tinham o interesse de propiciar a educação ao povo, pensando na finalidade social da escola. Neste sentido, a escola nova deveria estar totalmente relacionada aos movimentos de disseminação cultural, sendo que o livro e a leitura são ressignificados pelos escolanovistas. Segundo Búfalo (2018), passando da concepção de guardião de um saber estático, pronto e acabado, associado à educação tradicional, o livro passou a ser visto como auxiliar da escola moderna, instrumento de pesquisa e enriquecimento do saber.

Foi Lourenço Filho, escolanovista, que se dedicou a escrever textos como a *Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente* (1928), uma das inúmeras publicações daquele período que se dedicavam a produzir materiais para o ensino da leitura, guias para a aprendizagem e difusão da literatura, segundo Saviani (2011).

No entanto, a concepção de leitura ainda acaba sofrendo forte influência da presença dos ideais da igreja, renovados por conta da Constituição de 1934 que rejeitou a separação da Igreja e do Estado no velho regime, restabelecendo a educação religiosa nas escolas. Neste contexto político e educacional, em 1937, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL) no Ministério de Educação e Saúde uma das maiores políticas relacionadas às bibliotecas públicas. Porém, a leitura, a criação das bibliotecas, projetos educacionais são tidos como ferramenta de controle por parte do Estado, através da cultura.

A iniciativa à época do ministro Capanema (1937) o INL, que teoricamente deveria propiciar meios para a produção, o aprimoramento do livro e a melhoria dos serviços bibliotecários, apesar de seus esforços, fracassou nos seus propósitos. Oliveira (2018) destaca que a alta taxa de analfabetismo e a falta de valorização do livro na sociedade impossibilitaram a concretização de tais objetivos.

Búfalo (2018) destaca a busca pela compreensão das políticas públicas de leitura, de imediato nos apresenta a relação interdimensional, via de regra a educação é colocada como foco principal da leitura, contudo, muitas dimensões políticas serão veiculadas e dirigidas pelo âmbito das instituições culturais. O autor ainda explica que como exemplo disso, podemos citar que a criação do INL foi uma proposição do ministro da Educação da época, e sua incorporação das funções do instituto Cairu, criado no mesmo ano da Enciclopédia Brasileira e o Plano nacional de educação (PNE). Estão ligados a esta instituição alguns intelectuais como Augusto Meyer, Sérgio Buarque de Holanda, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro. Neste contexto de envolvimento dos intelectuais, de novas perspectivas e o desejo pelo desenvolvimento da educação e da leitura, de acordo com Búfalo (2018, p. 59), ainda existe um movimento de permanências:

Durante o período (1930 -1945), há o predomínio da ampliação das concepções da Escola Nova entrelaçadas com as características da Era Vargas. As políticas educacionais são elaboradas e aprovadas no sentido de atender aos interesses dos dirigentes e o ato de ler os livros postos em circulação nesse período, também estão imbuidos dessas concepções.

Outras conquistas merecem ser lembradas na área de políticas públicas leitoras, como por exemplo a regulamentação da profissão de bibliotecário, Lei nº 4.084, promulgada em 1962, e, em 1963, o primeiro código de ética do bibliotecário. O decreto de Lei nº 8.460 (26 de dezembro de 1945), sobre a produção, importação e utilização do livro didático para as escolas, amplia a liberdade dos professores da escola primária que, pela primeira vez, têm legitimado o direito de escolher o livro didático a ser adotado, segundo Búfalo (2018).

Contudo tais ações não deram conta de tratar do analfabetismo no Brasil, muito disto reflexo de concepções que orientavam as políticas e as práticas destas.

Soares (2018) discorre que ainda que nos anos 1940 se acreditasse que a causa do subdesenvolvimento brasileiro se dava pelo extenso número de analfabetos, é somente a partir de uma cobrança internacional estabelecida em 1946 pela UNESCO que o combate ao analfabetismo se torna uma necessidade na sociedade brasileira.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, houve uma reorganização das lideranças internacionais e o mundo ficou polarizado, havia um projeto de disputas ideológicas entre capitalismo e socialismo, Búfalo (2018). Neste sentido Soares (2018, p. 49) argumenta que:

No período pós-guerra ocorria na América Latina e no Brasil o fortalecimento da indústria cultural e de investimentos privados. Em 1953, o MES foi desmembrado e surgiram o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura a partir da Lei nº 1.920 (BRASIL, 1953), tornando-se autônomos. Todavia, foi somente a partir das décadas de 1960 e 1970 que a leitura passou a ser vista como questão sociocultural pelo Estado. Criou-se em 1966 o Conselho Federal de Cultura (CFC); em 1968, a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) – instituição não governamental de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos. A FNLIJ é filiada brasileira ao Conselho Internacional sobre Livros para Jovens (IBBY), órgão consultivo da UNESCO, com funcionalidade em 1988 e atuante até os dias atuais. Criou-se também o plano para recuperações da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional de Belas Artes e do INL, entre outros, com o intuito de que pudessem exercer o papel de construtores de políticas nacionais para suas respectivas áreas.

Nos anos decorrentes, início da década de 1970 o INL é descentralizado, e o Estado implanta um projeto que financiava a publicação de obras literárias, em 1972 foi o “Ano Internacional do Livro” proclamado pela UNESCO, além de direito a ser garantido pelo Estado, em 1973, o INL é reestruturado e passa de editor para promotor de publicações, transferindo à iniciativa privada a competência de editoração, Oliveira (2018). Machado (2015, p. 74) frisa que houve uma significativa mudança nas políticas educacionais pós-ditadura e retorna o estado de direito:

Ao término da Ditadura Militar, o Brasil reinicia um novo ciclo sob o regime democrático. A volta do Estado de direito representa a oportunidade do amadurecimento dos movimentos sociais e da participação da sociedade civil nas decisões da vida pública. Entretanto, a chamada Nova República marca mais uma situação democrática que evidentemente um regime democrático. A população brasileira, acostumada com um Estado tutor, demora a se envolver nos jogos políticos, deixando-os nas mãos de caciques criados pela ditadura, como muitos políticos que até os dias atuais influenciam diretamente na máquina estatal em benefício de seus interesses pessoais e perpetuação de seus familiares no poder. Para a consolidação da democracia brasileira, seria necessário muitos desenvolvimentos sociais, entre eles o acesso à informação.

Com a volta do Estado de direito, uma nova consciência sobre os movimentos necessários para a mudança social desejada trouxe a criação de ministérios e a extinção de outros que possibilitaram repensar as políticas de leitura que se esperavam para os próximos anos. Em 1990 é extinto o MINC, substituído pela secretaria de cultura e o INL, a FUNDAÇÃO PRÓ-LEITURA, sendo suas atividades centralizadas na FBN.

Segundo Machado (2015), em 1990, o então presidente eleito por sufrágio universal, Fernando Collor, extinguiu, entre outras fundações relacionadas à arte e cultura, a Fundação Nacional Pró-Leitura, rebaixou o Ministério da Cultura a Secretaria. Era o período democrático dos governos neoliberais e suas políticas de privatizações, e do Estado Mínimo. Contudo, no governo de Itamar Franco, há o retorno do MINC, assim como um novo movimento para as políticas de leitura, o *status* de Ministério proporcionou um sentido simbólico e político para o campo da cultura. No ano de 1992 permanecem as discussões em favor de políticas nacionais de leitura, no Rio de Janeiro ocorreu a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, organizada pelo CERLALC e a FBN, traçando diretrizes para o desenho de políticas, e a leitura foi defendida como responsabilidade de todos.

A partir de 1992 até 2014 (incluímos como adendo os anos de 2013, 2017) são instituídos vários programas e políticas públicas que traçam objetivos para a leitura de acordo com Soares (2018) são eles:

**QUADRO 8:** Programas e políticas públicas que traçam objetivos para a leitura

ANO	PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS
1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PROLER, ainda em 1992, a partir de Decreto oficial nº 519 (BRASIL, 1992), vinculado à FBN e ao MINC.</li> <li>- Pró-Leitura objetivou a formação continuada, oportunizando ao professor a discussão teórica e a ampliação do repertório de vivências de leitura e escrita, além de constituir estratégias de reflexão e de intervenção nas práticas pedagógicas;</li> </ul>
1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>- criou-se o <i>Programa Nacional Biblioteca do Professor</i> (PNBP), com durabilidade de apenas três anos, e o intuito de constituir acervos bibliográficos para formação e capacitação de professores das séries iniciais do ensino fundamental;</li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o <i>Programa Nacional de Apoio à Cultura</i> (PRONAC) criado por meio do Decreto-lei nº 1.494.</li> <li>- “<i>Uma Biblioteca em Cada Município</i>”- vinculado ao MINC por meio da Secretaria do Livro e da Leitura (SLL), com o objetivo de implantar bibliotecas pelo país, que depois se uniu ao programa “Livro Aberto” – vinculado à FBN.</li> </ul>

1996	- integração do PROLER com o MEC e outras instituições com experiência de leitura, tais como a FNLIJ, a ALB, o Programa de Alfabetização e Leitura.
1997	- o PNBE 12, criado pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio da portaria ministerial nº 584 (BRASIL, 1997).
1998	- o quesito “leitura” entra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de possibilitar a construção de práticas de leitura em sala de aula para o desenvolvimento da competência leitora.
2001	- foi desenvolvido o programa <i>Literatura em Minha Casa</i> , que nasceu das ações do PNBE, com o objetivo de distribuir obras literárias aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e suas famílias. - Campanha <i>Tempo de Leitura</i> , que tinha por objetivo divulgar a leitura por meio de publicidades televisivas e na mídia impressa, parceria entre o MEC e a Câmara brasileira do livro.
2003	- instituiu-se a Política Nacional do Livro, pela Lei nº 10.753, a “ <i>Lei do Livro</i> ”. O livro foi definido como o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida. - Ministério da Reforma Agrária tem a iniciativa, por meio da Secretaria do Desenvolvimento Agrário, de lançar o projeto “Arca das Letras”, englobando situações específicas. O projeto tem como objetivo a criação de bibliotecas rurais e formação de agentes de leitura locais para atuar nesses espaços.
	- “Programa Fome de Livro” ligado à FNB. O programa reunia os propósitos do SNBP e do PROLER, quais sejam, respectivamente, criar mais bibliotecas públicas e desenvolver a participação de outros atores sociais em projetos na área do livro, da leitura e das bibliotecas. - criação da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura (CSLLL), espaço que envolvia toda a cadeia produtiva do livro e da leitura. - o MINC institui o Grupo de Trabalho do Livro e da Leitura para formular a Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas. Decreta, por meio da Lei nº 11.033. - acordo de cooperação técnica com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e MINC tinha como objetivo criar o Sistema de Informação e Indicadores Culturais (Sniic), e, a partir de pesquisas produzidas pela instituição, subsidiar elaboração de políticas públicas no setor cultural.
2005	- chamado Ano Viva leitura 15, a 1ª Conferência Nacional de Cultura que possibilitou a participação social mais ampla, pois incluía etapas municipais, estaduais e interestaduais como espaços de debates sobre a situação da cultura em todo o país.
2006	- surgiu a PNLL, que, com o objetivo central de melhorar a realidade da leitura no país, reúne diretrizes para uma política pública voltada à leitura e à literatura no Brasil. Visou constituir uma política de Estado para a área, pois articulou ações até então dispersas e fragmentadas de diversos setores e atores sociais.
2007	- com o Decreto federal nº 6.226, foi instituído o “Programa Mais Cultura” ampliou o conceito dos Pontos de Cultura e criou os Pontos de Leitura que reuniu as experiências das bibliotecas comunitárias, consideradas sem vínculo direto com órgãos governamentais.

2009	- O Plano Nacional de Cultura (PNC) foi enviado ao Congresso e aprovado em 2010.
2012 a 2014	- houve a articulação para o melhoramento do texto do PNLL. O MINC e o MEC publicaram uma edição atualizada e revisada do PNLL, contendo seus eixos e ações voltadas para o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas, além de diretrizes da competência em informação.
2013	- O PNBE faz a última compra de livros literários.
2014	- O Estado não executou nenhuma compra de literatura.
2016	- O PNBE é extinto.
2017	- Cria-se o PNLD literário.

**Fonte:** Adaptado pela autora, 2022.

Ao discorrer sobre os percursos das políticas de leitura no país, projetos de governos, percebemos concepções sobre esta prática escolar e cotidiana como ferramenta da construção da democracia, pois, a leitura adquire o caráter de controlar a condição de desenvolvimento social e pessoal do homem, inserindo-o ou excluindo-o. Os projetos para a disseminação da leitura entre as massas populares não surgem de ideias e ações políticas “ingênuas”, pois ler, aprender a ler, permite ao homem participar da vida social, aprender por si as leituras de mundo, não apenas de textos verbais escritos, mas compreender os discursos e desenvolver sua percepção enquanto sujeito social e político.

O país ainda passa por grandes impasses quando se trata em sanar as problemáticas que envolvem a leitura. Observa-se que no decorrer da pesquisa sobre a constituição das políticas públicas no país, existem interesses que circulam as ações políticas, os discursos e que ao fim são direcionadoras das ações governamentais. Há uma elite que governava o país, assim, os interesses estão associados a sua classe, portanto, alfabetizar e incentivar a leitura às demais classes, torna-se secundário antes tantos outros interesses que são privilegiados.

As concepções abordadas nos documentos oficiais expressam superficialidade, imbricações entre conceitos/concepções de leitura, ensino da leitura e ações efetivas que vão sendo constituídas, contudo, não correspondem às necessidades do povo, comprovadas pelas pesquisas que apresentam a complexa situação sobre o analfabetismo funcional e, portanto, o *déficit* da educação brasileira no quesito leitura.

As discussões sobre a problemática que permeia o ensino da leitura, sua disseminação, incentivo e constituição enquanto política envolve repensar escolas, pesquisas, currículos, e

compreender o que significa a um sujeito desenvolver a habilidade de ler. O ler está muito além de decodificar palavras, compreender o que está escrito, o ato de ler é uma ação política, um instrumento que permite a interação, a socialização, a compreensão de mundo, a leitura de mundo e a garantia dos sujeitos estarem incluídos numa sociedade letrada.

Portanto, quando levantamos discussões para pensar a leitura, há que se abrir espaço para a diversidade. Faz-se necessário repensar as orientações curriculares, a presença das bibliotecas escolares e populares, a inclusão de acervos que correspondam aos interesses e necessidades da escola e comunidade, quantidade de materiais que atendam a população de forma ampla, maior incentivo a publicações por parte de autores nacionais, entre tantas ações urgentes.

As políticas nacionais de leitura expressam a necessidade de reflexões, pesquisas, conceituação, democratização das políticas/fazer política. Neste viés, remontar as políticas de leitura, apresentá-las ao leitor, permite construir esta linha temporal, pensar nos progressos e retrocessos que cada política significou e significa.

Ainda é preciso delinear de forma mais profunda cada uma delas, seus contextos, seus formuladores e poder compreender de forma mais ampla sua instauração, todavia, é uma discussão que poderá ser ampliada em pesquisas futuras.

Consonante a Paulo Freire, (1989), que ao refletir criticamente, sobre a natureza política do processo educativo, destacamos que é impossível negar o caráter educativo do ato político e vice-versa. Assim, a leitura é uma ferramenta de poder, acesso a conhecimento, consciência social e individual. É através da leitura que os sujeitos se reconhecem em suas ações cotidianas, se inserem ou são excluídos socialmente, são capazes de fazer suas escolhas conscientes da sua tomada de decisão e as implicações destas. Portanto, tratar de tal tema torna-se vital para a educação, no exato momento que percebemos como porta de acesso para que se possa SER um sujeito no exercício de sua cidadania e autonomia, e isto, está intimamente ligada aos processos de leitura. Este breve relato da história da leitura nos faz pensar sobre quais os sentidos, concepções políticas e linguísticas, estão presentes em sala de aula?

### 3.2 A BABEL MÍTICA, UMA TORRE PARA ALCANÇAR OS “C ÉUS”: LÍNGUA E LINGUAGEM

Ao discorrermos sobre a temática da linguagem, são múltiplos os olhares possíveis e

diferentes teorias que buscaram dar conta deste tema. Inúmeras são as pesquisas e discussões acerca de compreender como ocorre a aprendizagem e seu desenvolvimento, teorias de aquisição e desenvolvimento arriscam explicar como a linguagem verbal é adquirida.

No decorrer das formulações teóricas, questões essenciais vão se colocando, desde a importância da linguagem para o ser humano, as consequências da aquisição da linguagem, as distinções entre linguagem e língua, a pensar se a linguagem organiza o pensamento, ou se este é organizado por ela.

Para responder tais questões, e compreender que para a pesquisa em educação elas se tornam centrais. Pois, as teorias de aquisição da linguagem permanecem em ampla discussão e cabe ao pesquisador perceber qual adequa-se a seu objeto e conhecê-la a fim de encontrar caminhos nas fundamentações que dão base às suas ações e concepções.

Para dar conta deste trabalho, optou-se por localizá-lo na teoria histórico-cultural de aquisição da linguagem, esta que tem como grande teórico Vygotsky, que juntamente com Luria e Leontiev fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, que desenvolviam seus trabalhos num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Os jovens pesquisadores buscavam a construção de uma nova psicologia, que se pautasse na síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século XX. De um lado havia a psicologia como ciência natural e do outro lado havia a psicologia como ciência mental.

A síntese entre essas duas teorias seria a construção de uma terceira (Psicologia Histórico-Cultural) que se pautava no “[...] homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 2011, p. 16)”.

No que se refere a teoria Histórico-cultural atrelada a aquisição da linguagem, podemos definir que esta perspectiva tem sua base numa defesa sociocultural, onde a linguagem se constitui na interação com o meio. Linguagem é um sistema representativo que se dá através de signos, tendo como funções: o intercâmbio social (função de comunicação com os outros componentes do grupo social: gestos, sons); e o pensamento generalizante (a língua encaixa com o pensamento), onde o uso da linguagem implica uma compreensão generalizada do mundo, tendo o potencial de conceituar.

Todos os grupos humanos têm uma língua, sendo o principal instrumento de representação simbólica que os indivíduos dispõem. Ao falarmos sobre linguagem e língua na

perspectiva de Vygotsky, é importante dimensionarmos que não é de qualquer linguagem que ele está falando, não é a linguagem da dança ou dos gestos, é sobre a língua, a fala, o discurso.

Para o teórico a relação pensamento e linguagem são basilares de toda sua reflexão. Pois, na teoria Vygotskyana pensamento e linguagem fazem parte das funções psicológicas superiores, funções as quais somente o ser humano pode desenvolver, não nascendo com o indivíduo, o que lhe difere dos demais animais. A priori a manifestação da linguagem (função de comunicação) e do pensamento (inteligência prática) ocorre de maneira independente nos primeiros meses de vida da espécie humana. Um exemplo é quando o balbucio se manifesta independente de estímulos do meio. Em um determinado momento essas funções se unem e não há mais separação, assim para Oliveira (2011, p. 29):

Existe, assim, a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana.

No que se refere ao uso das palavras, são elas que nos dimensionam a transitar pelo presente, futuro e passado, através, por exemplo, do verbo, ou do uso de palavras que possibilitam negar determinados fatos. Além disso, a palavra não é a expressão do pensamento, pelo contrário é através do uso da palavra que o pensamento passa a existir, desta maneira Oliveira (2011, p. 30) afirma que:

Na análise que Vygotsky faz das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Ou seja, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.

Numa perspectiva de organização do processo de aquisição da linguagem, na teoria Histórico-Cultural, a primeira que surge é a fala social, externa ao sujeito, na interface com o outro, possuindo a função de denominar e comunicar, se manifestando por meio de comportamento emocional (choro, gritos, balbucios, até as primeiras palavras), podendo ser percebida em comunicações específicas, como pedir comida, brinquedos, etc. Na sequência temos a fala egocêntrica, definida como fenômeno de transição intersíquica (social/coletiva) para intrapsíquica (individualizada). É o diálogo interno da criança, que vai assumir função de operação, planejamento para a solução de tarefas que surgem no comportamento. Essa

linguagem diminui à medida que a criança adquire capacidade de pensar as palavras em vez de pronunciá-las. O conceito de fala egocêntrica em Vygotsky está apoiado nas ideias de Piaget, no entanto eles se divergem pelo fato do primeiro defender que esse fenômeno acontece de fora para dentro, e o segundo postular o contrário: do interno para o externo. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 32) vemos que:

[...] a questão da fala egocêntrica é o ponto mais explícito de divergência entre Vygotsky e Piaget. Para Piaget a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por Vygotsky: ela seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Piaget postula uma trajetória “de dentro para fora”, enquanto Vygotsky considera que o percurso é “de fora para dentro” do indivíduo.

A fala interior é quando as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. O pensamento é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, o que não é necessariamente feito em palavras.

Para Vigotski (1998) o pensamento não é o último plano analisável da linguagem, neste caso, o último plano interior é a motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que por sua vez, abrange inclinações e necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções. Deste modo, reflete imensamente na fala e no pensamento do sujeito.

Uma das grandes contribuições de Vygotsky para a área da educação, e que o difere de Piaget, é que a sua escrita se preocupava mais com a escola, com o professor e com a intervenção pedagógica. Seu contemporâneo, Piaget, pautava-se nos estudos biológicos e da psicologia. Esta aproximação de Vygotsky com a educação atrai a atenção dos professores, pois vêm em suas defesas teóricas a percepção da importância do espaço escolar como lugar de desenvolvimento do sujeito, que tem na escola uma instituição fundamental para a sua definição e desenvolvimento psíquico.

Ao localizar no bojo das pesquisas histórico-culturais e compreender a língua/linguagem como processo de interação, um fenômeno social da interação verbal, podendo ser explicada e compreendida nas relações de interação num contexto social amplo, justifica a língua como este processo, acontecendo através da interação verbal social, portanto, concebida como produto histórico-social, acontecendo em situações reais e específicas nas quais os sujeitos estão envolvidos.

Destarte, se concebe a língua/linguagem na ótica de Bakhtin e Vygotsky, teóricos que propuseram romper com o objetivismo e o subjetivismo, o primeiro na área dos estudos da

linguagem, e o segundo, através de sua psicologia histórico-social explorando os processos psicológicos do homem, ambos tendo como bases o materialismo dialético. Assim, nesta pesquisa, toma-se a teoria/metodologia dialógica com vistas a compreender quais são os sentidos e significados atribuídos a leitura pelos professores de língua portuguesa, e quiçá na análise de dados, surjam peculiaridades que permitam refletir sobre os processos e vislumbrar traços que permitam compreender aos sujeitos, as interações e discursos que permeiam suas constituições a partir da leitura.

### 3.3 O SANTO GRAAL DO ENSINO: NAS BRUMAS DA LEITURA

A importância do ler, seu papel na sociedade, na vida dos homens, na sua condição de ser esse propulsor da mudança, do modo como relacionar-se com o mundo, de construção da autonomia, criticidade, nos faz pensar para quem é direcionado o ensino da leitura e o para quem se ensina leitura. Neste momento da escrita emerge uma provocação acerca de ler para quê e leitura para quem. Sabe-se que a leitura é instrumento de poder, para tal constatação basta observar como se institui a ciência, como está organizada a sociedade e todas as relações cotidianas. Portanto, a provocação persiste, renova-se e incorpora questões basilares desta escrita.

Desta maneira, partindo da ideia de que muitas vezes a escola exclui, quando deveria garantir os direitos de todo cidadão a uma educação de qualidade, chegamos à reflexão sobre a homogeneização. Trazendo as questões abordadas por Saviani (2012) e relacionando-as ao ensino da leitura, para a *posteriori* pensar um movimento que possa contribuir na reflexão sobre as práticas de leitura na escola, e refletir sobre o respeito que se tem em relação às subjetividades que envolvem os participantes do processo de aprendizagem.

Ao pensarmos a partir de Vigotski (1998) que os homens constroem seus saberes a partir das relações sociais e por este motivo estão historicamente localizados e ideologicamente marcados a partir da concepção dialógica de Bakhtin (2002); faz sentido debruçar o olhar para as questões de leitura localizada em perspectivas que compreendam a leitura como um processo linguístico e discursivo.

As concepções de leitura no Brasil estão diretamente relacionadas às concepções de linguagem, as quais segundo Geraldi (1984) são o entendimento da linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Deste modo, compreende-se a leitura na perspectiva do autor; na

perspectiva do texto; na perspectiva do leitor e na perspectiva da interação entre autor-texto-leitor.

Como exemplo temos as seguintes concepções: Perspectiva do autor a qual de acordo com Kleiman (2008), correlaciona-se a “concepção escolar” de ensino entende a leitura como apropriação do código. Neste sentido não há interação, nem considera o contexto, valorizando a leitura vozeada. A perspectiva do texto, esta desconsidera os usuários da língua e entende-a como um código, portanto o foco fica no processo de decodificação do texto. Rojo (2002) salienta que neste viés a leitura por meio da decodificação entende-se o ato de ler como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas e fonemas. A perspectiva do leitor vê a decodificação do texto como processo do ato de ler, e nele, a decodificação de palavras permite ao leitor compreender o texto e seus sentidos, segundo Leffa (1999). Perspectiva interacionista na qual se entende que o processo de ler é fruto da interação entre leitor e autor via texto, o qual considera todo o contexto que envolve a produção e recepção do texto, assim como suas condições, Bakhtin (2003).

Assim, ao falar sobre leitura tocamos em um tema recorrente, pois, diversas pesquisas buscam caminhos para melhor compreender este processo, no entanto, tal temática é vital para a ciência e o fazer científico. Ler compreende mais do que decodificar, letras e palavras, significa compreender e interagir com enunciados e discursos, ser um leitor do mundo que nos cerca.

Em seu texto sobre heterogeneidade e leitura, Coracini (2001) argumenta que é a partir das contribuições da Linguística da Enunciação, da Linguística do Texto e de certo tipo de Pragmática Linguística e de Análise do Discurso, que se passou a considerar que ler adequadamente consiste em interagir com o texto ou com o autor via texto, partindo ora do conhecimento prévio do leitor, num movimento descendente, isto é, das inferências do leitor para o texto, ora da compreensão das unidades linguísticas e neste sentido, para as experiências prévias do leitor, num processamento ascendente. Contudo, a autora ainda discorre que este posicionamento ainda privilegia um processamento em relação a outro, perpetuando a concepção de “bom” leitor, aquele que persegue as pistas deixadas pelo autor e assim, chega a construção das ideias enunciadas. Coracini (2001, p. 140) salienta que:

Neste caso, então, ler consiste num diálogo (ou interação) entre texto e leitor ou autor e leitor em que o texto, portador de um núcleo de sentido fixo e imutável, em torno do qual são autorizadas algumas variantes de sentido, e o autor, que, deliberadamente, deixa pistas da situação de enunciação e, portanto, de suas

intenções, constituem a autoridade que delimita, para o leitor, o percurso e os sentidos possíveis. Fica claro, acredito eu, que, a partir desta visão, denominada interacionista, o texto, unidade lingüística, completa, prevista ou construída por um autor/redator consciente, se constrói com base num diálogo entre dois sujeitos, que, embora com experiências de vida diferentes, compartilham conhecimentos, convenções que os aproximam ou os distanciam, determinando, assim, a qualidade da leitura. Assim, passar do sentido único atrelado às palavras ou ao texto, como na visão estruturalista, para a possibilidade de algumas leituras, como propõe a concepção interacionista, traz pouca mudança no que se refere à relação de poder subjacente: sob a alegação de que o sentido está no texto, naturaliza-se a manutenção da autoridade de alguns sobre os demais, limitando ou impedindo o espaço para a multiplicidade [...].

No processo de leitura há interação entre leitor e texto, onde o sujeito constitui-se através de suas leituras e é perpassado por elas. Os sentidos e significados que permeiam o ato de ler são e estão dependentes do contexto, das ideologias, do momento e situação de produção e recepção daquela leitura. Em Gonçalves (2009, p. 58) temos a seguinte afirmação sobre as teorias interacionistas da leitura:

Entende-se a leitura como um processo interativo, porque se acionam e interagem os diversos conhecimentos do leitor a todo o momento para chegar-se a compreensão do que se lê. Além disso, quando o leitor chega ao estágio mais elevado de compreensão leitora, a interatividade ocorre plenamente, ou seja, a cada nova leitura o aluno consegue processar os outros textos do mesmo assunto. Ocorrendo o diálogo entre os textos e as experiências do leitor. A interatividade é o leitor saber associar diferentes textos, conhecimentos e imagens, compreendê-lo e conseguir expressar sua opinião sobre o assunto. Para que ela ocorra, o professor deve promover a mediação entre o texto e o aluno, de modo que o aprendiz tenha autonomia sobre a leitura, pois, ao realizar esse ato, o sujeito estará operacionando, automaticamente, diferentes conteúdos e gestos visuais.

Assim, ler é entendido como este lugar da heterogeneidade, da polifonia, pois nele estão impressas e presentes múltiplas vozes, estas que podem ser acionadas, lidas e incorporadas no processo de leitura de dois modos, consciente por parte daquele que lê, ou incorporação inconsciente, pois as vozes textuais não fazem parte de seu repertório de vivências, assim, estão ali, no entanto estão veladas.

A leitura é esta possibilidade de construir sentidos através da fragmentação, da sua heterogeneidade, da relação existente entre o eu e o Outro, pelas ideologias que circulam e permeiam o dizer, fazendo parte do contexto e formação discursiva no qual o sujeito-leitor está inscrito. Portanto, segundo Gonçalves (2009, p. 139):

Assim, se, na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido independentemente do sujeito (sentido literal), na visão interacionista, ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações desde que estas não contradigam o texto, na visão discursiva, ler pressupõe um sujeito que produz

sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se. De forma complementar, se, na primeira visão, não há espaço para a heterogeneidade, nem mesmo para a diversidade, na segunda, heterogeneidade é assumida em seu sentido negativo como diversidade que é preciso harmonizar: diversidade de conhecimentos, de experiências, de leituras; na terceira visão, então, a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso e de todo sujeito, interna, portanto, à subjetividade que vez por outra rompe a barreira porosa e opacificante das palavras e se deixa representar, de modo imprevisível, pela linguagem.

Em Orlandi (1993), encontramos que o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. Portanto, ler é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos, deste modo à existência de um discurso implica na existência de um sujeito, do mesmo modo a subjetivação, a ideologia, todos ligados pelos usos da língua. Para Orlandi (1996, p. 37), “A leitura é o momento de constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Conclui-se então, “que não se pode trabalhar a leitura limitando-a a um reducionismo linguístico”.

Nas palavras de Furlanetto (2007, p.211) entendemos que “[...] a significação, para os sujeitos da interação, é o traço de união, possibilidade de comunicação. Não é no outro sujeito que está a significação, nem na palavra como tal. Ela é base para a construção do vínculo, da intersubjetividade.” Assim, [...] como o ser humano já nasce imerso num mundo de linguagem, só distingue a realidade e fala dela através de distinções em linguagem”.

Neste percurso teórico para compreender a leitura como objeto discursivo é proveniente das interações humanas, assim o filósofo Bakhtin (2003, p.328), traz à questão do trabalho com “[...] a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista.” Assim, destaca-se a importância do contexto, a enunciação circunstanciada, dependente da interação entre sujeitos, os quais estão inscritos historicamente, onde a leitura incorpora muito mais do que palavras aleatoriamente eleitas pelo autor e dispostas no papel, mas demonstram escolhas, compreensões de mundo, atravessamentos, significados que serão centrais no processo de leitura e principalmente, tornar-se-ão materialidades sociais.

### 3.4 A PALAVRA “PERDIDA”: SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

As concepções de leitura mudaram de acordo com diferentes períodos e influenciadas pelas novas descobertas das ciências, positivismo, estruturalismo, cognitivismo, entre outros. Na década de 70, por exemplo, predominou a teoria estruturalista, tendo a decodificação como objeto das ações de leitura na escola. Em seguida surgem estudos cognitivistas e posteriormente as teorias do discurso. Para que recuperamos tal informação já mencionada nesta pesquisa? Para observar e reafirmar com estes exemplos que a leitura está intimamente ligada às mudanças sociais e teóricas da cultura vigente.

Esta perspectiva leva-nos a pensar como está o nível de leitura no Brasil, visto as concepções adotadas e emergência de pesquisas sobre o ato de ler. Consonante com dados do Pisa (INEP, 2019), o mais importante ranking de educação do mundo, o Brasil atingiu o mesmo nível de 2015, não apresentando avanços em relação a anos anteriores. Isto significaria que o país está a uma década estagnado, de 80 países, o Brasil está na 60ª posição. A cada edição, o exame privilegia uma área, e nesta última os testes dedicaram-se especialmente a investigar a leitura. Tal resultado indica que metade dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade (indivíduos que teoricamente já concluíram a educação básica) leem apenas superficialmente; poucos (apenas 2%) têm a capacidade de compreender textos satisfatoriamente (entendendo este “compreender satisfatoriamente” dentro das expectativas das testagens, talvez analisar tais instrumentos também seja outro ponto para debate e pesquisa, visto que há interesses que permeiam tais objetos).

Com base nestas constatações, fica clara a necessidade e urgência em relação à leitura, em colocar em evidência sua significação diante das relações sociais, em relação aos progressos em aprendizagem. De acordo com Becali (2015, p.15):

A nosso ver, ensinar na escola crianças, jovens e adultos a ler, pressupõe um ensino sistematizado e intencional que leve em consideração as condições objetivas e as especificidades dessa prática cultural. Desse modo, compreendemos que toda e qualquer organização do trabalho pedagógico do professor está intrinsecamente relacionada com uma opção política, ou seja, envolve tanto concepções de linguagem como de processo de apropriação de linguagem, o que acaba por influenciar a formação dos alunos e, conseqüentemente, dos sujeitos leitores na sociedade. [...] Portanto, partimos do princípio de que diferentes modelos de ensino da leitura, que fizeram parte da política educacional brasileira, estiveram assentados em diferentes concepções que, por sua vez, contribuíram para formar distintos perfis de leitores.

As concepções do ensino de leitura relacionam-se às concepções de linguagem, de sujeito, o sujeito que a escola pretende formar. Mas, ensinar leitura para quem? E para quê? Perguntas que certamente deveriam embasar a reflexão que antecede as construções dos documentos norteadores de práticas de leitura. Quem seria este sujeito imaginário, ideal que a escola propõe?

Foucault (1996) em sua obra “a ordem do discurso” argumenta que não se pode dizer (ler) o que se quer em qualquer lugar, mas pode-se ler e dizer o que é permitido dentro da ordem do discurso que cerceia a prática em que o sujeito está inserido. Assim sendo, há escolhas sendo realizadas no ato de ler, de ensinar a ler, do que, como e para quem. Talvez, tais objetivos estejam apagados, inconscientes na prática de professor e aluno, contudo estão lá, formando um perfil de leitores (talvez aquele constatado pelas testagens leitoras/PISA), sujeitos que servem a algum movimento educativo outro que não este que espera liberdade e criticidade, visto que para isto, faz-se necessário estar além da decodificação.

Sabemos que a leitura é uma preocupação constante, ou deveria ser, pois é através dela que os sujeitos e a sociedade se desenvolvem, é um ato político, ler permite compreender, interpelar e ser interpelado socialmente. A leitura é condição para a interação plena, pois um sujeito que apresenta limitações quanto ao desenvolvimento da leitura, também encontra limitações para compreender a todas as situações e vivências às quais é submetido no seu cotidiano. Vivemos em uma sociedade letrada, onde ler é poder, é ter condições de fazer suas escolhas, compreender o mundo, as pessoas, os sentidos e os significados da vida.

Mas, o que significa ler? A leitura pode ser compreendida em diferentes perspectivas, desde ler o código linguístico de uma determinada sociedade, os números, as imagens, os discursos, a moda, a arquitetura, as relações, o mundo, como salienta Freire (1989).

Durante a realização da pesquisa, compreendemos que ler não pode ser classificado como algo tão engessado a ponto de considerarmos apenas o código linguístico, estaríamos falando de um processo que desconsideraria a vida, o qual compõe a existência de uma língua e das relações sociais possibilitadas por esta. Portanto, enfatizamos nesta pesquisa, ler compreende o código, o discurso, a letra e sua imagem, o número e seu resultado, e mais, a realidade e sua imensidão constitutiva.

Quando pensamos em tratar da leitura, automaticamente necessitamos localizá-la, compreendendo-a em uma perspectiva, a histórico-cultural, pois partimos de Vygotsky e a

Troika para compreender os processos que constituem um sujeito, a aprendizagem de uma língua para que cheguemos aos sentidos e significados.

Do mesmo modo, quando chegamos ao ponto de compreender a leitura como processo social e ensinável (possível de ser apreendida pelo homem), adotamos a perspectiva Bakhtiniana para olhar novamente para os sentidos e significados, somados a Vygotsky que através de seus estudos do desenvolvimento cognitivo humano, demonstra que a leitura se inicia com os primeiros momentos de interação que o sujeito/leitor recebe através dos enunciados produzidos pelo mediador cultural, seja o pai, mãe, enfim, seus pares nos momentos de interação, este estágio da fala social primária perpassa a fala egocêntrica, momento o qual a criança passa a pensar as palavras para atingir e chega aos significados, estágio da fala interior; Isto demonstra uma mudança no processo, no primeiro estágio era apenas um receptor de falas e enunciados externos, já no segundo estágio, há o processo de interpretação do que vem do externo.

O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas a função intelectual que, numa combinação específica, forma a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve na puberdade, de acordo com Vigotski (1989).

Neste movimento de interpretação, o sujeito antes esteve como expectador do que se produz no seu exterior, é o momento em que o sujeito apreende o código, as expressões, as palavras (ainda vazias de sentido próprio, são apenas ferramentas de comunicação imediata) e para um segundo momento, na aprendizagem da linguagem, desenvolve-se um ponto cognitivo que permite internalizar, mas além de se apropriar, está a construção de sentidos, dado a partir da interpretação daquele sujeito sobre o mundo, e este movimento de entendimento do texto e do discurso, permeia outros processos que vão desde a compreensão de uma linguagem mais abstrata do mundo, onde o sujeito consegue compreender que o texto não é apenas o código em questão, a linguagem em sua literalidade, mas que expressões, figurações, metáforas, linguagem corporal, e entonação, contextualização, entre tantos outros elementos constituintes da linguagem e comunicação, farão com que aquele momento de produção textual/discursiva seja única e os sentidos e significados estejam para aquele momento e nenhum outro.

Em Vigotski (1989) temos que a linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado

acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo. Assim, compreendemos que a partir destes significados apresentados pelo adulto (sociedade), o sujeito (criança) passa a manipular este saber, interagir e modificá-lo, assim, nos processos vivos da língua (gem) vão se construindo novas realidades interpretativas e de produção de sentidos.

Ao observarmos as fases de desenvolvimento da fala, partindo do que enuncia Vigotski (1989), concebendo-a indissolúvel do desenvolvimento leitor, percebemos que no 1º estágio chamado de Natural ou primitivo correspondendo ao pensamento pré-verbal e à fala pré-intelectual, ocorrem as primeiras palavras, nas quais as operações aparecem de forma original. No 2º estágio, Psicologia ingênua Experiência da criança com o seu próprio corpo, nesta fase, há a aplicação das vivências do sujeito, acontece o princípio da chamada inteligência prática. Nesta fase ocorre a apropriação das estruturas gramaticais, antecedendo a sintaxe do pensamento, o sujeito ainda não consegue compreender os sentidos, mas domina alguns significados. O 3º estágio compreende que a criança realiza operações externas, utiliza signos mnemotécnicos para memorizar, acontece o aparecimento da fala egocêntrica. No 4º estágio, Crescimento Interior fase em que as operações externas se interiorizam e inicia-se o uso da memória lógica, temos o Estágio final da fala interior, e os processos acontecem naturalmente, numa ação interativa entre interior e exterior, e assim, a produção de sentidos amplia-se.

A internalização dos significados está intimamente ligada ao fato e às experiências, portanto, os complexos difusos são o resultado de conexões vagas, irreais e instáveis do pensamento infantil, ou seja, têm origem fora do conhecimento prático. Leituras dos contos de fada, das lendas, das narrativas de aventura são bons exemplos que ilustram a ligação entre o pensamento imaginário e criativo e ótimos recursos pedagógicos para propostas de aprendizagem que pretendem realizar interpretações entre o que é imaginário e o que é real. Outro exemplo que ilustra esse estágio do pensamento pode ser observado durante a leitura, mais precisamente quando uma inferência é solicitada a criança e essa responder com uma ligação que não esteja conectada ao texto e nem as experiências do cotidiano, demonstrando claramente que são tentativas de busca de interpretações, podendo até estar adequado ao sentido do texto segundo Gadin (2013).

Em Vigotski (1989, 2010) a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento porque a aprendizagem gera o desenvolvimento a partir da zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

É a partir das ações desenvolvidas pelo sujeito e por meio da interação social que ocorre a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, é no contato direto com textos seja na linguagem teatral, na contação de história ou na leitura com mediação que a criança irá se apropriar da cultura letrada e tornar-se leitora autônoma na medida em que essas atividades vão criando ZDP e a mediação que auxilia o processo de leitura, permitindo o desenvolvimento do pensamento, Vigotski (1989, p. 112) salienta que a ZDP:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes .

Se a zona de desenvolvimento proximal compõe a ação educativa por excelência, é também o espaço para a fala do outro, a voz do discurso do outro, pois o ser humano torna-se ele mesmo a partir do olhar do outro, da leitura que o outro realiza do seu ser, porque para Vygotsky (1989) o desenvolvimento cultural passa por três estágios: desenvolvimento em si, para os outros, e para si mesmo.

Em síntese, nos tornamos sujeitos sociais pela leitura e internalização do discurso do outro, num processo interno, que resulta no desenvolvimento de si mesmo de acordo com Gadin (2013). Em síntese, nos tornamos sujeitos sociais pela leitura e internalização do discurso do outro, num processo interno, que resulta no desenvolvimento de si mesmo. Vigotski (1993, p. 131), “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

Vygotsky (1989, p. 113) “a fala interior é para si mesmo; a fala exterior é para os outros.” A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão... O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo.

Para Foucambert (2008, p. 64), “ler é ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe. Já que ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa”.

É importante pensar que ao ensinar a ler, é possível desenvolver e aplicar estratégias para que este leitor possa aprender a leitura, mas isso não significa que o professor/mediador

será capaz de ensinar o seu modo de ler, o preponderar sua leitura sobre este ou aquele texto. Contudo, para a dúvida: será que de fato ensinamos a ler? Ou criamos espaços para dogmatizar o processo, os sentidos a partir de significados elaborados por nós mediadores da aprendizagem?

Neste viés, ao adotarmos a perspectiva bakhtiniana de estudos da linguagem, a partir do conceito de dialogismo, coadunamos com a tese do autor sobre a construção da consciência humana, partindo da ideia do “nascimento social do homem” indissociável do nascimento biológico, considerando o contexto ideológico (visto assim como em Bakhtin, um espaço de contradição e ocultamento) e social. Segundo Freitas (1994) Bakhtin viu a necessidade de criação de uma psicologia fundada no estudo das ideologias, dando à palavra o lugar de destaque na constituição da consciência, pois que social (ou coletiva), permeada pela existência dos signos.

Portanto, a atividade mental do indivíduo estaria concentrada na expressão exterior, através da palavra, da mímica ou de outro canal de comunicação, e internamente para o próprio indivíduo, constituindo-se no "discurso interior". Em suma, sentidos e significados não estão standardizados, ou seja, surgem das relações que os sujeitos vivenciam socialmente, internalizados e selecionados pelo sujeito, seja pelo recorte do gênero discursivo utilizado para produção da comunicação, pelas escolhas linguísticas realizadas, pelo contexto histórico e político que se está vivendo, e atravessado por todos os discursos externos, ou que estão internalizados por vivências anteriores, contribuindo então para o emergir da consciência, para o agir e SER.

### 3.5 O FIO DE ARIADNE: O DIALÓGICO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

[...]Uma parte de mim  
é só vertigem;  
outra parte,  
linguagem.  
Traduzir-se uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?  
(Ferreira Gullar, 2017)

Quando popularmente faz-se o uso dos termos sentidos e significados, não há uma clara distinção entre ambos, visto que muitas vezes são tidos como sinônimos. Porém, quando pensamos em reflexão e prática pedagógica, faz-se necessário trazer a luz tal distinção, pois a prática reflexiva, pretende-se esclarecida e embasada no campo científico. Desse modo, destacamos a concepção de que significados refratam o mundo na consciência do homem, assim, dependem da forma como nos relacionamos com o mundo para formação da nossa consciência. Sabe-se que na teoria bakhtiniana o homem é visto como aquele que age no mundo transformando-o, e sendo transformado a partir das atividades linguísticas socialmente elaboradas.

Neste estudo, voltamos nosso olhar para a temática leitura, compreendendo a atribuição de sentidos e significados, para tanto utilizamos como lentes a teoria de dialogia e de zona de desenvolvimento proximal. Embora Bakhtin e Vygotsky não tenham focado seus estudos na objeto leitura, nos possibilitam ferramentas para analisá-la, localizando-a histórico-ideologicamente, parte do social. Através de seu dialogismo constituinte compõem-se como parte indissociável dos sujeitos, das interações das quais participam, assim como do estabelecimento das zonas de desenvolvimento.

Um dos pontos cruciais está em compreender a leitura como este espaço dialógico/dialético, onde o Outro tem papel central, visto que as significações e sentidos são dependentes e advindos da polissemia. Santos (2014, p.77) discorre que:

Bakhtin concebe o enunciado como matéria linguística e como contexto enunciativo e afirma ser o enunciado o objeto de estudos da linguagem. Ainda reforçando o viés social da linguagem, Brait (1994) esclarece que, para Bakhtin, o discurso é um evento social, fruto da interação entre os participantes do enunciado e os elementos históricos, sociais e linguísticos. Como se observa, o entendimento de ambos os pesquisadores sobre a linguagem, ao considerarem as interações entre os sujeitos, o contexto de recepção de obras e o dialogismo, embora não tenham focado a leitura, permite-nos compreender tal atividade como um processo dotado da possibilidade de produção de novos sentidos.

Santos (2014) ainda reforça que a relação entre o Eu e o Outro é inseparável e a linguagem é o elemento articulador. Dessarte, a linguagem, de um lado, procede de alguém e, de outro, dirige-se a alguém. Através da palavra acontece a definição do Eu em relação ao Outro. Em Bakhtin (2003, p.295) temos que “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.”. Assim, “o outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a

história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vezes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato (FIGUEIREDO, 2015, p.12).

A relação entre o Eu e o Outro é parte essencial para a compreensão de como acontece a constituição dos sujeitos. Nas palavras de Magalhães e Oliveira (2011), há a mutualidade no processo interativo, sendo o dialogismo e alteridade também centrais para Vygotsky quando na busca pela compreensão da consciência humana, e tais conceitos estão presente na tese sobre ZDP discutido por Vygotsky, como uma noção descritiva de processos inter-intra-extra psicológicos, próprios da produção de sentidos, na/ pela linguagem. Magalhães e Oliveira (2011, p.109) discute que “[...] a alteridade bakhtiniana funda-se nas vozes que se entrelaçam no diálogo, enquanto para Vygotsky o diálogo se estabelece na ZDP como forma de reorganização produtiva da atividade criativa”.

À vista disso, para ambos os autores, o significado possui natureza relativamente estável e produzido contextualmente na sociedade, a partir de alguns significados ( a exemplo dos termos dicionarizados) cristalizados. Vygotsky, toma o sentido como um aspecto da consciência humana, construído através de experiências interacionais, sociais e individuais. Santos (2014, p. 84):

Com base nessas discussões e apoiados nos preceitos teóricos Bakhtin e Vygotsky, salientamos que a produção de sentidos na leitura está atrelada aos conceitos de dialogismo e alteridade e responsividade. Dialogismo e alteridade fazem-se presentes no momento da produção do texto escrito: quando o autor escreve, leva em consideração o papel social do outro, a voz precedente do outro ecoa no enunciado do autor e na recepção do enunciado, uma vez que o ouvinte/leitor é um participante ativo na comunicação discursiva. Assim, o caráter dialógico e responsivo do enunciado influencia o processo de produção de sentidos na medida em que o autor utiliza palavras alheias e antecedentes às suas e antecipa a resposta do leitor. Assim, a relação entre texto e leitor é dialógica, o leitor resgata os sentidos já produzidos, estabelece com eles inúmeras relações e modela respostas antecipadas. [...] Portanto, a produção de sentidos na leitura arquiteta-se sobre três pilares: os sentidos já existentes, já ditos e conhecidos pelo leitor por meio do dialogismo; os sentidos que serão produzidos, definidos pela posição responsiva; e os sentidos oriundos do contexto.

Leontiev (1978) discorre que nos significados está representada, transformada e comprimida na matéria da linguagem - a forma ideal da existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertas pela prática conjunta. Assim, o conteúdo de

nossa consciência é adquirido e assimilado do meio, o sentido que constituídos destes significados transformados pelos sujeitos na apropriação. O sentido não é inato ao humano, constitui-se a partir das relações sociais. O sentido constituído acerca dos significados transformados quando da apropriação, o autor chama de sentido pessoal, relacionando com os motivos do sujeito, com a área motivacional das ações do ser, as escolhas. Assim, todo o produto cultural assimilado e apropriado passa a fazer parte da consciência do homem.

Para Barros *et al* (2009), ao explicar sobre os sentidos em Vygotsky, expressa que a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem, fato este que leva o teórico a considerar a palavra como o microcosmo da consciência humana. Deste modo, o vínculo entre tais processos se forja e se transforma no desenvolvimento histórico da consciência.

Deste ponto, a constituição entre pensamento e linguagem baseia-se na premissa de que esta não é um simples reflexo da estrutura do pensamento, e portanto, o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza nela. Barros *et al* (2009,p.178) argumenta que “é a partir dessa tese da dinamicidade do significado que o conceito de “sentido” aparece, em “Pensamento e Palavra”, como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem”.

Segundo Barros et al (2009) Vygotsky ao defender sua tese sobre a linguagem, discorre que em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. Contudo, o significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Para Smolka (2004,p.12) ao delinear o pensamento de Vygotsky define que:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

A autora Smolka (2004, p.11) ainda discorre que não há sentido pré-definido, mas, há múltiplas determinações, e estas, vão produzindo a multiplicidade, “a significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica

ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (interin-compreensão constitutiva...)”. Barros *et al* (2009,p.180, grifos meus) explica que:

A emergência do conceito de “sentido” na história epistemológica das ideias vygotskianas se deve aos deslocamentos feitos por Vygotsky em relação às psicologias do início do século XX e ao seu esforço sistemático em explicar a especificidade da condição humana, enfatizando, para tanto, a historicidade e o caráter semioticamente mediado dos processos psicológicos eminentemente humanos. Desse modo, no bojo do debate sobre a consciência, especificamente sobre as relações de mutualidade entre pensamento e linguagem, o conceito de “sentido”, entendido como acontecimento semântico singular produzido nas relações do sujeito com signos que circulam nos contextos onde se insere, serve como **recurso analítico para a superação** de cisões e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo, que marcavam as psicologias naturalista e idealista analisadas por Vygotsky em meados dos anos 20, **bem como para afirmar que a formação social do ser humano é marcada por constantes transformações qualitativas e por processos de criação.**

Neste viés, cabe argumentar que ao optarmos por tal “lupa” analítico-metodológico, entendemos que a pesquisa se constrói nas relações intersubjetivas. Destarte, na trama teórica entre dialogismo e zona de desenvolvimento proximal, buscamos o resgate da consciência da/sobre a leitura, compreendendo os sentidos e significados que os professores de língua portuguesa dos 6º do município de Camboriú atribuem à leitura.

Neste resgate que nos enveredamos ao buscar sentidos e significados emergentes da fala de professores, convidamos à reflexão e compreensão exposta pelos teóricos até aqui citados, nesta posição de tomarmos a linguagem como este espaço de heterogeneidade, onde sujeitos, histórias e memórias são inscritos, atravessados e se constituindo num contínuo ir e vir, num estado de existência singular por suas escolhas individuais e percepções (consciência) e um estado de “já lá”, advindo das relações de exterioridade também interiorizadas (dialogia).

#### 4. ANÁLISE DE DADOS: VOZES NO SILÊNCIO

Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo me revelando para outrem, através de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (a um tu). A ruptura, o isolamento, o fechamento em si é a razão fundamental da perda de si [...] O ser mesmo do homem é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar. Ser significa ser para outrem e através dele, para si. O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando para si, ele olha nos olhos de outrem ou através dos olhos de outrem. Eu não posso prescindir de outrem, não posso tornar-me eu mesmo sem outrem; eu devo me encontrar em outrem, encontrando outrem em mim (no reflexo, na percepção mútua). [...] (Bakhtin, *apud* Todorov, 1981,p.148).

A análise dialógica de dados prevê um posicionamento por parte do pesquisador de empatia, observando com cuidado: sujeitos, contextos, enunciados e discursos. Nestas relações, identificar os temas e fundamentando, mediante as formas da língua mobilizada, os componentes extralinguísticos do corpus (SOBRAL, 2014). Visto que não existe um método pré-determinado, mas sim uma postura teórico-metodológica na análise aqui pretendida, cabe ao pesquisador descobrir caminhos ao pesquisar.

Sabe-se que analisar os dados de uma pesquisa é uma etapa importante, pois é onde eles são organizados com vistas a conhecer as respostas ao problema proposto para a investigação (GIL, 2018). Tendo em vista a natureza deste estudo e pelo fato de os dados coletados terem natureza qualitativa, implicará, em um primeiro momento, a organização do material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são

reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste estudo, buscamos um certo distanciamento do tecnicismo, apresentando um viés compreensivo e interpretativo do texto. Entendendo que não há espaço de neutralidade, o pesquisador também é visto como parte constituinte do processo metodológico, para tanto, nesta pesquisa, tomamos como procedimentos para a análise três etapas principais: a) desmontagem de textos (unitarização); b) categorização e captação do novo emergente; c) comunicação. A unitarização é a fase da disponibilização inicial do corpus, que se constituiu pelas produções textuais resultantes da transcrição de entrevistas, etc.

Para começarmos a compreensão da pesquisa, quanto sua metodologia, descrevemos os caminhos na figura abaixo:

**FIGURA 2-** Caminhos da pesquisa



**Fonte:** A autora, 2022.

Para a interpretação e aprofundamento das informações coletadas junto aos professores, será priorizada a análise dialógica, considerada como uma forma de análise no âmbito da pesquisa qualitativa que envolve elementos linguísticos e extralinguísticos, como procedimento de análise após transcrição das entrevistas, faz-se a fragmentação dos textos constituintes do corpus em unidades de análise (unidades de sentido ou unidades de

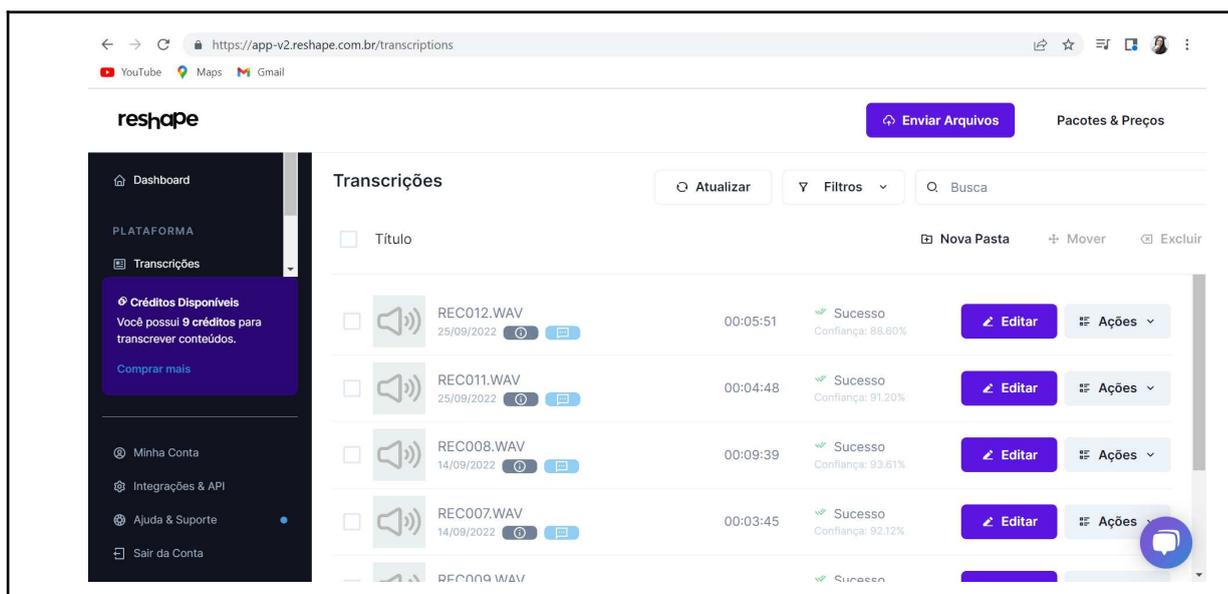
significado), avaliando se essas unidades colaboram para responder à questão de pesquisa ou atingir os objetivos.

A categorização busca a organização da desordem estabelecida na unitarização, iniciando um processo de reelaboração do texto por meio da construção de categorias que podem ser a priori (derivam de um referencial teórico explícito da pesquisa e, assim como as demais, representam um processo de natureza classificatória que agrupa unidades de análise de acordo com as suas semelhanças); emergentes (categorias engendradas a partir da desordem da unitarização) e mistas (combinam as predeterminadas com as emergentes). Por fim, a etapa da comunicação, onde são construídos metatextos descritivos e interpretativos a partir das categorias e subcategorias (GONÇALVES, 2009).

Conforme Moraes e Galiuzzi (2006, p. 123), na análise, a linguagem desempenha um papel primordial, pois é a partir dela que o pesquisador se insere no universo compreensivo, construtivo e reconstrutivo das realidades, ou seja, “pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga”.

Antes de partirmos para a análise dos dados coletados, é importante explicar ao leitor que para realizar a coleta de dados nos servimos de entrevistas semi-estruturadas e gravadas em áudio e posteriormente transcritas e passíveis de análise. Para a transcrição faz-se o uso do aplicativo Reshape, possível de ser localizado pelo endereço indicado na figura abaixo:

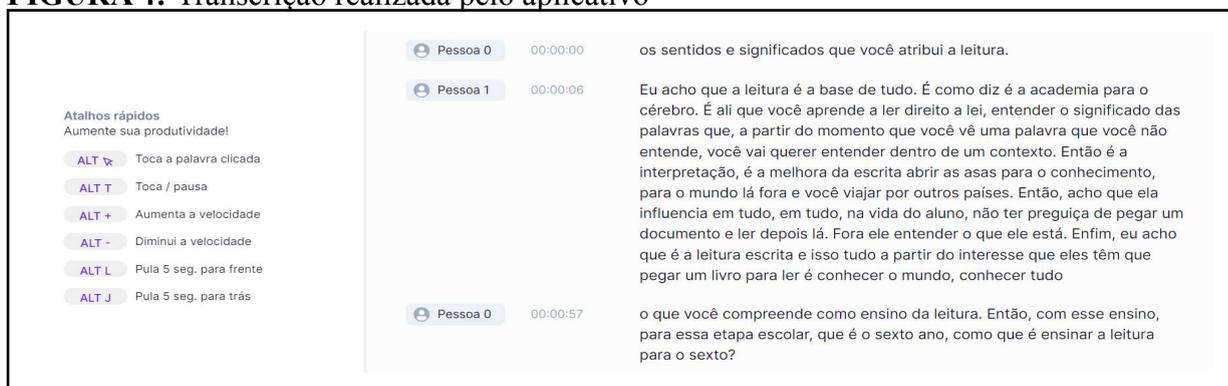
**FIGURA 3:** Aplicativo Reshape para transcrição de áudios e vídeos



Fonte: <https://app-v2.reshape.com.br/transcriptions>, 2022.

Este aplicativo permite transcrever os diálogos, contudo algumas palavras, ou partes do texto que a inteligência artificial não compreenda podem conter erros, trocas ou mesmo supressão, portanto, as transcrições necessitam de revisão acompanhadas do áudio, para garantir a fidelidade ao que é dito pelos entrevistados que vão compondo as falas. A ferramenta ainda permite que sejam incluídos o número de falantes, assim, os diálogos já são transcritos de forma marcada, podendo inserir a identificação (entrevistador e entrevistado). Exemplificamos com a imagem abaixo o modo como o aplicativo entrega a transcrição:

**FIGURA 4:** Transcrição realizada pelo aplicativo



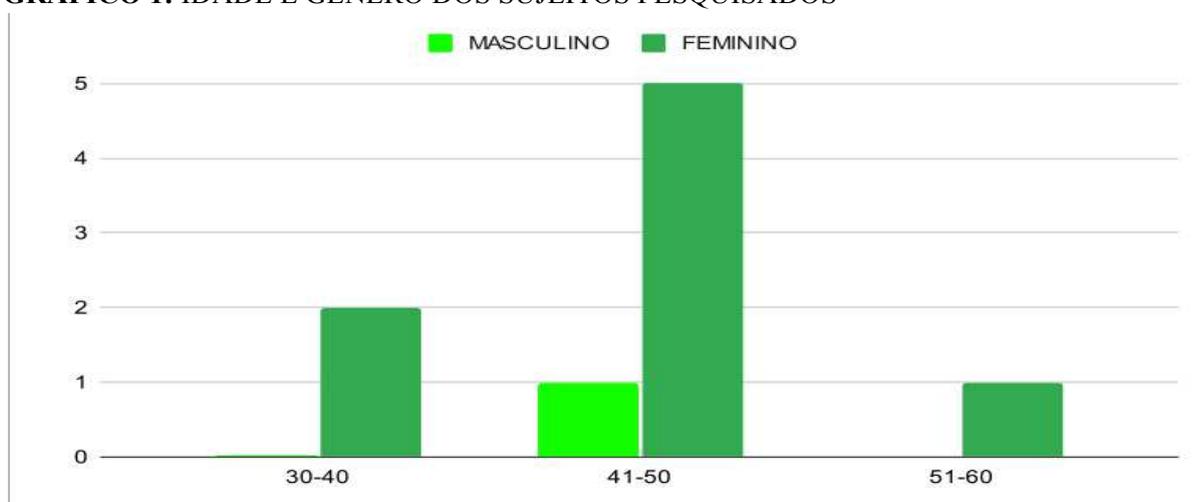
Fonte: <https://app-v2.reshape.com.br/transcriptions>, 2022.

Após, a etapa de transcrição e revisão dos textos resultados das entrevistas, passamos a organização destes em unidades, as quais estão descritas de acordo com as questões aplicadas nas entrevistas semi-estruturadas. Destacamos que tais entrevistas foram realizadas com os professores atuantes nos 6º anos da rede municipal de ensino de Camboriú, abrangendo as seguintes escolas: Escola Básica Municipal Prof. Artur Sichmann, Escola Básica Municipal Lucinira Melo Ribeiro, Escola Básica Municipal Professora Ivone Teresinha Garcia, Grupo Escolar Municipal Andrônico Pereira, Escola Básica Municipal Anita Bernardes Ganancini; Escola Básica Municipal Professora Clotilde Ramos Chaves e Grupo Escolar Municipal Professor Abalor Américo Madeira. Deste modo, abrangemos a realidade que compõem as escolas periféricas, rurais e centrais do município, com uma amostragem suficiente para a presente pesquisa. Abaixo são apresentados os quadros com as questões aplicadas e as respostas dos sujeitos pesquisados:

**QUADRO 9:** Idade dos sujeitos participantes

PROFESSOR	Qual sua idade?
N	quarenta e quatro
A	cinquenta e quatro
C	trinta e um
K	quarenta e um
E	quarenta e dois
L	quarenta e quatro
S	quarenta e três
C2	trinta e oito
V	quarenta e cinco

Fonte: A autora, 2022.

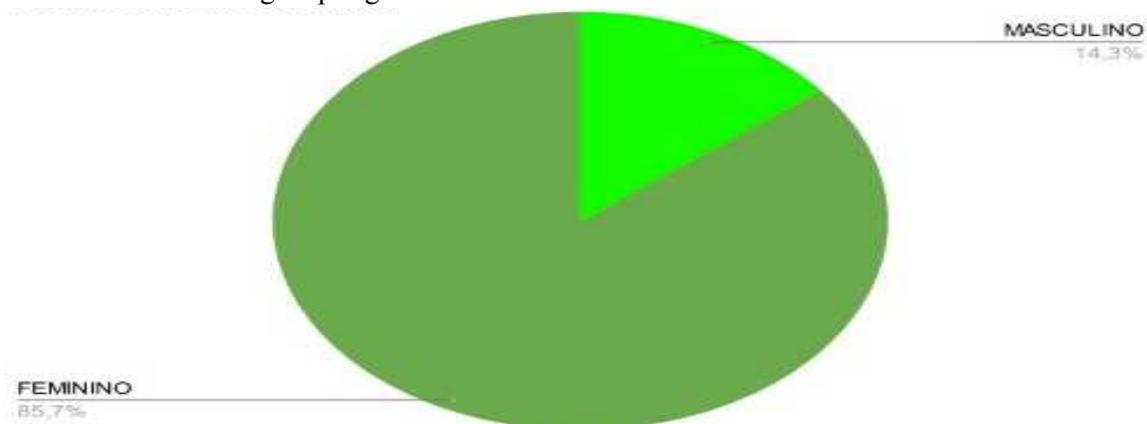
**GRÁFICO 1:** IDADE E GÊNERO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Fonte: A autora, 2022.

De acordo com os dados acima apresentados, a média de idade predominante dos participantes fica entre 31 e 60 anos de idade. Sendo que a maioria está entre os 40 a 50 anos de idade, dito isto, importa destacar que conforme o gráfico que vai abaixo representando, 14,3% dos participantes são do gênero masculino e 85,7% dos sujeitos são do gênero feminino. É relevante considerar que de acordo com a revisão de literatura apresentada, a qual notamos maior presença do público feminino nas pesquisas, aqui, nesta etapa em que

levantamos a docência nos 6º anos do ensino fundamental II, notamos a presença marcante deste mesmo público.

**GRÁFICO 2:** Porcentagem por gênero



**Fonte:** A Autora, 2022.

Além disso, a partir da pergunta que apresentamos no quadro abaixo, constatou-se que a maioria dos docentes possui formação na área de Letras com dupla habilitação e possuem habilitação na área que lecionam.

**QUADRO 10:** Formação profissional

PROFESSOR	Qual sua formação profissional?
N	Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa
A	Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola (magistério 1994)
C	Letras - Língua Portuguesa e respectivas literaturas, e segunda licenciatura em Inglês, pós-graduada em linguística.
K	Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola, pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior.
E	Letras-Língua Portuguesa e Língua Espanhola e estudante da graduação em Filosofia
L	Letras-Língua Portuguesa e Língua Espanhola e sou pós-graduado em metodologia do ensino de Línguas
S	Letras- Língua Portuguesa
C2	Letras - Língua Portuguesa
V	Letras-Língua Portuguesa, e pós-graduada em literatura e letramento.

**Fonte:** A autora, 2022.

Em relação ao tempo de atuação, pode-se notar que a maioria dos docentes atua na área há mais de 10 anos, com isso, percebe-se que nesta pesquisa tratamos de sujeitos com larga experiência no trabalho com a leitura, os quais vivenciaram diferentes momentos da nossa história e políticas educacionais que se referem ao ensino da leitura.

**QUADRO 11:** Tempo de experiência na área

PROFESSOR	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
N	12 anos
A	27 anos
C	7 anos
K	17 anos
E	12 anos
L	18 anos.
S	20 anos
C2	2 anos
V	23 anos

**Fonte:** A autora, 2022.

Nesta perspectiva, coube a pergunta inicial da pesquisa, “Qual sua experiência pessoal com a leitura, o que ela significa em sua vida?”. Nesta questão tivemos como intuito inicial, levantar informações para conhecer os sujeitos entrevistados, compreendendo sua relação com a leitura, ou seja, os Outros (o dialógico) que compõem sua visão sobre ler. Visto que, entendemos neste estudo, que a constituição do sujeito profissional não está dissociada do pessoal, e toda a aprendizagem, vivência e leitura de mundo que integrem os saberes de um ser humano, poderão ser significativos quando de suas escolhas. Assim como discorre Vigotski (1989) que a interação permite o desenvolvimento de aprendizagens, ao desenvolvimento a partir da ZDP, conhecimentos internalizados e externalizados, vão interagindo e formando as subjetividades. Observemos o quadro abaixo:

**QUADRO 12:** Experiência com a leitura

PROFESSOR	Qual sua experiência pessoal com a leitura, o que ela significa em sua vida?
N	Com a leitura, no meu tempo de escola, a <u>gente não tinha muito acesso</u> a livros. Nossos pais não compravam livros para a gente, mas eu sempre gostei muito de ler.

	<p>Então, eu me lembro que <u>a minha mãe tinha livros na estante, aqueles livros de enfeites</u>, não sei se você lembra, as histórias da Bíblia. Então, <u>eu lia</u> todas as histórias, as belas histórias da Bíblia, eu lia todas. E eram os livros que eu tinha acesso. E <u>na escola, também, a professora nossa de português nos levava à biblioteca</u>. Então, nós líamos, eu me lembro de ter lido a coleção Vagalume, gostava bastante. Eu me lembro que a gente ficava em silêncio, não era para ter leitura. Normalmente, nós nos concentramos nas histórias.</p>
A	<p>a leitura ela fez parte, na verdade ela entrou na minha vida ainda quando adolescente, <u>eu amava mesmo a literatura de gibis</u> e não é uma literatura mas para mim eu considero a minha formadora, eu amava tinha coleções de gibis é que seguia realmente os personagens em toda a analogia [...]foi ali que eu adquiri aperfeiçoar um pouco mais a minha leitura, [...]na formação então tinha mais literatura teórica somente lá na faculdade que eu fui buscar mais a literatura de erudição[...]. [...] <u>se você não buscar uma literatura por paixão por gosto é ela não te soma</u>, você não passa a levar na sua mente, na sua transformação, porque a <u>leitura te leva a viajar não só para o futuro</u>, não só para a realidade da fantasia, mas também para o mundo.</p>
C	<p>Desde pequenininha, eu lembro que <u>a minha mãe trazia do trabalho dela uns gibizinhos</u> e eu ficava apaixonada com aquilo e <u>eu não sabia ler ainda, mas eu lia as imagens</u> e aquilo já era atrativo, era prazeroso.Eu creio que quem consegue ler, não só ler as palavras, mas tem <u>uma leitura de mundo</u>, uma leitura, um conhecimento inédito, assim, excepcional, grandioso.</p>
K	<p>desde muito nova, a tempo fica na lembrança [né]..eu tinha uma tia que era formada e dava aula na época... eu não tinha, <u>ainda não sabia ler e ia com ela para a escola</u>[...] eu simulava ,ela dava aula, e eu simulava que dava aula, <u>lia junto com ela, lendo para os alunos dela e fui alfabetizada</u>. Gostava muito de ler, e não, nós <u>não tínhamos tantos recursos como existe hoje</u>. Então aquele pouco recurso que eu me recordo assim, que era amiguinhos, aqueles pouquíssimos, pouquíssimos, acessos, eu adorava ler , adorava principalmente, nem que fosse <u>capa de revista</u>. [...]o primeiro contato era com revistas, recortes e já fazia leitura ali mesmo. [...]Tive algumas professoras que me recordo , excelentes. Aí <u>na faculdade a gente vai cada vez tendo mais gostos</u>. Aí nós tivemos algumas professoras que incentivaram muito, trouxe isso para a escola, me formei. Eu vejo assim que <u>os alunos, eles, eles não têm esse contato de leitura em casa, principalmente na escola pública</u>. Então, o professor tem esse papel muito importante. [...]</p>
E	<p>Eu tenho uma família que é leitora. Nossos <u>presentes lá na infância já eram livros</u>. Nós tínhamos <u>o hábito de ir até a biblioteca pública fazer um tempo de leitura</u>. Eu <u>aprendi a ler antes de ser alfabetizada pela escola</u>. Entrei na escola e já sabia ler, porque a minha família tem uma relação muito forte com a leitura e a cultura. Muito cedo <u>me encantei com os quadrinhos</u>. Acho que o que me levou para a área de língua portuguesa, foi justamente ser uma leitora assídua que viu na leitura [...]eu sempre fui alguém que lia muito que a leitura foi importante.</p>
L	<p><u>não tinha muito contato com a leitura</u>, a ponto de quando cheguei <u>na faculdade, muitas vezes somos incentivados ou quase que obrigados a ler</u>.[...] Me deparei com várias obras e <u>percebi que havia perdido o tempo</u>.</p>
S	<p>Desde pequena devorava os livros, <u>sempre tive muitos livros</u>, meu passatempo era o</p>

	livro, fugir para o mundo da educação, meus pais não eram leitores, mas desde pequena <u>tive contato com gibi</u> , devido meu pai e tios serem colecionadores.
C	Ah, eu sempre fui muito da leitura. Foi daí que eu decidi fazer Faculdades de Letras. Eu lembro que <u>desde os meus 14 anos eu já procurava livros</u> assim, dentro da escola, para enfatizar a leitura. Então sempre tive uma paixão extra, assim, pela leitura.
V	[...] a leitura sempre foi assim para mim, <u>uma questão de viagem, amava ler gibis</u> .[...] eu incentivo meus alunos, <u>pode ler gibis, para trabalhar pontuação, para trabalhar interpretação, serve o gibi, vamos embora, depois pega gosto pelo livro, começa com o gibi mesmo.</u>

**Fonte:** A autora, 2022.

O professor N destaca que em sua infância não tinha muito acesso à leitura, “a minha mãe tinha livros na estante, aqueles livros de enfeites,” e este mesmo comentário se repete nas falas do professor C em sua fala “a minha mãe trazia do trabalho dela uns gibizinhos”, ainda o professor K argumenta que “não tínhamos tantos recursos como existe hoje”, nestas falas, podemos refletir sobre o período e contextos vividos por estes sujeitos, ainda é possível perceber que embora estes sujeitos tenham expressado a falta de o que consideram um maior acesso a leituras, destacam a importância e significado que as leituras que estavam à sua disposição significaram em suas vidas.

Contextualizado ao que pesquisamos sobre as políticas de leitura, fica claro que o período vivenciado após os anos de ditadura, 1985, o Brasil reinicia um novo ciclo sob o regime democrático, no ano de 1990 período democrático dos governos neoliberais e suas políticas de privatizações, e do Estado Mínimo, no período de Itamar Franco, há o retorno do MINC, assim como um novo movimento para as políticas de leitura. O status de Ministério proporcionou um sentido simbólico e político para o campo da cultura, sendo que no ano de 1992 permanecem as discussões em favor de políticas nacionais de leitura. Sendo que, de 1992 a aproximadamente os anos de 1998, são as datas que referem-se às vivências relatadas por estes professores, período de sua iniciação escolar e infância.

O professor L por sua vez, comenta que “não tinha muito contato com a leitura”, fala que vem reforçar os contextos apontados pelos demais, a falta de contato, pode significar a falta de acesso ao livro, embora a fala do professor não seja esta. Entende-se tal possibilidade visto que a idade dos sujeitos é próxima, portanto viveram o mesmo período e políticas.

O professor C2 fala que visitava com frequência a biblioteca na fase de seus catorze anos, o que pela sua idade atual remonta aos anos de 1998. Importa lembrar que em 1994 foi criado Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP) para formação e capacitação de

professores das séries iniciais do ensino fundamental; em 1995 o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) assim como, “Uma Biblioteca em Cada Município”- vinculado ao MINC por meio da Secretaria do Livro e da Leitura (SLL), com o objetivo de implantar bibliotecas pelo país e 1996 a integração do PROLER com o MEC e outras instituições sendo em 1997 o PNBE 12. Culminando assim, no ano de 1998 o quesito “leitura” entra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de possibilitar a construção de práticas de leitura em sala de aula para o desenvolvimento da competência leitora.

Os demais professores retratam a realidade de possuir acesso à leitura por suas famílias de alguma forma os proporcionar, desde a ida a biblioteca pública, à aquisição de livros. Neste ponto, fica evidente que esta fala dos sujeitos está marcada por seus contextos em um período em que a sociedade brasileira estava se constituindo como uma nação com um olhar mais atento para o ensino da leitura, e, mesmo os sujeitos não tendo uma consciência que sua infância, seu acesso à leitura, esteve intimamente ligado a tais políticas e discursos vigentes, e seus discursos e formação enquanto sujeitos sócio-históricos vem atravessados.

Outra questão que é significativa na fala destes professores é a definição de leitura relacionada a ideia de leitura de mundo, leitura de imagens, e leitura acadêmica (vista como obrigação). O professor C destaca que “eu não sabia ler ainda, mas eu lia as imagens” , o professor K “ainda não sabia ler e ia com ela (a tia) para a escola[...] eu simulava ,ela dava aula, e eu simulava que dava aula, lia junto”, o professor E fala que: “ aprendi a ler antes de ser alfabetizada pela escola.”, enquanto o professor A expressa que “[...]na formação então tinha mais literatura teórica somente lá na faculdade”, ainda o professor L salienta que “ na faculdade, muitas vezes somos incentivados ou quase que obrigados a ler.”

Nas falas acima apresentadas fica evidente que em primeiro lugar a leitura para estes professores está associada à concepção de que ler não é apenas a leitura do código linguístico, mas é por sua vivência a leitura de imagens, compreensão da oralidade e independem das relações com o ensino formal escolar. Ainda, nas falas do professor L e professor A, fica evidente a concepção do que se lê, se “deve” ler nos bancos da faculdade. A maioria dos sujeitos participantes enuncia que desenvolveu o gosto pela leitura, definindo o momento de ler como uma “viagem”, um momento feliz e de imaginação.

Deste modo, salientamos a tese de Vygotsky (1989) que defende o argumento de que nas relações com o mundo, a criança internaliza os significados, ligados ao fato e às experiências, portanto, os complexos difusos são o resultado de conexões vagas, irreais e

instáveis do pensamento infantil, ou seja, têm origem fora do conhecimento prático. Assim sendo, a leitura de literatura e exemplos da ligação entre o pensamento imaginário e criativo.

Desta forma, constatamos que os sujeitos pesquisados, ao responderem sobre suas experiências com a leitura, detalham também através de suas memórias, seus processos de desenvolvimento e compreensão subjetiva do que significou a leitura em sua história de vida, assim como, percebem seus sentidos enquanto no percurso da formação para a docência.

**QUADRO 13:** Sentidos e significados da leitura

PROFESSOR	Quais são os sentidos e significados que você atribui ao ensino da leitura?
N	Ah, eu acho a leitura <u>primordial</u> [...]. Eu creio que a leitura torna as pessoas melhores, as experiências de leitura, de conhecimento, <u>transforma as pessoas</u> .
A	ensinar a leitura a leitura quando se tange à questão de que texto [...]tem que ser <u>agregado a literatura</u> , [...] às vezes com um texto às vezes com pensamento uma reflexão, isso tem que estar ligado ao livro a obra você não pode desconectar o texto da obra, então sempre que eu lembro eu faço isso muito cuidado <u>quando eu vou levar um texto para trabalhar gramática, seja para trabalhar alguma morfologia ou eu vou só ler na interpretação uma leitura mais rápida [...]</u> esse texto ele vem <u>trazendo a bagagem</u> [...]ressaltando também o escritor [...] é a <u>linguagem</u> que está sendo envolvida para esse aluno senão, não ganha essa questão da empatia essa questão da afinidade <u>afetividade</u> [...].
C	Então, esse sentido seria o sentido real, o que a gente busca para dentro de sala de aula, que através da leitura, uma criança, ela <u>primeiro tem que saber ler para poder escrever bem</u> .Então, aquele que lê, que <u>tem um vocabulário rico</u> , que lê bastante, tem uma escrita rica também.E esse significado, infelizmente, a gente vê muito escasso na sala de aula, pela por <u>uma questão cultural mesmo</u> . Eles não têm, pelo menos <u>na comunidade onde eu trabalho, eles não têm esse vínculo com a leitura</u> .
K	[...]além da <u>criatividade e imaginação, a comunicação, o senso crítico</u> deles. Eu vejo assim que isso <u>desenvolve muito a amplia a habilidade na escrita</u> de todas as disciplinas. Não só língua portuguesa
E	[...]conseguir <u>fazer uma leitura do mundo</u> , a gente consegue, quando é bem <u>interpretar melhor as coisas que acontecem</u> [...]quando está em contato com o fato, conseguiu através de todos os lados que envolvem algum acontecimento, porque a leitura proporcionando isso, a gente tem estar atento a vários detalhes. Então alguém que tem o hábito de ler também tem essa facilidade. Vamos dizer assim, para entender as coisas do cotidiano.
L	[...]aprendemos a ler e a escrever, aliás, com qualidade, lendo, existem muitos macetes que são dados nos cursinhos e em sala de aula, de certo, mas apenas para produzir um texto[...]. Uma produção escrita de qualidade. Até mesmo <u>a produção oral de qualidade depende do hábito da leitura de cada um</u> . Então aquela pessoa que tem o hábito de ler ela se torna a pessoa com mais fluidez e de uma maneira geral, uma pessoa muito mais agradável para estar por perto, <u>tem uma compreensão maior</u>

	<u>dos assuntos da sociedade de maneira geral</u> . E ela também aprende que a opinião do outro também é importante.
S	Eu acho que a leitura é a base de tudo. É como <u>uma academia para o cérebro</u> . É ali que você aprende a ler direito a lei, entender o significado das palavras que, a partir do momento que você vê uma palavra que você não entende, você vai querer entender dentro de um contexto. Então é a interpretação, é a <u>melhora da escrita</u> abrir as asas para o conhecimento, para o mundo lá fora e você viajar por outros países.[...]isso tudo a partir do interesse que eles têm que pegar um livro para ler e conhecer o mundo.
C2	<u>Conhecimento, diálogo</u> . Através da leitura eles conseguem dialogar mais fácil, a gente consegue fazer <u>um entendimento maior e escrever melhor</u> . Quanto mais leitura, mais escrita.
V	É ensinar eles a importância da leitura no sentido de aprender em todos os aspectos, de <u>aprender o vocabulário, enriquecer o vocabulário, de aprender a se expressar melhor, a conhecer as palavras, a escrita das palavras</u> , então envolve muita coisa, envolve <u>a interpretação da pontuação, das palavras, do cenário que você desenha na cabeça</u> , então fazer com que os alunos percebam o quanto a leitura faz isso com eles, que não é só ler por ler, é ler para entender que lendo você vai conseguir <u>interpretar melhor a tua vida</u> , o que acontece ao seu redor, você vai interpretar melhor um olhar, vai interpretar melhor uma ação de alguém, e tudo através da leitura sim, a leitura te auxilia, te possibilita isso, porque você vivencia a situação que os personagens estão te passando e você visualiza aí cada um a sua forma, cada um do seu modo, o olhar do personagem, a aparência do personagem, o lugar que está sendo descrito, então só benefícios, e eu tento sempre mostrar isso para eles, que esses benefícios todos vêm da leitura.

Fonte: A autora, 2022.

Quando questionados sobre os sentidos e significados da leitura, das respostas emergiram alguns significados que se aproximam das teorias as quais abordamos sobre as concepções de leitura. Na fala do professor N, ele cita a leitura como primordial, transforma as pessoas, já o professor A, salienta que a leitura deve sempre estar agregado a literatura, ainda sugere que: quando eu vou levar um texto para trabalhar gramática, seja para trabalhar alguma morfologia ou eu vou só ler na interpretação uma leitura mais rápida [...] esse texto ele vem trazendo a bagagem[...]ressaltando também o escritor [...] é a linguagem.

O professor C entende que aquele que lê, que tem um vocabulário rico, que lê bastante, tem uma escrita rica também. Mas, ao mesmo tempo o professor ao falar sobre os problemas de ensino da leitura, reconhece o seu caráter cultural: uma questão cultural mesmo.

O professor K define os sentidos e significados argumentando sobre o caráter da leitura, criatividade e imaginação, a comunicação, o senso crítico, desenvolve muito e amplia a habilidade na escrita. O professor E fala sobre fazer uma leitura do mundo, interpretar

melhor as coisas que acontecem. O professor L relaciona a leitura à produção oral de qualidade depende do hábito da leitura de cada um e salienta que a partir dela, os sujeitos tem uma compreensão maior da sociedade de maneira geral.

O professor S, define a leitura como academia para o cérebro, melhora a escrita. O professor C2, ao falar sobre sentidos e significados, define que os sentidos e significados da leitura estão em desenvolver o conhecimento, diálogo, um entendimento maior e escrever melhor. Quanto mais leitura, mais escrita.

O professor V define os sentidos e significados como possibilidade de aprender o vocabulário, enriquecer o vocabulário, de aprender a se expressar melhor, interpretação da pontuação, das palavras, do cenário que você desenha na cabeça.

Neste sentido, vão se desenhando algumas relações com que foi apresentado no capítulo sobre as concepções de leitura, aqui, emergindo como:

**FIGURA 5:** Sentidos e significados sobre leitura para os professores dos 6º anos da rede municipal de Camboriú



Fonte: A autora, 2022.

Ainda que as concepções sobre a relação da leitura como leitura de mundo e transformadora do sujeito tenham aparecido, ao observar suas recorrências percebemos que aparecem nesta questão apenas na fala dos professores L e N, dois professores dos nove (9) entrevistados. Os demais percebemos a relação como ferramenta para o ensino da gramática, onde quatro (4) professores relacionam-a, cinco (5) entrevistados a concebem como ferramenta para desenvolver oralidade e vocabulário, e quatro (4) como ferramenta para desenvolver a escrita.

Tais concepções, são discursos que permeiam os processos e concepções formadoras destes sujeitos, vimos isto, ao compreendermos que estes repetem e recuperam “já ditos”, retomando as concepções: ensinar a ler é o ensino da decodificação apontado por Kleiman (2008); a perspectiva do leitor em Leffa (1999) que defende a leitura como compreensão dos textos e sentidos; e a perspectiva interacionistas de acordo do Bakhtin (2003) que considera ler como fruto da interação contextualizada.

Fica evidenciado também a concepção de que leitura, aula de leitura está de forma recorrente relacionada ao ler livros de literatura, reconhecidos como literatura. O trabalho com os gêneros textuais/discursivos aparecem em algumas falas em respostas posteriores, mas para esta questão, esteve ligado ao sentido de texto literário.

Na sequência da entrevista, tratamos de discorrer sobre o ensino da leitura:

**QUADRO 14:** Ensino da leitura

PROFESSOR	O que você compreende como ensino da leitura para este período escolar dos 6º anos do Ensino Fundamental II?
N	Ah, eu acho importante a escolha dos livros, livros que tenham um significado para eles. Também uma <u>leitura mais por fruição, não tão impositiva</u> . Acredito nisso, assim, porque é uma fase difícil. E a leitura nessa fase, no geral, né? Essa geração já lê pouco. Eles pensam que <u>estão lendo porque eles alegam estar muito na internet</u> , mas leituras significativas, eles lêem pouco. É uma fase de transição do quinto para o sexto ano. E aí ocorre uma ruptura em alguns momentos.[...]Talvez o tema dos <u>livros relacionados à vida deles</u> , experiências que até estejam acontecendo com eles, que eles possam <u>se identificar</u> nessa leitura e que possam, como eu disse, perceber que livros que realmente falam do universo deles. Assim, eu acredito. Ser interessante para esse período.
A	e eu for <u>rotular o aluno por não fazer a leitura eu estou errando</u> se eu for rotular o aluno por questões que a você lê [...] <u>os anos iniciais</u> faz um papel muito de abordar <u>pequenos textos</u> [...] e ele já <u>consegue filtrar o que é fantasia de realidade</u> , eu tenho encontrado alunos que já vem com esse despertar, muitos alunos até não gostam de fazer leitura, [...] <u>pesquisa que também é leitura</u> e que <u>ele manifeste a escrita através do que ele leu</u> porque, aí é <u>formar o cidadão</u> quanto leitor e escritor, não adianta desvincular só leitura. [...]tenho tido facilidade para abordar a leitura porque <u>eles amam</u> , eu <u>elegi um dia das semanas exclusivamente para leitura</u> , mas eu não foco somente o livro, [...] <u>tem revistas, jornal</u> para eles começar a buscar leitura, [...] agora que nós temos um embate com <u>a pandemia isso ta dificultando um pouco</u> mais mas ele já vem com uma aptidão a leitura um pouco mais apaixonante um pouco, mas bem adubado, como eu falo, uma planta [...].
C	Então, infelizmente, eu penso que deveríamos dar mais, compreender melhor e dar algo a mais para leitura, né? Construir um projeto melhor, tanto do município ou do sistema, né? Se isso for do MEC ou alguma coisa assim, para o ensino da leitura em

	<p>sala de aula. Essa ideia, então, <u>seria ler não só o livro literário</u>. Quando eu falo ali da leitura, a leitura, ela tem que ser muito atrativa, né? Porque não adianta só ler por ler. Tu tem que ler e entender o que tá lendo. E muitos não conseguem ler, entender um folheto. <u>Um folheto do supermercado, uma campanha publicitária</u> ou alguma coisa que é básica, né? Que <u>deveria vir lá da casa deles</u>, que eles já deveriam compreender lá. Algo que é básico. E eles não conseguem compreender isso. Então, quando chega em sala nos dificulta um pouco mais.</p>
<b>K</b>	<p><u>ensinar a ler não é simplesmente você fazer saber ler</u>, é uma coisa, porque o leitor, <u>ele vai se aprimorando cada vez que ele vai conhecendo novas obras</u> e se você for analisar uma obra, ela vai estar <u>contextualizada</u> em outra obra, falou sobre Já ouvi sobre isso Professora a é, já ouviu a olhar, ouvi la naquele outro texto[...]<u>interligando outros textos</u>.</p>
<b>E</b>	<p>[...] parto do princípio que <u>o aluno, precisa entender aquilo que ele está fazendo, se está fazendo uma leitura de um livro</u>, [...] É uma história, que esta história é uma viagem[...]ela <u>vai nos trazer também uma nova perspectiva</u>, também de entendimento. [...] é como se a gente visitasse um novo lugar, conhecesse uma pessoa nova, conhecer uma nova cultura, para que a gente não precisa necessariamente sair de onde a gente está para ,<u>o nosso cérebro consegue processar um novo conhecimento a partir da leitura</u>.</p>
<b>L</b>	<p>Hoje nós temos um <u>problema social, na minha opinião, pelo excesso do uso das redes sociais</u>. Nem o uso é o excesso do uso e um terço de qualidade. [...] para ensino de língua portuguesa e que vai gerar uma oportunidade ao aprendizado maior, nas outras, tem que ser trabalhado. [...] <u>a gente tem o aluno que sabe deter, sabe ler, consegue ler um livro grande</u>. E nós temos alunos que estão na produção silábica das palavras, mas de uma maneira geral, eu <u>trabalho a leitura pelo menos uma vez por semana com eles, eu trago alguns livros</u>. A escola tem o incentivo, os próprios alunos a terem os seus livros. Eu digo que na biblioteca ou não, a livraria é algo prazeroso, porque muitas vezes <u>pensam que o livro é só aquele chato, empurrado de goela abaixo pelo professor</u> [...]Sendo uma leitura, sendo um texto bem escrito, bem produzido, no meu modo de ver, é válido.</p>
<b>S</b>	<p>Começa lá dentro de casa, quando os <u>pais trazem isso para dentro de casa</u>. [...]fica <u>mais fácil trabalhar a leitura</u> com os alunos. Quando fica voltada só para a escola, a gente sente um pouquinho, <u>uma barreira</u>, um pouquinho maior, <u>também a tecnologia</u>[...]eles têm tudo na mão, ali no celular, eles clicam. [...] Aí você trabalhando com eles em sala, <u>debatendo, você vai puxando, trabalhando aquelas imaginações, interesses</u> neles [...]a partir daí começa a se interessar, descobrir novas histórias dos livros.</p>
<b>C2</b>	<p>Tenho visto muito que <u>a partir da leitura eles se desenvolvem muito melhor</u>. [...]Eles leem e absorvem mais palavras, <u>descobrem mais palavras, porque ainda fogem muito do dicionário</u>, então, tem uma palavra nova. Nesse sentido deu um grande significado para a grande maioria.<u>Tem que incluir no planejamento o ensino da leitura</u>.</p>
<b>V</b>	<p>eu sei que ler um livro, porque está <u>sendo obrigado a ler, não é agradável</u>, eu sei disso, mesmo assim eu vou obrigar vocês a lerem, e <u>eu obrigo</u>, [...] <u>mas se eu simplesmente pedir para vocês lerem, vocês não vão ler, alguns um ou outro vai ler</u>, o[...]desses que foram obrigados, um ou dois, ou talvez vários, aprendam a gostar</p>

	de ler, então está bom, já valeu meu trabalho, então está bom, já estou feliz, se um conseguiu ler... uma vez aconteceu isso comigo, [...] contei minha experiência com o Dom Casmurro, por exemplo, era oitavo, e nessa experiência, eu contando a minha experiência, ela se interessou, e quis ler, professora, você tem, eu emprestei um livro [...], e quando ela terminou de ler, ela terminou, sei lá, em sete dias, ela terminou de ler o livro, ela chegou e bateu o livro em cima da minha mesa, e disse, e agora?
--	---

**Fonte:** A autora, 2022.

Quando questionamos sobre o ensino da leitura, os professores trouxeram algumas temáticas recorrentes, uma delas foi o fato de considerarem que é mais “fácil” trabalhar com a leitura em sala de aula se os alunos trouxeram o incentivo e hábito de leitura de casa, constatado nas falas do professor C, professor E e Professor S, são três (3) entrevistados que defendem tal argumento.

Na fala do professor N, é apontado um problema que interfere na leitura, o fato dos alunos passarem muito tempo nas redes sociais, e isto, não ser considerado leitura. Neste mesmo contexto de sentidos, o professor L argumenta que há um problema social, o excesso do uso das redes sociais. Corroborando com tal opinião, o professor S também demarca como um problema o uso das tecnologias.

Sobre a leitura, os professores N, L e V comentam a imposição da leitura em sala de aula, porém, enquanto os professores N e L se posicionam dizendo que a leitura deve ser para fruição, sem cobranças e imposições, o professor V explica que compreende que ler de forma impositiva não é agradável, mas este é seu posicionamento, pois frente a sua realidade é assim que consegue despertar o gosto pela leitura.

Ainda, referente ao contexto dos professores, o período pós-pandemia surge como um problema na fala do professor A, esta mesma questão é apontada em outras questões da presente entrevista, sempre retratando o atraso sofrido, a falta de acesso quando no momento pandêmico e a dificuldade de inserir leituras associando série e conhecimentos adquiridos.

Além disso, na fala do professor A, surgem os termos fantasia e realidade, quando o professor vai evidenciar que nesta fase dos 6º anos os alunos conseguem fazer diferenciação de ambas. Aqui, ressaltamos a relação entre o que Vygotsky enuncia como esta composição onde a imaginação se compõe de elementos oriundos da realidade, da experiência do homem no mundo. A partir das leituras realizadas, entendido a leitura em seu sentido amplo, ocorre a percepção de que o texto possui funções, que a literatura é uma mimese da realidade, mas que, ainda assim, constitui-se ficcional.

Nas falas dos professores C e A surgem as afirmações de que nas aulas de leituras devem circular diversos gêneros textuais/discursivos, citando folhetos, campanhas publicitárias, jornais, revistas. Aqui, remontamos a ideia exposta por Bakhtin (2003) quando discorre sobre os gêneros do discurso, salientando que toda comunicação humana acontece via gêneros, enunciados relativamente estáveis, que possuem uma estrutura composicional, estilística e função social. Deste modo, fica evidente nesta fala dos professores, a concepção de que ler está relacionado às produções de textos que circulam socialmente, podendo neste sentido, relacionar aos textos multimodais, orais, verbais, incluindo-se toda e qualquer situação de comunicação social.

Nas falas dos professores N, K e E, temos a retomada dos termos contextos e identificação, onde há a enunciação de que para o direcionamento das leituras em sala de aula é importante observar os contextos dos alunos, assim sendo, nas escolhas das leituras a serem realizadas em sala de aula, haverá a identificação entre leitor, texto e contexto. Fica demarcada a ideia de que um sujeito aprende a ler pelo interesse na leitura, e este interesse, parte da aproximação entre aquilo que ele sabe (zona de desenvolvimento real) e o que potencialmente está apto a saber (zona de desenvolvimento potencial), remontando a teoria vygotskyana de ZDP.

Na continuidade das entrevistas, partimos para a compreensão do ensino da leitura direcionada aos 6º anos do ensino fundamental II, com o intuito de perceber se nesta etapa escolar, há posicionamentos e tomadas de percursos para a aprendizagem que a das demais. Entendemos que o contexto que envolve as relações dos sujeitos é fundamental e indissociável de seus processos de aprendizagem. Nas entrevistas temos que:

**QUADRO 15: A leitura nos 6º do ensino fundamental II**

PROFESSOR	Ao receber alunos dos 6º anos, ou seja, que vieram de um processo de ensino vinculado ao Ensino Fundamental I (5º ano), você considera a leitura como um trabalho significativo, que faz sentido neste período de ensino?
N	a leitura tem que ser trabalhada sempre, eu acredito. Principalmente depois do sexto ano, porque eles até acreditam, quando eles chegam no sexto, como você falou, essa transição, eles <u>ficam meio perdidos</u> , muitas coisas para fazer, muitas disciplinas, e eu acredito que <u>é importante sim focar na leitura</u> . Muitas coisas novas. Coisas novas.
A	no sexto ano esse ponto é muito importante porque <u>agora nós vamos diferenciar o que é a leitura por prazer, uma leitura do imaginário [...]</u> vamos lidar agora com que a escola propõe e é dever dela tornar <u>essa leitura como conhecimento científico</u> . Ali há um distanciamento bastante intenso, porque pro aluno, ele tem que ter sentido

	<p>[...] essa leitura se agrega no campo do técnico, do campo científico, isso pro aluno é, para o professor ligar, fazer esse link, e tem uma dificuldade maior porque ele <u>não está munido de todas as plataformas</u>, que o leva para o desempenho do trabalho [...]. <u>nossa leitura ainda é livro, papel, caderno, o quadro vem com uma coisa fria</u> [...]. fico tentando fazer malabares ali na sala de aula para fazer com que o aluno faça essa leitura se transformar em ciência[...] <u>o professor precisa</u>, daí eu precisava que todos tivessem por exemplo, <u>um computador para nós ligar uma leitura informativa a um texto narrativo diferencial</u> ,é o professor tem que se virar na sala de aula para trazer essas sem ser tão frio, o que eu quero dizer frio o papel o papel que traz uma imagem que não se movimenta, um texto que não faz um link imediato com uma leitura que se procede[...]</p>
C	<p>a leitura, ela faz sentido desde o início de tudo, assim. Desde <u>lá nas creches</u>, no ensino infantil, a leitura já faz sentido. Desde que a gente, <u>desde a nossa gestação</u>, desde que a professora começa a aprender as primeiras palavrinhas, a leitura já faz sentido pra ela. Então, ela <u>começa com a leitura de imagens e depois começa aprimorando</u>, né? E no quinto ano, com certeza, do primeiro ao quinto ano, eles já têm que ter essa base, já tem que estar a par da leitura. Só que, infelizmente, muitos aqui não têm. Eles começam com essa <u>leitura só quando o professor está em sala de aula</u>. E <u>devido à pandemia</u>, nos dificultou muito, muito, muito. Nos atrapalhou demais. Na verdade, já era difícil, mas agora a gente tá compreendendo que tá bem, muito mais difícil. Mas agora, <u>com a BNCC</u>, isso mudou um pouco. Por causa da matriz curricular, de toda a base, os quintos anos, <u>quartos, quintos anos, estão trabalhando mais com produções</u>, né? <u>Com os eixos leitura, escrita, produção</u>. E isso nos ajudou bastante, porque <u>antes eles focavam muito na gramática</u>. E daí, esqueciam, na verdade, que <u>a gramática é uma consequência da leitura e da escrita</u>, né?</p>
K	<p><u>Eu senti um desafio grande com essa pandemia</u>. Nós tivemos uma defasagem gigantesca. Eu não vou falar assim que são cem por cento leitores que estaria me enganando, me auto-enganando. <u>Nós temos alunos ali semialfabetizados</u>. Eu tive muitas vezes que <u>parar para tentar fazer a leitura de uma frase</u>. No começo vários alunos não sabiam ler. Então cada um recebeu um livro. Nós viemos acompanhando a leitura, eu ia fazendo para eles. Aí isso, naquele primeiro mês, <u>eu pegava uma vez na semana, só que a gente tinha uma leitura sempre na sexta feira</u>. [...]fui percebendo que alguns já tinham mais habilidades. Então esses alunos participavam da leitura.</p>
E	<p>[...]saber <u>se apropriar da língua portuguesa</u>. É a nossa maneira de existir no mundo. Eu falo para eles que <u>a gente só consegue existir no mundo, que a gente se comunica pela leitura</u>, ela possibilita uma leitura diferente, uma leitura que a gente consegue observar todos os lados e um fato que a gente consegue entender que as coisas vão acontecendo de uma maneira que envolve mais de um olhar tudo o que eles assistem ao que eles acessam. O celular que eles viram, alguém pensou, planejou, então conseguiu. Ler tendo esse olhar, de algo além daquilo que está posto, <u>tem entre linhas, têm significados que às vezes vão fazer sentido para alunos e para outros não a nossa vivência, influência na nossa leitura e o foco principal, ler tem que ser um hábito</u>.</p>
L	<p>Uma das críticas minhas ao currículo escolar, a estrutura de ensino que nós temos hoje, no município, <u>nos anos iniciais, não deveria ser uma gramática explícita</u>. Talvez agora comece a mudar com a nova BNCC; deveria ser trabalhado mais a produção e a leitura. [...] alunos que vêm do quinto ano, mesmo <u>oriundos agora</u></p>

	<u>desse tempo pandêmico</u> , que ficaram muito tempo em casa e alguns já não tinha o hábito de ler, então prejudicou um pouco.[...] <u>é fundamental a leitura no ensino língua portuguesa</u> fundamental e <u>vai refletir no ensino das outras</u> , das outras línguas, uma interpretação, numa <u>prova de geografia, na prova de história...</u>
S	Eu não sei se é porque eles são mais novos, mas eles têm uma cabeça mais aberta para trabalhar, do que um oitavo, nono ano. Eu sinto isso, pelo menos, porque eles vêm, mais agitados. <u>Às vezes, eles têm uma abertura maior para aceitar. Você consegue encantar eles com o mundo da fantasia</u> , ainda são uma pré-adolescentes, ainda <u>consegue despertar para a leitura</u> , para outros tipos de leitura depois no futuro. Porque o oitavo ano tem que direcionar áreas mas nem sempre fazem o que eu vou dizer. Trazer o encantamento para eles é mais fácil.
C	Tenho visto muito que <u>a partir da leitura eles se desenvolvem muito melhor</u> . Como eu já falei, nem escrita. <u>Eles leem e absorvem mais palavras, descobrem mais palavras, porque ainda fogem muito do dicionário</u> , então, tem uma palavra nova. Nesse sentido deu um grande significado para a grande maioria.
V	não sei se faz, <u>acho que é difícil responder assim, se faz sentido para eles</u> , mas essa é a ideia, é <u>nós fazermos com que passa a fazer sentido</u> , se por acaso ainda não faz, [...] me <u>parece que as professoras desses anos iniciais aí, trabalham bastante a literatura</u> , mas eu também não sei a forma, e aí eu <u>tento trazer para uma ressignificação</u> , então o que seja, para poder eles aprenderem a importância e o gosto por essa leitura, então sim, é muito significativo sim.

**Fonte:** A autora, 2022.

O professor N argumenta que nesta fase do ensino, devido a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, os alunos ficam um pouco “perdidos” e que investir na leitura é importante. O professor A por sua vez, ressalta que nesta etapa, se investe na diferenciação entre o imaginário da leitura, a leitura por prazer, da leitura como conhecimento científico, pois nesta série a leitura precisa fazer sentido, e lamenta que ainda não se tenha acesso às formas de leituras habituais, plataformas, links e a escola mantenha o ensino restrito ao livro, papel e caderno, o que na opinião do docente, torna as aulas “frias”, distantes da realidade do público discente. Na colocação destes entrevistados podemos perceber que o contexto dos alunos dos 6º anos em que lecionam importa, visto que são mencionadas questões como a sua localização na nova série, a compreensão de que há uma nova significação de leitura a ser incluída na aprendizagem, a preocupação de que os suportes dos gêneros, assim como suas esferas de comunicação não são privilegiadas, visto que a escola, não consegue incorporar as novas tecnologias.

O professor C salienta que a leitura é importante em todas as fases da vida, desde quando a criança ainda não sabe ler, lê apenas as imagens. Declara que a leitura muitas vezes é realizada apenas em sala de aula, o que o professor acredita que mudará com a BNCC, visto

que indica o trabalho com produção textual e leitura. O professor C destaca que a pandemia trouxe consequências ao ensino e destaca que dificultou o trabalho nestes anos. O professor K reforça a fala do professor C, destacando a pandemia, a defasagem advinda dos 2 anos de trabalho remoto. Fala que alguns de seus alunos são semi alfabetizados, que por vezes precisa parar a aula para tentar desenvolver a leitura de uma frase.

No contexto das falas dos educadores acima, são duas questões que nos chamam atenção, a concepção de leitura baseada na ideia de que a ler não se restringe ao verbal, ou apenas ao ensino formal, a leitura compreendida como princípio da interação social. O reconhecimento das defasagens apontadas como reflexo da pandemia de COVID19.

O professor E demarca que a gente só se existe no mundo pela leitura, que o ato de ler, sempre traz suas entre linhas, têm significados que às vezes vão fazer sentido para alunos e para outros não, a nossa vivência, influência na nossa leitura e o foco principal, ler tem que ser um hábito. Nesta fala, observa-se emergir a concepção de leitura de mundo, a ideia de intertextualidade e intersubjetividade, além, a concepção de heterogeneidade constitutiva do sujeito.

Na fala do professor L encontramos uma crítica ao ensino excessivo de gramática nos anos iniciais, destacando que o foco deveria ser a leitura, e novamente a fala sobre os reflexos da pandemia argumenta que este momento vivido nos anos de 2020 a 2021 trouxe 6º anos com muita dificuldade em leitura.

O Professor S demarca que no 6º ano encontra maior facilidade em ensinar a leitura, pois eles tem maior conexão com o mundo da fantasia. Por sua vez, o professor C2 diz que a partir da leitura os alunos se desenvolvem muito melhor, pois eles usam menos os dicionários e tentam interpretar mais as palavras. Nas palavras do professor V, a leitura, o sentido da leitura deve ser trazido pelo professor, expõe que nos anos iniciais parece haver um trabalho forte com a literatura, a partir disso no 6º ano o professor trata de ressignificar, e despertar o gosto pela leitura.

Vejamos nas falas acima, que embora tenhamos professores de 6º ano, cada um vai levantando situações distintas no que concebe sobre o ensino de leitura nesta série/ano. O professor L, constata que seus alunos vêm com conhecimentos excessivos de gramática, ou seja, um ensino voltado para o código, sentindo a necessidade de um trabalho maior com a leitura. No entanto, o professor C2 alega perceber que os alunos não estão tão preocupados em usar os conhecimentos estandardizados nos dicionários, mas que tentam a partir de suas

vivências atribuir significados às palavras. E o professor V, ao contrário do professor L, certifica que em sua realidade há um trabalho efetivo em relação ao ensino da leitura nos anos iniciais, isto constatado pela qualidade dos alunos que recebe nesta etapa do ensino.

Cabe-nos compreender ainda, qual a compreensão que os educadores trazem sobre a relação entre o ensino da leitura e a prática da leitura em sala de aula. Nesta questão tomamos como interesse observar os impasses entre o plano (idealização do ensino) e a prática (o que realmente acontece) em sala de aula. Vejamos:

#### QUADRO 16: Ensino e prática da leitura

PROFESSOR	Explique como você percebe a relação entre o ensino da leitura e a prática da leitura em sala de aula neste período do 6º ano do Ensino Fundamental II.
N	<p>No início dos trimestres <u>eu faço leitura semanal com eles</u>. Eles podem escolher os livros, não é uma coisa imposta. [...] Ler os livros e não só ler por ler. Ler, aí mais tarde posso fazer vários trabalhos, [...] Eles podem fazer uma apresentação da obra que leram, falando o que aprenderam, se tem alguma... Eles podem até dar a opinião, reflexões sobre aquela obra. Eles podem fazer até organizar uma peça teatral, sobre um cenário, um fato que eles acharam interessante. Então, eles observam também que <u>através da leitura eles melhoram a escrita</u>. Então, quando eles vão praticar a escrita textual, percebem, melhoram, aprendem <u>palavras novas através da leitura</u>. <u>Podem emprestar os livros, levar para casa</u>. Inclusive, esta semana mesmo, foi adquirido vários livros novos da biblioteca. Foi sugerido a nós, professores de Português, dar sugestões. Livros assim, a coleção do Diário de um Banana, <u>tem outros livros lá, que são assim, do universo adolescente</u>. Então, já está tendo bastante opções para eles. E eles gostam de ler. <u>Parece que eles estão voltando</u>. Mas, eu vejo assim, que <u>nessas aulas de leitura, eu fico feliz porque teve muitos relatos, bons relatos</u>.</p>
A	<p><u>professor trabalha em sala de aula desde que ele esteja munido dos dispositivos para o seu ensino completo</u> [...] tem que <u>ter ferramentas para trabalhar</u>, ele não pode entrar na sala somente com o seu livro e com seu caderno e o canetão para escrever [...] <u>o mundo de hoje não pode ir na contramão</u>, nós temos que <u>despertar para a vivência de hoje, não proibir o aluno de usar o celular, ensinar utilizar</u> [...] para aprender e socialize, [...] <u>dizer vamos aprender juntos, o professor tem que descer do pedestal e reprovação zero</u>, nenhum aluno deve ser reprovado, mas porque que não aprende, <u>o aluno não aprende o que você quer, mas ele já tem saberes, ele tá na tua frente, mas que conhecimento eles trazem</u>.</p>
C	<p>Na verdade, <u>o ensino da leitura seria o nosso ideal, né?</u> O real, aquilo que a gente... Que nós gostaríamos muito. Mas, <u>na prática, ela é totalmente diferente</u>. É começando, por exemplo, <u>num espaço atrativo, né?</u> Então, por exemplo, aqui a gente não tem uma biblioteca. [...] E <u>com essa era da tecnologia, eles estão deixando muitos livros de lado</u>. Então, quando eles falam de <u>leitura, é tudo digital</u>. E eu quero que eles tenham esse, <u>pegar o livro, esse concreto, né?</u> Essa aprendizagem concreta. [...] eu <u>levo os livros para sala de aula</u>, então a gente <u>faz leitura uma vez por semana</u>, faço um círculo. [...] A gente lê um livro diferente, né? [...] lê um trecho, a gente discute, faz reflexão daquilo. Fizemos um café literário. [...] assim, <u>eles gostam de ler</u>. E eu <u>não quero ver a leitura como um castigo</u>, porque</p>

	<p>muitos falam assim, né? Ah, faz tal coisa, senão, tu vai ter que ler tal livro. Não é. A <u>leitura tem que ser prazerosa</u>. O que eu entendo do ensino da leitura, né? Do real, eles gostam. Porém, a prática é difícil. Talvez porque nós não temos os recursos que nós deveríamos ter para trabalhar com a leitura. <u>De conteúdos, tudo contextualizado. [...] que faça sentido pra eles, é sempre essa leitura que aproxima a realidade deles, que seja uma linguagem mais próxima da linguagem usual.</u></p>
<b>K</b>	<p>[...] é muito diferente, <u>eles são bem imaturos</u>, a gente recebe um sexto ano, recebeu, muito diferente dos anos anteriores. <u>Tornou-se bem diferente dos anos anteriores, até porque eles ficaram dois anos em casa.</u> [...] principalmente para a nossa realidade. Que bairro, nós <u>somos uma comunidade bem carente</u>. Então, se você trazer uma realidade, vão pensar que o livro não faz sentido para eles. Não vão ter interesse, então ele <u>tem que fazer uma relação com a vida dele.</u></p>
<b>E</b>	<p>Eu vejo que ainda tem <u>alguns alunos que não costumam ler livros</u>, além daqueles que a gente propõe em sala de aula. Eu deixo, durante todos os trabalhos de leitura dos <u>dois primeiros trimestres, a leitura livre para eles irem se familiarizando</u>. E aí <u>no último direcionar mais para os gêneros de texto</u>[...]então, nesse momento muitos deles trazem livros que eles já leram, porque aí a gente coloca o romance.[...] temos também a <u>previsão da roda de leitura em contato com a professora da biblioteca.</u>[...]Ela verifica para mim quem são os meus alunos que estão pegando o livro, além dos que têm que apresentar. Eu vejo assim que nas turmas <u>onde a gente começa a roda de leitura tem mais gente pegando livros para levar para casa</u>[...] [...] para o ensino que eu recomendaria que a roda de leitura fosse algo feito. Sempre que as escolas tivessem um cantinho para a leitura [...]eu queria também fazer um comentário em relação à pesquisa [...]eu <u>fiquei muito feliz de ser surpreendida com uma pesquisa nesse sentido, porque se não for lá no mestrado, se não for lá, não na formação do professor onde a gente vai discutir sobre isso</u>. Só na formação continuada. É quase que chover no molhado.</p>
<b>L</b>	<p><u>O professor de língua portuguesa tem que ser exemplo na questão da leitura.</u>[...] A gente fala dos benefícios da leitura e incentiva a prática em si. Então, hoje em dia nós temos <u>muitos alunos também que usam os e-books</u>. Eu permito em sala de aula. Muitas vezes nós <u>somos criticados por outros professores achando que a criança está usando o celular para a rede social</u> e não, a gente tem que ter um controle da sala de aula. <u>O celular é uma coisa que nós temos que adaptar a escola</u>[..].</p>
<b>S</b>	<p>A prática de <u>leituras que levam ao gosto para eles ler</u>, e não só quando o professor está pedindo. [...]tem livros que chamam a atenção deles [...]tem <u>alunos que pedem para ir à biblioteca para emprestar livros, para levar, sem compromisso, sem a professora estar cobrando apenas para o prazer.</u></p>
<b>C2</b>	<p><u>Tem que incluir no planejamento o ensino da leitura</u>. E como a gente ensina a leitura? Incentivando. Primeiro tem que ter o incentivo. Colocar o livro e ler junto com eles, para eles verem, porque simplesmente entregar o livro e esperar eles lerem. Ah, a professora não está lendo, então...[...]<u>Leio junto, abro o livro e vou lendo junto. Quer ver dias em que faltam muitos alunos, assim a gente faz a leitura coletiva. Tem um número menor, não é? A gente faz roda de leitura, daí cada um vai lendo um pouco, conversando sobre o texto e ali vai desenvolvendo. Então é a partir desse incentivo que temos.</u>[...] <u>através das fichas de leitura eu senti que eles já tiveram um avanço maior</u>. Porque daí já <u>tiveram que procurar leitor, já tiveram que</u></p>

	<u>procurar diretor, escritor do livro, quem escreveu, como que foi feito.</u>
V	Então, chega a ser engraçado, porque <u> você planeja, planeja, e aí você chega e oferece o livro, dois, um, se interessa, né?</u> E aí você obriga, ou seja, eu planejei uma coisa e não aconteceu, eu vou lá e eu brigo, e aí quando tu fala de ensinar ou praticar, <u> eu ensino fazendo para eles verem, eu leio em voz alta, eu faço com que eles vejam essa leitura e tentem pegar gosto[...]às vezes nem estou tão empolgada assim, mas eu quero que eles vejam essa empolgação e praticar a leitura, porque eu sonho com o dia que eles vão dizer assim para mim, professora, me dá mais um, quero ler outro, e às vezes isso acontece, é raro, mas acontece.</u>

**Fonte:** A autora, 2022.

Ao questionar sobre o ideal e a prática de leitura em sala de aula, muitos professores passam a relatar suas limitações, seja por falta de uma biblioteca, por falta de livros, enfim, diversas situações, visto que os contextos vivenciado por cada docente é muito distinto dos demais e o ensino não seguirá um padrão.

O professor N fala sobre seus procedimentos no trimestres, apontando que faz aula de leitura semanal e percebe que através da leitura eles melhoram a escrita, destaca ainda que através da leitura realizada pode fazer vários trabalhos, e seus alunos aprendem palavras novas através da leitura. Na escola do professor N há biblioteca, sendo que os alunos podem emprestar os livros, levar para casa, e os livros são do universo adolescente. Neste contexto, percebe-se que o professor N vê a leitura como uma ferramenta para a aprendizagem do código, porém também retrata que o mesmo professor preocupa-se com as leituras em sala de aula, contextualizadas, que se aproximem da realidade do aluno. Ainda, destacamos que o fato da escola possuir uma biblioteca contribui para o trabalho a ser desenvolvido com a leitura.

O professor A professor comenta sobre a falta que sente de tecnologias em sala de aula, para tornar suas atividades mais atrativas aos alunos. Explica que a escola precisa despertar para a vivência de hoje, não proibir o aluno de usar o celular, mas ensinar utilizar. E que o papel do professor é de alguém que constrói e se constrói no processo de ensinar, ainda destaca que não concorda com a reprovação, que a discussão deveria se pautar em observar o que o aluno não aprendeu, e que nenhum aluno aprende o que você professor deseja, mas o que ele relaciona com seus conhecimentos. Importa destacar que esta fala do professor A, vem ao encontro do que discutimos na presente pesquisa, que a educação tem como princípio a interação/o dialogismo, sendo essencial compreender que os contextos são reveladores quando se trata em entender qual perspectiva adotar ao tratar de planejar e praticar o ensino.

O professor C argumenta que o ensino da leitura seria o nosso ideal, mas que na prática acontece de maneira totalmente diferente. O ideal segundo o professor, seria acontecer em um espaço atrativo e sua escola não possui biblioteca, além disso, a tecnologia não tem ajudado, visto que os alunos estão desinteressados dos livros. Contudo, o professor C leva livros para a sala de aula, e constata que seus alunos gostam de ler. Mas, existem discursos sobre a leitura que acabam influenciando no gosto pela leitura, um deles é de que ler é um castigo, se um aluno deixa de fazer algo, a leitura é imposta como punição, e ler, precisa ser associado a algo prazeroso. Ainda declara que a leitura precisa ser contextualizada, estar próxima da realidade dos leitores, da linguagem utilizada por eles, a linguagem usual. Aqui novamente são retomadas a problemática das tecnologias mal direcionadas e excessivas, a falta de uma biblioteca escolar, assim como o destaque para a contextualização da leitura, a necessidade de o professor compreender que em cada realidade terá que levar textos diferentes, com linguagens e sentidos que possam relacionar-se com os que os alunos já possuem, para deste ponto, construir novas possibilidades.

O professor K enuncia que seus alunos dos 6º anos são imaturos, justificando que este problema se deve ao período de aulas remotas durante a pandemia de COVID19, explica que sua comunidade é muito carente e por isso encontra muita dificuldade. Percebemos a fala sobre os reflexos da pandemia uma constante, pois com o distanciamento, muitos alunos não puderam ter acesso às atividades, interação, orientação, acesso aos livros normalmente oferecidos pelos professores de Língua Portuguesa ( cabe ressaltar, que as escolas que não possuem bibliotecas, os professores adquirem materiais, por compra ou doação, e assim propiciam a leitura).

O professor E fala que nem todos leem, mas que mesmo assim, organiza seu plano com dois trimestres de leituras livres e o último com leitura direcionada. Este posicionamento demonstra a preocupação do professor em ambientar seus alunos com a leitura, antes de exigir destes uma leitura como requisito proposto pelo professor. Ainda destaca que em sua escola há biblioteca, inclusive uma pessoa é responsável pelo cuidado do acervo, sendo assim, consegue combinar estratégias para o controle, saber quem está lendo, quais alunos estão participando mais, levando livros para casa, etc. O professor E, quis registrar sua felicidade em ser surpreendido com uma pesquisa nesse sentido, “porque se não for lá no mestrado, se não for lá, não na formação do professor, onde a gente vai discutir sobre isso. Só na formação continuada. É quase que chover no molhado.” Percebe-se a preocupação do docente em que

se criem espaços para a leitura na escola, e espaços para a discussão sobre o ensino da leitura no município.

O professor L O argumenta sobre o papel do professor de língua portuguesa, como exemplo na questão da leitura. O mesmo ainda fala que existem tecnologias e elas devem ser usadas a favor da educação, como o caso dos e-books, e neste sentido há necessidade da escola perceber que é possível utilizar, seja celular, ou outro aparelho, que permita a leitura, basta que seja utilizado de forma direcionada, planejada.

O professor S volta seu olhar para discorrer sobre as leituras que levem ao gosto de ler, levantando a questão de que os alunos gostam de ler, pedem para ir à biblioteca, emprestar livros, contudo o trabalho sugerido pelo professor é o de tratar a leitura fruição. O professor C2 afirma que vê a necessidade de incluir a leitura no planejamento, e ao contrário, argumenta a favor da aplicação de fichas de leitura, pois viu evolução em seus alunos como resultado deste trabalho.

O professor V, desabafa sobre sua incansável tarefa de planejar muitas vezes, e ao oferecer os livros, haver a recusa, ou poucos conseguirem ler, como proposta de solução e incentivo, o professor destaca sua postura, sempre animado e motivado com as leituras, mesmo quando não está, mas o faz, para motivar.

Tendo entrevistado estes sujeitos - professores de língua portuguesa dos 6º anos do município de Camboriú - foi possível refletir sobre muitas questões acerca das teorias mencionadas neste estudo, questões pessoais e profissionais que envolvem a formação enquanto professora de Língua Portuguesa, pesquisadora da área de educação, assim como, sujeito político sócio-histórico. Começamos a destacar que, ao constituir esta pesquisa, focamos como central partir dos sujeitos professores dos 6º anos, atuantes no município de Camboriú. Por tal motivo, fez sentido, analisar na primeira parte deste capítulo a média de idade dos participantes, assim como seu gênero. Em seguida, passamos a compreender o contexto em que estes sujeitos se viram como leitores, pois isto, vem colaborar com o fechamento de uma perspectiva que desejamos delinear: os sujeitos e sua relação com os contextos políticos que se inseriram quando estavam em fase inicial de escolarização. E partindo de tais informações, foi possível perceber que estes sujeitos trazem memórias sobre o escasso acesso à leitura, à materiais de leitura, os poucos que retratam positivamente o acesso, lembram que acontecia devido o investimento particular de seus familiares, ou doações.

Ao trazermos a pergunta relativa a formação, é possível constatar que a grande maioria dos educadores tem larga experiência em sala de aula, graduados em Letras, no

período em que ainda haviam as duplas habilitações, pois foi considerável o número de entrevistados que possuem a formação em uma língua estrangeira concomitantemente à língua portuguesa.

Nas questões que se seguem, são delineados os contextos da prática como professor de 6º anos, pois, a prática de ensino está intimamente ligada aos sujeitos que participam dela, dito isto, ao voltarmos as falas dos professores, é perceptível questões que se contrapõe, como é o caso do uso das tecnologias, ora visto como positivo e uma realidade a ser inserida em sala de aula, ora visto como negativo, como um propulsor do distanciamento entre leitor/aluno e leitura. Porém, também são apresentados questões em comum, tais como os reflexos da pandemia por COVID19 e o trabalho remoto, a dificuldade de desenvolver o gosto pela leitura, a ideia de que ler está intimamente relacionado aos livros literários, que o ensino da leitura depende de práticas que privilegiem: o código, a oralidade, a escrita, a gramática, entre outros.

Deste modo, iniciando por este caminho, foi possível constatar as concepções de leitura que permeiam as práticas de leitura, as concepções de ensino da leitura e as concepções de leitura. Quanto às concepções de prática, demarcou-se na fala da maioria dos professores que há um dia específico para o trabalho com a leitura, visto que a concepção relaciona-se à ideia de que ler se refere a leitura de livros literários. Alguns professores contam sobre práticas que prevêem a leitura de outros gêneros textuais, como panfleto, campanha publicitária, jornal (cabe aqui ressaltar que não houve distinção entre gêneros textuais, hipergêneros - jornal e revista), revistas, etc.

As concepções têm relação com a leitura de mundo, quando o professor destaca a compreensão do mundo, dos contextos, da vivência, da participação social por meio da aprendizagem da leitura, da leitura de imagens, e compreensão da oralidade; A leitura como constructo social, visto como meio para se agir socialmente capaz de fazer escolhas de forma crítica e autônoma; Compreendida como ferramenta para o ensino da gramática, para a compreensão das normas da língua culta, considerando isto na fala de alguns docentes ao relatar que a partir da leitura desenvolvem atividades que visam a aprendizagem dos “usos corretos” da língua; Como ferramenta para desenvolver o vocabulário e oralidade, enunciado na fala de professores ao citar que a partir da leitura seus alunos aprendem a “falar melhor e ampliam seus vocabulários”; A literatura como transformadora do sujeito, apresentado nas falas em que os professores constatarem significativas mudanças em seus alunos, neles próprios

- quando descrevem sua relação com a leitura - e quando a veem como possibilidade de acesso ao conhecimento e meio para o desenvolvimento pessoal, saber ler o mundo e seu entorno (relacionado com a ideia de leitura de mundo). Portanto, podemos exemplificar tais questões que emergem na pesquisa a partir da figura abaixo:

**FIGURA 6:** Categorias emergentes na pesquisa



**Fonte:** A autora, 2022.

Ainda, cabe destacar que, tendo os sujeitos como centro, observa-se no quadro acima, que não se excluem os educandos, visto que compreendemos que é nesta relação com o outro que se constituem os sujeitos pesquisados. Sendo assim, destas categorias que emergem na pesquisa, ainda derivam concepções que podem ser exploradas no texto sobre a concepção de aluno do 6º da rede municipal de Camboriú - concepção de aluno leitor; aluno desinteressado por leitura em meio convencional (livro); Aluno pós-pandemia, alunos semi alfabetizados. Quanto à concepção de ensino da leitura no 6º ano - ensino difícil; ensino do código, ensino de leitura de literatura; ensino de oralidade, escrita, gramática, interpretação. Quanto ao contexto destacou-se em especial os reflexos da pandemia por COVID19, a falta de bibliotecas, a falta da tecnologia ou seu excesso, o desinteresse familiar no incentivo da leitura.

Compreende-se que, ademais da constituição dialógica presente e entendida nesta pesquisa, através das relações que vão se estabelecendo entre os pesquisados e “já ditos” “outros” que vão emergindo, há que se entender o papel do pesquisador, como sujeito da

pesquisa, que está interagindo com os pesquisados e levando-os a pensar a partir da ideia de uma interlocução ideal, prevista pelo reconhecimento do gênero entrevista, suas características e estrutura composicional.

Assim, também, os discursos que vão sendo elaborados a partir deste ideal de interlocução, num contexto de uma entrevista que será incluída em uma pesquisa científica, da fala para um professor de língua portuguesa, tudo isto, conduz aos dizeres, não há neutralidade, mas a partir desses dizeres, pode-se pensar os sentidos e significados da leitura e compreender seus “outros”, ouvindo as vozes que emergem para além do que foi selecionado e dito.

Em consequência disso, cabe a nós, professores e pesquisadores, pensar enquanto sujeitos políticos, que nossas escolhas precisam de fato ser conscientes. Mas, nos entremeios desta pesquisa o que significa a consciência, quais sentidos podem ser explorados para compreender esta unidade dialógica do Ser. Primeiro cabe compreender que a consciência aqui salientada embasa-se na teoria vigotskiana (1989), da psicologia social, a qual emerge das relações dialógicas dos sujeitos, numa continuidade constitutiva, onde a unidade se forma da heterogeneidade, pois, o sujeito internaliza, exterioriza e assim, chega a sua síntese. Entendemos isso, não como um processo em que cada ação acontece a seu tempo, mas que acontecem concomitantemente.

Quando fala-se que a partir da leitura é possível tornar-se um sujeito autônomo e crítico, se anuncia a ideia de que ensinamos a partir da leitura, não propriamente a leitura. O que isto significa dizer? Infere-se que ao trazer o sujeito como centro da aprendizagem pela leitura, propõem-se que considerando seus contextos, sua forma de utilizar a língua/linguagem, seja possível a partir de práticas de leitura permitir a este compreender suas subjetividades, as relações sociais, enfim, o mundo que o cerca, agindo nele, e não apenas reagindo ao que lhe acontece.

Desta maneira, quando se propôs nesta pesquisa, buscar os sentidos e significados que os professores de língua portuguesa do município de Camboriú atribuem à leitura, tendo como metodologia o dialogismo bakhtiniano, em primeiro lugar, se colocou a posição do pesquisador como essencial, sua inserção, e a compreensão de que este trabalho também constitui-se, não podendo ser diferente, como dialógico e dialético, num *continuum*, conforme a imagem abaixo:

**FIGURA 7:** constituição do sujeito a partir da linguagem e pensamento

**Fonte:** A autora, 2022.

Ao falar sobre os estágios de desenvolvimento da aprendizagem da linguagem, Vygotsky, tem clareza de que a língua(gem) incorpora um movimento de interação entre o sujeito e sua localização no contexto no qual está inserido. Passa pelo reconhecer os signos e a partir de seus significados, nesta absorção do externo, na aplicação da inteligência prática, consegue mediar a partir de signos externos e materiais fazer associações de desenvolver compreensões, associando, e tornando o abstrato concreto e o concreto abstrato, numa continuidade processual para a formação de seu pensamento. Deste modo, o sujeito começa o diálogo interno, fala egocêntrica, na organização das vozes internas e externas, para a construção dos sentidos, para enfim, chegar a 4ª fase, a fase na qual interage com propriedade sobre a língua, utilizando suas internalizações, acessando seu arquivo/memória para agir, dentro de uma lógica apreendida pelos contextos, vivências e singularidades.

Quando entendemos que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, estamos compreendendo que todo sujeito no seu processo de constituição social, está em relação com tantos “outros”, e estes, os quais vão compondo seu repertório pessoal, sua subjetividade, assim, entende-se o que significa a heterogeneidade constitutiva enunciada por Bakhtin, sobre ato responsivo, dialogismo e alteridade.

Ambos autores, Bakhtin e Vygotsky vão tratando por caminhos distintos, que se cruzam, a relação entre linguagem e pensamento, um tratando da alteridade como essa polissemia (conjunto de vozes, outros, já ditos.,etc), o segundo, a alteridade no que diz respeito às relações que se desenvolvem quando tratamos da zona de desenvolvimento

proximal, conhecimentos já aprendidos, possíveis de aprender e este espaço comum entre eles, que os conectam.

Neste viés, é compreensível que um sujeito não é capaz de transmitir seu modo de pensar para outro, isto dito, emerge o sentido que: no processo de ensino e aprendizagem são sujeitos (professor/aluno/leituras/contexto) interagindo, múltiplas vozes sendo acessadas para que, na multiplicidade cada participante possa fazer suas escolhas. Estas escolhas são dependentes de suas outras experiências anteriores. Isto identifica-se na fala dos professores ao considerarem mais fácil ensinar alunos que trazem de casa o hábito da leitura, ou quando, ao contar sobre suas experiências pessoais, relatam seu contato com a leitura, o incentivo de seus professores, ou mesmo, a falta dela.

Assim, torna-se compreensível que os posicionamentos dos professores entrevistados é um reflexo de Outros, tais como as concepções apresentadas neste texto - no capítulo sobre as concepções de leitura e linguagem - a compreensão da leitura como apropriação do código (KLEIMAN,2008) destaque para a leitura vozeada e o trabalho com a oralidade, o bem ler, pronunciar as palavras; a qual se relaciona diretamente com as políticas de leitura disseminadas no Brasil colônia, onde a leitura ensinada aos pobres privilegiava a boa leitura/oralidade dos textos religiosos. Concomitantemente nas análises surge a concepção de que ler é um processo de decodificação (ROJO, 2002), aparecendo nas falas de alguns entrevistados quando falam que com as atividades de leitura os alunos aprendem palavras novas, melhoram o vocabulário, melhoram a ortografia; Vemos a relação com o início de disseminação da escrita com a intenção de formar para o trabalho, política forte em meados dos anos de 1800 e 1900.

Na análise da fala dos professores, encontramos a perspectiva do leitor, quando enuncia-se que ao aprender palavras novas, treinar o cérebro através da leitura, é possível desenvolver a compreensão - a decodificação como ferramenta para a aprendizagem - concepção que reflete o período vivido pelo Brasil nos anos de 1920, 1933, quando se iniciavam as tentativas de ampliação e divulgação da leitura, reflexo também da tentativa de usar as mídias para criar um projeto de nação e governo. Logo, em 1937 também como reflexo da cobrança da UNESCO.

Quanto a perspectiva interacionista é percebida nas falas dos professores ao considerar os contextos, a realidade de cada sujeito, ao trazer e indicar leituras ou atividades, ao pensar que a partir desta leitura será possível tratar de outros assuntos, conhecimentos e que na

relação em sala de aula, sem cobranças, é possível desenvolver a aprendizagem. Neste sentido, ficam claros os reflexos pós 1970, períodos de efervescência mundial e ascensão capitalista, assim como, o desenvolvimento das teorias que embasam esta pesquisa, relacionados às áreas da psicologia social e estudos da linguagem.

Portanto, a neutralidade não compõem nossas escolhas, mas podemos optar por um espaço de maior grau de neutralidade, em especial quando temos consciência de tais escolhas. Sabendo que as escolhas que faremos dos usos da língua, dos gêneros textuais/discursivos e do trabalho com e a partir do dialogismo, se torna possível uma prática que possibilite ensinar a partir da leitura. Compreendendo o que foi levantado pelos entrevistados com maior clareza: qual é o papel da escola, do professor, do aluno, o lugar do currículo de língua portuguesa, das tecnologias frente nossa realidade, e os reflexos dos contextos, da história e da memória. Pois, o desenvolvimento cultural (da aprendizagem), passa pelo desenvolvimento de si, para os outros e para si mesmo, sendo a palavra, este microcosmo da consciência.

Em relação aos dados levantados, comprova-se a necessidade de maior atenção sobre os discursos que permeiam as práticas, os dizeres e as concepções, visto que por vezes, quase sempre não há consciência sobre ele, instituindo-se como repetição incompreendida. Pois, o fruto de uma consciência desperta é a condição de reconhecimento daquilo que nos constitui enquanto sujeitos, da capacidade de escolhas, de perceber nossa não neutralidade, de compreender os demais que fazem parte dos contextos aos quais participamos.

Portanto, o fio de Ariadne, a consciência, pode ser acessado a partir da leitura, no ensino a partir da, e não no ensino de leitura.

## **5 O HOMEM, A TERRA, A LUTA: O MONÓLOGO HEGEMÔNICO NO ENSINO DA LEITURA**

E o sertão é um vale fértil. É um pomar vastíssimo, sem dono. Depois tudo isto se acaba. Voltam os dias torturantes; a atmosfera asfixiadora; o empedramento do solo; a nudez da flora; e nas ocasiões em que os estios se ligam sem a intermitência das chuvas -o espasmo assombrador da seca. (EUCLIDES DA CUNHA, 1984, p.25/26).

Compreender que para articular educação como transformação social, dependemos de práticas, e a compreensão de que o homem é produto da história (viés apontado pelo materialismo histórico), sendo assim, nas palavras Saviani (2013, p. 64) temos que:

Evidentemente, a proposta pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual onde

predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais. Exemplificando: um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais; de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc., têm cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade.

No decorrer deste diálogo sobre questões referentes à leitura e o levantamento de algumas concepções importantes ao fazer teórico-reflexivo, pontuo que, para o desenvolvimento de práticas leitoras, antes, devemos pensar a localização do professor, do aluno e da escola diante de teorias e seus posicionamentos.

Neste viés, antes se ensina leitura e a partir da leitura, tendo centralidade do processo os sujeitos. Não se ensina com foco em esmiuçar um gênero, ou esgotar interpretações, ou mesmo o código, se ensina a partir do código, do gênero, ao sujeito, os possíveis sentidos e significados. Parte-se do sujeito, de sua compreensão de mundo, com foco em ajudá-lo a autonomamente reconhecer traços e possa criticamente ver/ler o mundo que o cerca, dialógico, heterogêneo, imerso em jogos ideológicos, onde memória e história são acionados como ferramentas ao dizer. Assim, uma prática educativa de ensino da leitura/a partir da leitura, tendo o sujeito como figura central, caracteriza-se uma prática para a liberdade.

Saviani (2013, p.59) esboça em seu texto explicitando o “[...] porquê, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como "redentora da humanidade". “Alegando que falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênuas é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma”.

Tal afirmação coloca o fazer educacional, aqui no caso, pensando a leitura, neste lugar proposto pelas teorias interacionistas da linguagem (VIGOTSKI,1998), onde ocorre o desvelamento das práticas de leitura e a compreensão crítica por parte dos sujeitos envolvidos no contexto do ensino/aprendizagem.

Visto que, a educação crítica busca propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares, com a possibilidade de criar reflexões contínuas sobre a educação, espaços de diálogos entre as ciências, não por movimentos homogeneizantes, Saviani (2013, p. 59) expõe que:

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.

À vista disso, pensar as práticas leitoras que contribuam com um movimento contra homogeneizante da educação, é trazer questões que vão e estão muito além da decodificação. Perceber que talvez os desastrosos resultados da leitura constatados por pesquisas e testagens sejam indicadores do caminho a ser percorrido daqui para adiante.

Não obstante, é crucial ponderar que existe a necessidade de orientar o caminho que se deve tomar, e neste sentido, com o intento de traçar um caminho mais específico para discutir práticas discursivas de leitura e talvez poder colher outros sentidos e resultados para aplicar em propostas de ação pedagógica. Saviani (2013, p. 61) aponta os passos seguintes para pensar a educação e aqui o tomamos para pensar a prática e pesquisa em leitura:

O ponto de partida seria a prática social, (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

O segundo passo [...] Chamemos a este segundo passo de Problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Percebemos que a prática social apontada no primeiro passo, e no quinto passo, torna-se a mesma, mas diferentes, pois, ela constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica.

Portanto, o professor ao ensinar a/a partir da leitura, parte das práticas sociais, comuns ao aluno e professor, mas ao mesmo tempo não pode colocar-se em espaço oposto dentro da prática, como aquele que ensina e detém o saber, é antes, parte constituinte também da aprendizagem, é aprendente. Embora cada sujeito envolvido na prática de leitura capta de modo distinto, os alunos “[...]captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre a alfabetização e a prática social; já o professor capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de uma "síntese precária”” (SAVIANI, 2013, P.59).

O professor como o mediador (mediação compreendida na perspectiva vygotskyana) de leituras deve antever com certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, daí a importância de seu posicionamento crítico em relação a suas escolhas, pois sem tal posicionamento e visão torna-se impossível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Saviani (2013, p.63) destaca que:

O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de "pedagogia revolucionária", não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

Em vista disso, apresento neste texto algumas inquietações a respeito da prática de leitura, em especial a necessidade de maior clareza em relação ao ponto de partida e de chegada por parte do professor, pois afinal é ele que media o processo. O intento é pensar a leitura a partir de lugares diferentes, criar novos sentidos, atribuir novas significações e reforçar a ideia da não neutralidade das ações pedagógicas, percebe-se uma imperativa necessidade de maior criticidade quando se trata de ensinar leitura, pois é a partir dela que os homens interagem, mudam a si em suas relações com os outros.

Ler, portanto, é prática de mundo, está incorporado mesmo em situações em que os sujeitos não são alfabetizados, como salienta Freire (2005) a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, e de alguma forma é compreendida, lida, influenciando a vivência de todos,

transformando a sociedade, concorrendo para a construção da democracia, reconhecimento da heterogeneidade e quiçá a busca pela igualdade de direitos de cada cidadão.

Ler é muito mais que decodificar palavras, uma ação unicamente escolarizada, mas, quais seriam os sentidos e significados possíveis de serem alcançados a partir do ensino da leitura? O sertão/leitura é um vale fértil!

## REFERÊNCIAS

AIRES, S.L. **Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanar” leituras da palavramundo** – UFSJ. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA –São Luís/MA. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_201\\_GT10\\_631.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_201_GT10_631.pdf). Acesso em: 22 JAN 2022.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa 322 Editora, 2001

ANNA, T. G. N. S. **Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do círculo de bakhtin**. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos – São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar>.

br/handle/ufscar/10371. Acesso em: 03FEV2022.

ASSIS, M. de. **50 contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BAKHTIN, M. M. **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária**. In: BAKHTIN, M. M. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Annablume, HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Por uma metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. M. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Trad., org., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **O Homem ao Espelho**: apontamentos dos anos 1940. Trad. Marisol B.Mello, Maria Letícia Miranda et. al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019

BARBA, Washington Luís. **A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/561>. Acesso em: 22 JAN 2022.

BARROS, J. P. P., Paula, L. R. C. de, Pascual, J. G., Colaço, V. de F. R. e Ximenes, V. M. **O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 174-181, 2009.

BATISTA, I. S. DO. **Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados**. – FEUSP. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filte r=13](http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filte r=13). Acesso em: 22 JAN 2022.

BECALI , F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação. 2007. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_87\\_FERNANDA%20ZANETTI%20BECALI.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_87_FERNANDA%20ZANETTI%20BECALI.pdf). Acesso em: 30 agosto de 2020.

BORTOLANZA, A. M. **Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 283-303, mai./jun. 2019.

BRAIT, B. **Perspectiva dialógica**. In: BRAIT, Beth; Souza e Silva, Marília Cecília. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BÚFALO, K. S. **Políticas públicas para a leitura: a mercantilização da educação**.

- Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.
- CAZARIN, E.A. **A leitura: uma prática discursiva.** : Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.
- CORACINI, M.J. (orgs) **Discurso e Sociedade: práticas em análise do Discurso.** EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas - 2001.
- CUNHA, E. da. **Os Sertões.** São Paulo: Três, 1984. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>. Acesso em: 09 nov 2022.
- DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. **Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa.** Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 26 set. 2022.
- FASANO, E. **Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul.** Educação & Linguagem • v. 19 • n. 1 • 223-243 • jan.-jun. 2016.
- FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor.** Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, M. T. de A. **Vigotski e Bakhtin - Psicologia e educação: Um intertexto.** São Paulo, Ática, 1994.
- FURLANETTO, M.M. **O sujeito, o dizer, a interpretação: a identidade em crise.** Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 207-229, maio/ago. 2007.
- GADIN, R. V. **A construção dos significados na teoria de Vygotsky: possibilidades cognitivas para a realização da leitura.** CRIAR EDUCAÇÃO – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. V.2, n.1, ano 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1178/1140>. Acesso em: 02 FEV 2022.
- GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: MAIO./2019.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo : Atlas, 2018.

GONÇALVES, L. I. *et al.* **Concepções de leitura** - reflexões sobre a formação do leitor. Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.

GRILLO, S. C. **A obra em contexto**: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto,

GULLAR, F. **Na vertigem do dia**. 1a- ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2017. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14130.pdf>. Acesso em: 09 nov 2022.

HUFF, L. de A. **Entre o sujeito e o seu discurso**: um estudo dialógico. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Expressão e Comunicação de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2021.

INÁCIO, A. da S. A. **Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido**. 2016. 72 f. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6431>. Acesso em 18 nov 2022.

KLEIMAN, Â. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. Ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. Ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da linguagem. 5. Ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciência del Hombre, 1978.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, F. B. **Política de Estado e bibliotecas públicas**: um estudo de caso do Plano Distrital do Livro e da Leitura – Brasília: UnB, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. **Vygotsky e Bakhtin/Volochinov**: dialogia e alteridade. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 2011.

MONTEIRO, R. do R. **A Leitura das histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa**: prerrogativas deste gênero multimodal. 2016. 198f. Dissertação( Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB\\_cf73db2c927c7fc8d2ec3cffb263da09](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_cf73db2c927c7fc8d2ec3cffb263da09). Acesso em: 18 nov 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NASCIMENTO, C. M. do. **A materialização da política de leitura literária na rede municipal de ensino de Caruaru/PE**: resistências e tensões. – 2016.

NASCIMENTO, I.S. DO - **Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados.** GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 137. FEUSP. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT10\\_137.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT10_137.pdf). Acesso: 18 nov 2022.

OCDE. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-). Acesso: 3 jun. 2020.

OLIVEIRA, K. R. S. de. **Compreensão de textos literários na educação infantil: rodas de leitura e mediação docente** – 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4993083](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4993083). Acesso em: 02 FEV2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2011.

OLIVEIRA, M. L. L. de. BATISTA, M. B. **Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores** Campo Grande - MS, Vol. 22 , Nº 44 - 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

QUADROS, R. M. de. *et al.* **Teorias de aquisição da linguagem.** Editora UFSC, Florianópolis, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/ronice-quadros-2/publication/268366651\\_teorias\\_de\\_aquisicao\\_da\\_linguagem/links/551bde2d0cf2909047b97146/teorias-de-aquisicao-da-linguagem.pdf](https://www.researchgate.net/profile/ronice-quadros-2/publication/268366651_teorias_de_aquisicao_da_linguagem/links/551bde2d0cf2909047b97146/teorias-de-aquisicao-da-linguagem.pdf). Acesso em: 10 de out 2021.

QUINTANA, M. **A vaca e o hipogrifo.** 4ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

RAMOS, G. **Vidas secas.** São Paulo, Martins, 1973.

RAMOS, N. T. P. C. **Provérbios e metáfora conceptual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no ensino fundamental.** 2017. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6444>. Acesso em 20JAN2022.

RIBEIRO, M. de P. **História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico.** Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015.

ROHLING, N. **A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis.** Cadernos de linguagem e sociedade, 2014.

SANTANA, I. P. **Letramento literário na escola: o texto poético na aula de língua**

portuguesa no ensino fundamental. Dissertação (mestrado em letras). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5969637](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5969637). Acesso em: 21 JAN 2022.

SANTOS, J.O.C. **Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura:** entre Bakhtin e Vygotsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p.75-86, jun. 2014. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/producao-de-sentido-na-leitura-bakthin-e-vygostysky/4950191/>. Acesso em 20 set 2022.

SANTOS, T. M. DOS. **Leitura crítica e formação do leitor na contemporaneidade.** Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Dissertação (Pós – graduação em educação). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3776/1/taniamariadossantos.pdf>. Acesso em: 22JAN2022.

SAVIANI, D. **Ensaio contra-hegemônicos:** as pedagogias críticas para orientar a prática educativa (1980-1991). In. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** para além da "teoria da curvatura da vara". *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 28 AGO 2020.

SAVIANI, D. **Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil.** *Revista do Centro de Educação e Letras. Campus Foz do Iguaçu*, v.2, 2º semestre de 2008.

SILVA, E. I. da. **Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar.** 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/894>. Acesso em: 20JAN2022.

SILVA, J. S. da. **Práticas de compreensão leitora no ensino médio:** leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula. 2019. 319 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

SILVA, S. S. da. **Leitura e produção de textos:** a contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental. Orientadora: Ana Maria V. S. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/442>. Acesso: 22JAN2022.

SMOLKA, A. L. B. **Sobre significação e sentido:** uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

SOARES, U. F. **Políticas públicas de Incentivo à Leitura:** o programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Instituto Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2018.

SOBRAL, A. **Uma proposta bakhtiniana de estudos dos gêneros discursivos**. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. Apresentação de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

SOUZA, A. G. **Concepções de língua(gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula de português-LE**. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, S. F. L. de. **A leitura literária no ensino fundamental: uma experiência com a literatura de cordel em sala de aula**. Dissertação. Universidade Estadual da Paraíba. 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3515697](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3515697). Acesso em: 20JAN2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TODOROV, T. 1981. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique, suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.

VALÉRIO, P.S; Diedrich, M.S. **Leitura, sentido e significação**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2012.

VARGAS, I. **Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil: Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

VEIGA, I.P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989/1993/1998.

## APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado/a Senhor/a, Convidamos o/a Sr./a. para participar como voluntário/a de uma pesquisa intitulada OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE A LEITURA ADQUIRE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 6º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ, conduzida por mim, JOSIANE FIDÉLIS, aluna da Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Catarinense (Campus Camboriú – SC), matriculada na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2020 e sob orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim. Este estudo tem por objetivo compreender quais são os sentidos e significados (LURIA, 1992/ BAKHTIN,2002) que professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura. Para isso, o/a senhor/a é convidado a participar da entrevista, fazendo parte da população/amostra da pesquisa. O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo/a. O CEPSH do IFC está localizado no IFC – Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br. Utiliza-se como recurso metodológico a abordagem qualitativa. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de JULHO de 2022 a AGOSTO de 2022 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre os processos de leitura. b) estudo de campo por meio da realização de entrevistas aos/às participantes selecionados/as; c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico. O/a senhor/a foi selecionado/a pelos seguintes critérios: por trabalhar em uma escola do Município de Camboriú com a disciplina de língua portuguesa no 6º ano. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Também é importante esclarecer que sua identificação (nome) nesta pesquisa não se faz necessária e que sua resposta é estritamente confidencial (na escrita do relatório final os/as participantes serão identificados com letras e números. Ex.: P1 –professor/a 1). O instrumento de coleta de dados desta pesquisa será uma entrevista semiestruturada produzida pela pesquisadora conforme os objetivos da pesquisa. A realização da pesquisa será presencial e gravada em áudio. Após realizar a leitura do TCLE, o próximo passo será registrar com um X em ACEITO O CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA, ou quando da recusa, marcar um X em NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA, localizado no final do TCLE, para que, desta forma, possa dar continuidade às entrevistas. Os seus dados e documentos registrados serão guardados pela pesquisadora até um ano após a data de publicação da referida dissertação. E os participantes terão direito a receber uma cópia física dos documentos assinados, assim como, ter acesso às gravações a serem realizadas, podendo solicitar a recusa em expor sua entrevista. É importante informar que a pesquisadora entrou em contato com a direção das escolas para informar e solicitar a participação dos docentes. Devido ao fato de que será realizada uma entrevista semiestruturada, PODEM SER CONSIDERADOS RISCOS o fato de esse procedimento provocar algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; revelação de pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados e tomar o tempo para participar da entrevista. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa, a não divulgação da identidade dos/as participantes e o respeito ético ao analisar os dados coletados. O acesso aos resultados ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada da transcrição das entrevistas em arquivo Excel, e do texto do relatório final. Haverá, também, a minimização de desconfortos, oferecendo ao/a participante a liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora garantirá a não

violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Ela também assegurará a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Quanto aos BENEFÍCIOS entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para compreender quais são os sentidos e significados que os professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura, propor momentos de reflexão sobre os sentidos e significados da leitura, proporcionar interação entre pesquisa e prática. Se as informações adquiridas a partir das entrevistas forem publicadas, o/a senhor/a não será nominalmente identificado/a. Ao conceder as respostas entrevista, o/a senhor/a autoriza a pesquisadora responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. A pesquisadora garante a confidencialidade dos dados pessoais. A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo. Havendo a necessidade de gastos, será garantido o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Haverá garantia aos participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei. A sua participação é fundamental como sujeito da pesquisa em razão de oportunizar a sua opinião crítica quanto quais são os sentidos e significados (LURIA, 1992/ BAKHTIN,2002) que professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura. A mestranda responsável por esta pesquisa estará disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato comigo por meio do telefone (47) 999587484 e do email: lidertrm@gmail.com. Eu li as informações acima e ao clicar no aceite do Formulários Google concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter acesso ao TCLE via Formulários Google e e-mail. Além disso, confirmo ter compreendido todas as informações esclarecidas anteriormente. Após aceitar participar desta pesquisa, clicando na opção sim, o/a senhor/a receberá no e-mail a notificação para agendar a data da entrevista.

● ACEITO O CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

---

ASSINATURA/NOME

● NÃO ACEITO O CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

---

ASSINATURA/NOME

Professora Pesquisadora Responsável JOSIANE FIDÉLIS



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE A LEITURA ADQUIRE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 6º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ

**Pesquisador:** JOSIANE FIDELIS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 57485422.5.0000.8049

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.627.396

#### **Apresentação do Projeto:**

O presente estudo objetiva compreender quais são os sentidos e significados (LURIA, 1992/BAKHTIN, 2002) que professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura. Tal investigação localiza-se no campo das pesquisas qualitativas, desenvolvendo-se a partir da coleta e transcrição das entrevistas, estas instrumentalizadas em encontros presenciais individualizados.

Compreende-se que os sujeitos constroem seus saberes a partir das relações sociais (VIGOTSKY 2001/BAKHTIN 2002) historicamente localizados e ideologicamente marcados, assim, ao analisar a perspectiva dos professores e delinear suas percepções, partimos da premissa que ler é um ato político e emancipatório (FREIRE, 2005), porém seu papel talvez seja muito subestimado ou mesmo apagado em práticas e currículos escolares, e isto, possa indicar a resposta para os desastrosos índices relacionados ao progresso educacional no país. Portanto, chegamos à seguinte questão base: Como os professores de Língua Portuguesa compreendem a leitura, quais suas referências e distanciamentos em relação ao que se constrói em sala de aula e a teoria? Para tanto, os dados são abordados mediante a análise linguística e discursiva (BAKHTIN, 2002). Como resultados são demarcados aproximações e distanciamentos, dialogando com os conceitos de sentidos e significados e leitura para professores da faixa etária e disciplina eleita, sendo assim, apresentando as percepções desta comunidade para que se chegue a compreender sentidos e

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 88.340-055

**UF:** SC

**Município:** CAMBORIU

**Telefone:** (47)2104-0882

**E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.627.396

significações que a leitura e seu ensino incorporam/são incorporados neste processo.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender quais são os sentidos e significados que os professores dos 6º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura.

Objetivo Secundário:

Coletar os dados a partir da análise das entrevistas individualizadas com os professores dos 6º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Camboriú ; Transcrever as falas; Analisar linguística e discursivamente os sentidos e significados emergentes que surgem nas falas/discursos dos professores em relação à leitura; Categorizar os sentidos e significados emergentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Devido ao fato de que será realizada uma entrevista semiestruturada, podem ser considerados riscos o fato de esse procedimento provocar algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; revelação de pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados e tomar o tempo para participar da entrevista.

Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa, a não divulgação da identidade dos/as participantes e o respeito ético ao analisar os dados coletados. O acesso aos resultados ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada da transcrição da entrevistas em arquivo Excel, e do texto do relatório final. Haverá, também, a minimização de desconfortos, oferecendo ao/a participante a liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Ela também assegurará a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 88.340-055

**UF:** SC

**Município:** CAMBORIU

**Telefone:** (47)2104-0882

**E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.627.396

compreender quais são os sentidos e significados que os professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da Rede Municipal de Camboriú atribuem à leitura.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

O Parecer será emitido como Aprovado.

**Recomendações:**

1. Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa.
2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A avaliação incide sobre os aspectos éticos dos projetos, os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa. Considerando que nesta versão do protocolo de pesquisa submetida à Plataforma Brasil foram realizadas adequações às pendências apresentadas em parecer anterior. O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16 e demais normativas do sistema CEP/CONEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa)".

2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de Submissão de Emenda de Protocolo, para análise.

No caso de dúvidas, os esclarecimentos poderão ser obtidos pelo contato com o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30h às 16:30h,

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 88.340-055

**UF:** SC

**Município:** CAMBORIU

**Telefone:** (47)2104-0882

**E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.627.396

entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1921115.pdf	30/07/2022 12:24:53		Aceito
Outros	QUESTOES.pdf	30/07/2022 12:19:09	JOSIANE FIDELIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoFidelis.docx	30/07/2022 12:17:16	JOSIANE FIDELIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo2.pdf	30/07/2022 12:15:46	JOSIANE FIDELIS	Aceito
Folha de Rosto	diretora.pdf	28/03/2022 22:47:24	JOSIANE FIDELIS	Aceito
Outros	anuencia.pdf	28/03/2022 21:36:53	JOSIANE FIDELIS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIU, 06 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**MARIA ANGELICA DE MORAES ASSUMPÇÃO PIMENTA**  
 (Coordenador(a))





Emitido em 21/03/2023

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC N° 2/2023 - CCPGE (11.01.03.47)**

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 21/03/2023 09:13 )*  
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA  
SILVA  
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR  
CCPGE (11.01.03.47)  
Matrícula: ###555#6

*(Assinado digitalmente em 21/03/2023 09:14 )*  
LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU  
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **2**, ano: **2023**, tipo:  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**, data de emissão: **21/03/2023** e o código de verificação:  
**469688ffca**