

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

FLÁVIA CAMILA GRUBISICH SCHIMIDT FREZZE

**A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LEITURA: UM ESTUDO DE CASO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

FLÁVIA CAMILA GRUBISICH SCHIMIDT FREZZE

**A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LEITURA: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Letras
Português-Inglês, da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes
Rossi Remenche

CURITIBA

2015



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Moderna
Licenciatura Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: UM ESTUDO DE CASO

por

FLÁVIA CAMILA GRUBISICH SCHIMIDT FREZZE

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 22 de Junho de 2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Maria de Lourdes Rossi Remenche
Prof^a. Orientadora

Alice Atsuko Matsuda
Membro titular

Nívea Rohling
Membro titular

Dedico este trabalho à minha mãe, marido, família e amigos, os quais sonharam comigo e me ajudaram a torná-lo possível.

AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Primeiramente, a minha imensa gratidão ao autor e consumidor da minha vida, Deus; ao meu Salvador Jesus e ao meu consolador Espírito Santo, sem os quais eu não teria tido forças para concluir esta longa e árdua tarefa.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche, pela sabedoria e paciência com que me guiou nesta trajetória.

Agradeço à todos os professores(as) que contribuíram na minha formação, em especial às professoras Andréia Rutiquewiski, Andressa Albini e Flávia Azevedo, as quais foram mais que professoras, desempenhando um papel de psicólogas, mães e amigas, ajudando-me a superar traumas e medos.

A minha eterna gratidão ao meu marido Leandro que ao longo dos quatro anos de curso me apoiou incondicionalmente e, muitas vezes, abriu mão de si em prol de mim.

Gostaria de deixar registrado o meu reconhecimento à minha mãe Rose, a qual sempre sonhou com esse momento e, mesmo longe, sempre esteve presente, nunca me deixando desistir.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs metodistas, em especial ao Pastor Eduardo e Shirley, os quais me sustentaram em suas orações e palavras de ânimo.

Enfim, a todos os amigos que compreenderam a minha ausência nos últimos meses e colocaram-se à disposição para tornar o fardo mais leve.

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

Paulo Freire (1981)

RESUMO

FREZZE, Flávia Camila Grubisich Schimidt. **A prática docente no processo de ensino-aprendizagem da leitura:** um estudo de caso. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso Licenciatura em Letras Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Este trabalho está inserido na área de Linguística, e tem por objetivo investigar as práticas metodológicas de uma professora do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba, considerando os discursos teóricos, concepções e políticas públicas que orientam sua prática. Para isso, estabeleceu-se como instrumento de coleta de informações um questionário e a observação de um conjunto de aulas a fim de verificarmos as aproximações e distanciamentos entre discurso teórico e prático. Com base nos textos de Bakhtin (2006), Kleiman (1995; 2007; 2008), Koch e Elias (2006), Geraldi (1999), é explorada a noção de língua como atividade interacionista, assim como a de leitura que se fundamenta nessa concepção para, posteriormente, colocar em diálogo os aspectos teóricos discursivizados pela professora e a própria prática. A análise evidenciou um distanciamento entre o discurso teórico e prático da professora em relação às perspectivas que embasam o ensino atualmente e, conseqüentemente, essa lacuna interfere na mediação do processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Concepções de Língua e Leitura. Prática docente. Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

FREZZE, Flávia Camila Grubisich Schimidt. **The teaching/learning practice of reading: a case study**. 2015. Research Project. Licenciatura Letras Português/Inglês - Federal Technology University of Parana. Curitiba, 2015

This work aims to investigate the methodological practices of an elementary school teacher in a public school in Curitiba and in order to achieve that, the theoretical discourses, concepts and public policies that guide her practice are considered. A questionnaire and classroom observations were carried out as means of contrasting her theoretical and practical discourse when it comes to teach reading abilities. This work takes Bakhtin (2006), Kleiman (1995; 2007; 2008), Koch and Elias (2006), Geraldi (1999) whose work explore the concept of language as an interactionist activity, as well as the conception of reading based on such theoretical framework. Moreover, such conceptions then are put into dialogue by confronting the teacher's theoretical discourse and the practice itself. The results indicate a gap between the theoretical and practical discourse of the teacher regarding the perspectives that support maternal language education and consequently such gap may interferes directly in the teaching of reading and learning process.

Keywords: Conceptions of Language and Reading. Teaching reading. Teaching-Learning Process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, CAPACIDADES E DESLOCAMENTOS	13
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE .15	
2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento.....	15
2.1.2 Linguagem Como Instrumento De Comunicação.....	16
2.1.3 Linguagem Como forma de Interação	17
2.2 AS CAPACIDADES DOCENTE ENVOLVIDAS NO ENSINO DA LEITURA	18
2.3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	21
3 ORIENTAÇÕES TEÓRICOS-METODOLÓGICAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAL DO PARANÁ PARA O ENSINO DE LEITURA.....	24
4 METODOLOGIA	28
5 A ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO	30
5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE LEITURA	30
5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE METODOLOGIA.....	34
5.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM BASE NAS AULAS OBSERVADAS.....	37
5.4 ANÁLISE DO MATERIAL AVALIATIVO	42
5.5 ANÁLISE COMPARATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O DISCURSO TEÓRICO E O DISCURSO PRÁTICO	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE LEITURA	51
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE METODOLOGIA.....	57
ANEXO A – ATIVIDADES LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 7º ANO (CEREJA & MAGALHÃES, P.147-148)	60
ANEXO B – ATIVIDADES LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS 7º ANO (CEREJA & MAGALHÃES, P.184-187)	63
ANEXO C – TEXTO SOBRE ONGS (LEITURA)	68
ANEXO D – MATERIAL AVALIATIVO.....	70

1 INTRODUÇÃO

A prática da leitura favorece a formação dos sujeitos, contribuindo para a formação do cidadão e, conseqüentemente, capacitando-o para agir no mundo. Em outras palavras o sujeito que aprende a ler, mobiliza capacidades complexas, ou seja, desenvolve capacidades perceptuais, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas, para produzir sentido para os diversos textos que circulam na sociedade, assim como para os variados contextos em que está inserido.

No cenário educacional brasileiro, no entanto, a questão referente ao ensino de leitura nas escolas é complexa e conturbada, devido a muitos fatores como, por exemplo, a falta de clareza, por parte dos professores, sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem da leitura, a ausência de intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura desde as séries iniciais, o pouco investimento nos processos de formação docente, entre muitos outros. Uma consequência disso é a baixa porcentagem da população leitora no país, como evidenciado na 3ª edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil¹, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2012, em que aproximadamente apenas 50% da população é leitora.

Essa pesquisa evidencia a importância de revisão das práticas de leitura desenvolvidas no espaço escolar, pois “a escola tem por obrigação proporcionar aos alunos as condições necessárias para o exercício da cidadania, especialmente no mundo de hoje que exige do indivíduo habilidades de ler com competência” (FREITAS, 2012, p.66), ou seja, é necessário que a escola, na figura do professor, responsável pela mediação das práticas leitoras, ainda segundo a pesquisa, ensine mais que apenas ler e reconhecer os diversos gêneros e textos, mas que explore práticas de leitura que contribuam para a reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o mundo que o cerca.

¹ Segundo a pesquisa, leitor é aquele que leu pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses, e não-leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, embora tenha lido nos últimos 12 meses. Além disso, a pesquisa confirma a correlação da escolaridade, classe social e ambiente familiar com a leitura. Essa edição ainda apontou uma oscilação negativa em relação aos índices, passando de 55% para 50%, em praticamente todas as regiões, exceto no Nordeste. Disponível em www.prolivro.org.br. Acesso em 11 maio 2015.

Logo, a investigação das práticas de leitura na sala de aula poderá contribuir para a reflexão e deslocamento desse fazer pedagógico. A prática em sala de aula é uma consequência do modo como os professores concebem as teorias de ensino que envolvem a leitura. Assim sendo, é possível observar fragilidades teóricas de muitos professores para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura, assim como um distanciamento entre o discurso do professor e a prática em sala de aula.

Embora podemos pressupor problemas na formação docente, vale ressaltar que não é somente essa a causa que determina a atual situação, ou seja, há um conjunto de fatores que interferem e comprometem diretamente no processo de ensino-aprendizagem da leitura, tais como a excessiva carga horária de trabalho do professor; as condições, muitas vezes precárias, dos materiais da escola; a falta de um espaço para estudo e reflexão dos professores; a falta de interesse dos estudantes, dentre outros. Portanto, esse trabalho não tem por objetivo culpabilizar o professor e a micro interação da aula. Contudo, devido a abrangência da temática, buscamos nos deter na figura do professor e em seu discurso teórico-metodológico.

Em face do exposto, o presente trabalho tem como objetivo investigar as orientações das políticas públicas acerca da abordagem teórico-metodológica do ensino da leitura em sala de aula, o discurso do professor sobre a própria prática e a ação docente na gestão das aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, por meio de um estudo de caso, busca-se observar a correspondência entre a concepção de língua e leitura, bem como as práticas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem de uma professora do ensino fundamental e a prática efetiva em sala de aula.

Primeiramente, a fim de atender ao objetivo proposto, foi feita uma pesquisa bibliográfica acerca dos aspectos subjacentes à formação do docente de Língua Portuguesa, tais como as concepções de linguagem e o processo de ensino-aprendizagem, com base nos pressupostos teóricos presentes em Bakhtin ([1929] 2006), Geraldi (1984), Gregolin (2007), Kleiman (2006, 2008), Koch & Elias (2013) e Moita Lopes (1984), além de uma investigação das Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná quanto às orientações teóricas-metodológicas do ensino da leitura.

O segundo momento constitui-se na análise dos dados, o qual consiste em dois questionários: um sobre leitura, com respostas de múltipla escolha, e outro sobre metodologia, com respostas discursivas. Essa distinção no formato do questionário

tem a finalidade de averiguar convergências e possíveis contradições no discurso teórico, fato que contribui para reconhecer a real posição teórica assumida pela professora estudada. Além disso, faz parte do *corpus* da pesquisa o registro das observações da prática docente e algumas atividades realizadas em sala de aula durante o período de observação e, ainda, instrumentos avaliativos aplicados pelo professor.

Por fim, a última etapa da pesquisa é composta por uma análise comparativa entre os questionários, os quais apontam o discurso teórico, e as atividades, as quais afirmam o discurso prático. Essa comparação é significativa, uma vez que permite verificar as aproximações e distanciamentos entre a teoria e a prática assumidas pela professora em questão.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa permita ampliar as discussões sobre a prática do docente de Língua Portuguesa, mais especificamente no ensino da leitura, e ainda, somar-se a outros estudos acerca do tema.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, CAPACIDADES E DESLOCAMENTOS

O cenário educacional brasileiro tem passado por diversas e constantes mudanças, principalmente no que se refere à produção de documentos que regem e orientam a educação e a ação docente, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999; as Orientações Complementares aos PCNEM (PCN+) em 2002; além da Elaboração de novos documentos relativos aos PCNs em 2005, os quais priorizam “a formação de competências e habilidades” (MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p.16) e ainda visão melhorar o ensino no país ao abarcarem as teorias mais recentes.

No entanto, tais “mudanças no sistema educacional em curso, [...] criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna” (KLEIMAN, 2006), e embora iniciativas governamentais pretendam promover a qualidade de ensino, ainda há um déficit no “incremento de políticas de formação do professor mais consistentes e atentas com as demandas atuais” (MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p.15), ou seja, uma formação mais sólida que incorpore “os princípios teóricos-metodológicos” que baseiam os documentos e norteiam o ensino.

Conseqüentemente, o impasse vivido na formação docente repercute na prática em sala de aula e, por conseguinte, os resultados disso são evidenciados tanto nos sistemas institucionais de avaliações, como PISA, SAEB e ENEM, quanto em pesquisas independentes, como já comentado anteriormente.

Para que ocorra uma mudança no quadro atual em que se encontra o ensino e, conseqüentemente, nos resultados dos exames citados anteriormente, é necessário que aconteça um redirecionamento de alguns conceitos teóricos e estruturais, principalmente na formação docente. Nesse sentido, vem ocorrendo um deslocamento para um trabalho docente baseado em uma concepção interacional, em ampliação à concepção tradicionalista. Isso implica um deslocamento das práticas atuais em direção às novas demandas contemporâneas.

Ao repensar a educação, mais estritamente o ensino da leitura, em um viés sociocultural faz-se necessário compreender, primeiro, a língua como um espaço de

interação, pois são nas relações dialógicas que os interlocutores são construídos social e discursivamente.

Para Soares (1998), o ensino da leitura precisa ser entendido a partir de um caráter social, a fim de permitir ao sujeito agir no mundo através dos conhecimentos adquiridos, além de posicionar-se e interagir com as exigências da sociedade utilizando as práticas de linguagem, demarcando a sua voz como sujeito no contexto em que está inserido.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento para Barton & Hamilton (1998 *apud* MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p.17) constituem-se “nas inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade”. Em outras palavras, a relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura estão diretamente imbricados e, portanto, precisam ser colocados em discussão na esfera da formação docente.

Kleiman (2001 *apud* KLEIMAN, 2007, p.20) aponta para a necessidade de os cursos de formação visarem ao “letramento do professor para o local de trabalho, entendendo isso como um elemento identitário da sua formação”, ou seja, proporcionar condições para que o professor esteja em constante aprendizado, de modo que possa acompanhar as mudanças em torno das teorias. No entanto, a dificuldade em contemplar tal perspectiva está justamente nesse redirecionamento, não somente em relação ao docente frente à demanda exigida na contemporaneidade, mas também em relação à língua, a qual tem sofrido um desvio no foco da formação “dos usos da língua para o saber sobre a língua” (MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p.17).

Diante do exposto até aqui, buscaremos no capítulo que se segue refletir sobre as concepções de linguagem que envolvem o ensino, bem como as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da leitura; discutir as capacidades docente envolvidas no ensino; além de explorar as concepções e práticas do processo de ensino-aprendizagem da leitura, ou seja, aspectos que contemplam a formação docente e repercutem discurso prático em sala de aula.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE

Muitas foram as transformações ocorridas em torno da concepção de linguagem ao longo da história da Linguística, pois cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, e, conseqüentemente, essas mudanças interferem de forma direta no ensino de língua

Moita Lopes (1994, p.355) destaca a centralidade da linguagem no processo educacional, de modo que a compreensão da sua natureza é essencial na formação de qualquer professor, ou seja, a clareza “sobre o papel que a linguagem representa no âmbito educacional” faz-se necessário para o desenvolvimento da prática. Em outras palavras, a perspectiva de língua/linguagem concebida na formação interfere diretamente nas práticas docentes em sala de aula.

Portanto, nesta seção trataremos a noção de cada uma das concepções que permearam, e permeiam, o ensino de língua portuguesa, os quais reverberam no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento

A linguagem como expressão do pensamento, ou ainda o “subjetivismo idealista”, conforme Bakhtin ([1929] 2006), considera o “psiquismo individual” a fonte constituidora da língua, de modo a restringir-se apenas em explicar o fato linguístico resultante de um ato de criação individual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.64).

Travaglia (1997) também explica que nessa perspectiva a língua é vista como “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1997, p.21). Diante dessa visão, o não saber se expressar advém do não saber pensar, uma vez que a linguagem traduz o que se constrói na mente, ou seja, a linguagem é considerada o espelho do pensamento. Dessa forma, a língua é concebida como um sistema de normas, imutável, acabado e sem interferência social.

Como consequência, ao adotar essa concepção, os professores preconizam o uso das regras do falar e escrever bem, e restringem-se ao certo ou errado, além de considerar apenas uma variante – a dita padrão ou culta – ignorando, automaticamente, as demais formas que ocorrem no uso da língua, de modo que não

há uma relação com a língua viva usada no cotidiano. Assim, quem não domina as regras desse sistema é um indivíduo que não organiza de forma lógica o seu pensamento.

Segundo Gregolin (2007), “partir desse conceito, é ensinar a língua homogênea expressa pela gramática e sua norma culta, desconsiderando sua heterogeneidade” (p.62), ou seja, o fio condutor dos docentes que concebem essa teoria em sua formação, é a gramática normativa, a qual é voltada para o domínio da metalinguagem, isto é, partindo das regras para os exemplos. Desse modo não há uma preocupação com todos os outros fatores, tais como sócio-histórico, ideológicos, dentre outros, que interferem na língua.

2.1.2 Linguagem Como Instrumento De Comunicação

A segunda concepção, chamada por Bakhtin (2006) como “objetivismo abstrato”, ou conforme Geraldi (1984) a “linguagem como instrumento de comunicação”, considera uma gramática universal a partir dos fatores fonéticos, gramaticais e lexicais, os quais permanecem imutáveis para todos os enunciados, ou seja, um sistema estável e acabado.

Tal concepção ainda se liga à Teoria da Comunicação proposta por Jakobson, em que a comunicação é dada a partir de elementos – emissor, receptor, canal, mensagem, código e referente – e, portanto, considera a língua um “conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GERALDI, 1984, p.41) sendo possível transmitir uma mensagem e/ou informações de um emissor a um receptor, isto é, um instrumento de comunicação, que serve para transmitir uma mensagem ou informação de modo que os envolvidos no ato utilizem os sinais do código de forma preestabelecida e convencionada.

Embora essa perspectiva compreenda a língua como um ato social, ela desconsidera o uso, e conseqüentemente os envolvidos nesse ato – os falantes e o contexto – limitando-se apenas em seu funcionamento interno, e apoiando-se nos estudos estruturalistas. De um modo geral, essa concepção permeou a formação docente por muitos anos, e ainda é a mais vista em sala de aula.

2.1.3 Linguagem Como forma de Interação

Na contemporaneidade, o redirecionamento teórico em torno dos estudos da língua tem-se baseado, principalmente, nos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, o qual postula a linguagem como forma de interação.

Bakhtin e Volochinov afirmam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127), “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.125).

Em outras palavras, a língua não é um sistema estável, a qual não atende às manifestações reais e concretas do uso da língua, e não é também um ato “monológico” e “isolado”, mas sim um lugar de interação, pois a língua se efetiva e evolui no processo de interação verbal que é construído social, histórica e ideologicamente entre falantes, através de enunciações dialógicas. Logo, é impossível compreendê-la sem considerar os aspectos sociais e ideológicos que a constitui.

Desse modo, diferentemente das concepções anteriores, em que a língua era utilizada somente para exteriorizar o pensamento, ou ainda para transmitir informações, a linguagem como forma de interação considera os sujeitos, uma vez que esses “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (KOCH & ELIAS, 2006, p.10), ou seja, essa concepção situa a linguagem como um espaço de interação humana.

Nesse sentido, a linguagem como forma de interação considera “o sujeito que fala e pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; e com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1984, p.41). Além disso, outros aspectos devem ser considerados na enunciação, tais como as condições de produção do discurso, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a intenção, a ideologia, e ainda os discursos que circulam socialmente. A linguagem, assim, se dá na interação comunicativa entre interlocutores, em um dado contexto sócio-histórico e ideológicos, uma vez que os interlocutores são sujeitos que ocupam um espaço social, e, portanto, “produzir sentidos é, então, ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes” (GREGOLIN, 2007, p.68).

Partindo dessa visão, a formação docente que tem como base tal perspectiva, contribui para a reflexão sobre a língua a partir dos processos de interação que a constitui.

2.2 AS CAPACIDADES DOCENTE ENVOLVIDAS NO ENSINO DA LEITURA

Embora a concepção de língua que embasa os documentos citados outrora seja a perspectiva interacionista e dialógica postulada por Bakhtin (2006), ainda há uma dificuldade em conceber essa teoria, e uma dificuldade ainda maior em praticá-la, o que coloca em questão a formação docente, bem como a capacidade de uso da linguagem do próprio professor.

Nesse sentido, além de uma reflexão acerca das teorias de linguagem, é imprescindível discutir as capacidades docentes para planejar, organizar e mediar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa² e, no sentido mais restrito, no ensino da leitura. Quanto a isso, Kleiman (2008a, p.494) argumenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) prescreve indiretamente as ações esperada por parte do professor, pois

ele nos informa, de modo mais específico, quais os saberes e capacidades de uso da linguagem (dentre outras competências e objetivos) que se esperam do aluno nos diversos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. Se considerarmos esses objetivos de aprendizagem a partir de sua imagem no espelho, da perspectiva do ensino e do professor, podemos inferir, da lista de objetivos e de conteúdos arrolados nos PCN, o que o professor de português tem de saber para poder desenvolver no aluno as capacidades, atitudes e procedimentos de uso da linguagem que o documento considera desejáveis. (KLEIMAN, 2008a, p.494)

Em outras palavras, o professor precisa, não apenas conhecer os conteúdos prescritos, mas também ser proficiente no uso da língua, de modo a mobilizar os alunos para atingirem os objetivos esperados. Portanto, mais que ter o conhecimento metalinguístico, é necessário “o domínio de diversas possibilidades de uso da linguagem nas diferentes situações em que é produzida” (POMPÍLIO; MORI-DE-ANGELIS; OLIVEIRA; SILVA; BARBOSA; NUNES, 2008, p.96). Kleiman (2008a) aponta para a necessidade de diminuir a “distância entre o conhecimento da teoria linguística e o conhecimento situado” (KLEIMAN, 2008a, p.498). Em outras palavras,

² Vale destacar que quando nos referimos a Língua Portuguesa, consideramos os quatro eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, no entanto, ressaltaremos a discussão acerca da leitura.

ser capaz de ressignificar o saber linguístico de acordo com as necessidades e realidade dos alunos.

Além desses aspectos, é necessário que os professores, em sua formação, entendam que o ensino de língua deve ser uma prática social, e não apenas a transposição da teoria à prática. Quanto a isso Miller (2013, p.103) cita Rajagopalan (2011, p.2) dizendo que precisamos

pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações.... É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática.

Isto é, mais que saber sobre a língua, suas funções e nomenclaturas, é necessário apreender a língua no âmbito de suas realizações, na prática, na interação entre sujeitos constituídos socialmente.

Contudo, para que o professor deixe de ser reproduzidor de conhecimento e torne-se agente de construção do saber, ensinando a leitura, de fato, como prática social, o docente deve considerar a crescente transformação tanto no âmbito educacional como no âmbito social. Em outras palavras, é necessário romper com práticas tradicionalistas de ensino, em que se valoriza apenas o que é instituído pela escola, e buscar a valoração dos saberes construídos fora das paredes da sala de aula, partindo dos conhecimentos trazidos pelos alunos, isto é, acionando os conhecimentos prévios dos sujeitos aprendentes.

Além dos conhecimentos teóricos inerentes à formação docente, é preciso investir na capacidade reflexiva, de modo a formar professores autônomos e pesquisadores, em detrimento à formação de professores transmissores de conteúdo.

Para tanto, no que se refere à ação docente reflexiva, Zeichner (1993, p.25), citado por Siqueira e Messias (2008, p. 379), diz que “a atenção do professor deve estar tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa esta prática”, ou seja, é necessário que o docente reflita sobre sua prática, de modo a considerar o contexto social em que desenvolve sua ação docente, a fim de repensá-la de acordo com a realidade e necessidade de cada local.

Moita Lopes (1994) também afirma que

é essencial que a pesquisa que já se tem sobre leitura, sobre a relação entre interação e cognição e sobre a natureza social da linguagem, seja incluída nos programas de educação de todo professor, e que, ao mesmo tempo, o

professor seja capacitado a refletir criticamente sobre o processo educacional em que está envolvido, através de cursos de formação de professores em que o professor seja ensinado a investigar sua prática. (MOITA LOPES, 1994, p. 363)

Em outras palavras, o professor que é capaz de agir de forma crítica-reflexiva, tornar-se-á mais autônomo, já que não se restringirá aos modelos conteúdistas e tradicionalistas, os quais limitam tanto a reflexão docente quanto discente, mas buscará estratégias que permitam uma construção do conhecimento, a partir da interação entre saber e contexto social, de modo a investigar e refletir sobre a sua própria prática.

A prática reflexiva pode acontecer em três momentos: antes da ação, o planejamento; “durante a ação, a experiência; após a ação, ou seja, após a experiência” (SIQUEIRA & MESSIAS, 2008, p. 383). Desse modo, uma conduta reflexiva torna-se em uma ação dialógica (BAKHTIN, 2006), uma vez que se concretiza no “encontro com o outro, mediado pelos desafios que o encontro apresenta, que a vivência e a experiência consentem” (SIQUEIRA & MESSIAS, 2008, p. 383).

Soma-se aos fatores acima discutidos a fragilidade da formação leitora desse professor, já que há uma certa “carência de uma proposta de ensino que desperte o gosto pela leitura” (BENEVIDES, 2006 *apud* FARIAS & BORTOLANZA, 2012, p.38), pois conforme Contreras (2002) analisa, a causa da ineficiência de uma formação profissional ainda está pautada no modelo meramente técnico (*apud* FARIAS & BORTOLANZA, 2012, p.37). Em outras palavras, mais que apenas ensinar a ler, o docente necessita desenvolver capacidades leitoras, de modo a não repetir o modelo tecnicista e instrumental, e consequentemente contribuir na formação leitora dos estudantes.

Portanto, é imperativo ao professor de formação inicial e/ou continuada que além de alinharem-se aos novos conceitos de escola e de ensino-aprendizagem que têm emergido durante as mais recentes pesquisas, também busquem uma formação “crítica-reflexiva”, ou seja, compreendam sua própria postura enquanto docente (MILLER, 2013, p.103).

Essa visão torna-se possível quando o professor passa de reprodutor do conhecimento para professor pesquisador, acolhendo a responsabilidade e “obrigação de pensar em novas formas de atuação em sala de aula” (CELANI, 2005, 2010 *apud* MILLER, 2013, p.112), isto é, romper com ação passiva no processo de

construção do saber, e participar ativamente, buscando estratégias e conhecimentos que agregam sentido de acordo com o seu público.

Souza (2011, p.287 *apud* MILLER, 2013, 121), ao refletir sobre o professor contemporâneo, diz que “quando percebemos a complexidade do mundo, nós temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação”. Assim sendo, é imprescindível a compreensão de que a língua, a educação e a sociedade mudaram, e continuarão em constante transformação, e, portanto, como docente, é necessário acompanhar as novas demandas e necessidades da contemporaneidade.

Portanto, o professor que reflete criticamente sobre sua postura teórico-metodológica, e sobre a sua própria capacidade leitora, compreende a complexidade do ato de ler, e por seguinte, cria ações e estratégias que estimulam a leitura em sala de aula, de modo a torná-la significativa, propiciando a transformação dos, e esses do mundo que os cerca.

2.3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Considerando a importância das concepções teóricas para a organização, planejamento e mediação da prática docente, verifica-se que conscientemente ou não, a concepção teórica do professor, tanto de língua quanto de ensino-aprendizagem, influenciará diretamente sua prática. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura a partir das concepções teóricas que permearam, e permeiam o ensino.

Apresentaremos, portanto, a leitura em três viés, de acordo com cada concepção de linguagem, conforme Koch & Elias (2013), sendo: leitura com foco no autor; leitura com foco no texto; e leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Ao compreender a leitura pelo viés do foco no autor, o professor que assume a concepção de linguagem como expressão do pensamento, conseqüentemente toma a leitura como decodificação, e, portanto, o texto é visto como produto. Quanto a isso, Koch & Elias afirmam

que à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH, 2002 *apud* KOCH & ELIAS, 2013, p. 9)

Em outras palavras, o texto nada mais é que o resultado da representação mental do autor, e, portanto, cabe ao leitor apenas captá-la tal qual foi intencionada psicologicamente pelo produtor.

Assim, essa percepção faz com que o trabalho de leitura se limite à observação de informações que estão na superfície do texto, e à captação das ideias do autor, de modo que as experiências e conhecimentos do leitor, bem como o contexto são desconsiderados, pois uma vez que o foco está no autor e no sentido que ele quer transmitir, as intenções do leitor não são significativas, dificultando assim, uma leitura mais profunda, complexa e interativa. Desse modo, há um esvaziamento do “papel do interlocutor toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo” (KLEIMAN, 2008b, p. 37).

O ensino da leitura assume, nessa perspectiva, uma postura de reprodução das falas e dos dizeres dos autores (SOARES, 1998), e diante disso, o leitor, durante a leitura, se abstém da construção/produção de sentido, já que o “prestígio” está em reprodução a fala do outro.

Assumir uma concepção de leitura com foco no texto direciona o processo de ensino-aprendizagem da leitura que se baseia na visão de língua como código. As atividades de leitura, a partir dessa percepção, não passam de meras reproduções, em que o leitor apenas aciona a capacidade de decodificar, identificar e recuperar informações. Sendo assim, há uma ênfase na forma, de modo a privilegiar o aspecto material da língua. Nessa perspectiva, Koch & Elias (2013, p.10) dizem que “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito”, ou seja, cabe ao leitor nada mais que realizar uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas textuais, em detrimento do conteúdo e dos elementos extralinguísticos.

Nesse sentido, ao centrar-se em atividades de análise e classificação de termos, estruturas e regras impostas pela gramática normativa, o ensino-aprendizagem da leitura fica em segundo plano e, não obstante, tendem a utilizar o texto como suporte didático, ou seja, o texto é usado apenas como pretexto para o ensino da gramática, de modo a esvaziar a pluralidade e complexidade de sentidos possíveis (KLEIMAN, 2008).

Ao assumirmos a perspectiva da leitura com foco na interação autor-texto-leitor, consideramos “a leitura como uma atividade interativa e altamente complexa de

produção de sentidos”, “pois os sujeitos – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. (KOCH & ELIAS, 2013, p.10-11). Isso, porque há no texto espaço para antecipações e hipóteses, além de uma vasta reflexão sobre os diversos aspectos textuais, estéticos, éticos, políticos e ideológicos que permeiam os textos.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006)

o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.126)

Logo, a leitura não deve ser institucionalizada, de modo a ter um único e verdadeiro sentido, pois ao ler um livro – ou qualquer outra forma de manifestação verbal da língua – o sujeito dialoga com seus valores e ideologias para construir sentido e para refletir sobre o que se está lendo. “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p.126).

Partindo dessa mesma concepção de leitura como prática interativa, Kleiman (1989, p.13) corrobora com Bakhtin (2006) e com Koch & Elias (2013) dizendo que

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

ou seja, é na relação leitor e autor que se constrói os sentidos do texto, situação em que o leitor demonstra suas experiências de leituras anteriores, seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual.

Assim, entender a leitura nessa perspectiva implica uma série de processos: a ativação de estratégias, habilidades e, conseqüentemente, a integração de diferentes competências, visando à compreensão. Portanto, cabe ao professor desenvolver essas dinâmicas a fim de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem significativo para os diferentes sujeitos envolvidos.

3 ORIENTAÇÕES TEÓRICOS-METODOLÓGICAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAL DO PARANÁ PARA O ENSINO DE LEITURA

É a partir de um panorama dialógico, interlocutivo e discursivo que as DCE direcionam as práticas metodológicas para o ensino da leitura, afirmando que a leitura deve ser experienciada desde a alfabetização, pois é no processo de ensino-aprendizagem, ao longo dos anos escolares, que se dará a “construção de sentido de um texto”, a partir “do reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, além da compreensão das relações de poder a ele inerentes” (PARANÁ, 2008, p.57).

Para tanto, sob esse ponto de vista, as DCE ainda orientam que “o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade” (PARANÁ, 2008, p.71). Em outras palavras, o professor como mediador necessita, em sua prática, considerar a pluralidade de leituras, bem como o contexto de produção sócio-histórico, o interlocutor, o gênero, para que, de fato, possibilite aos alunos a condição de torná-los sujeitos e leitores críticos frente aos mais diversos tipos de leitura e textos.

Ao considerar a diversidade de textos, o professor precisa explorar tanto textos verbais quanto não-verbais, uma vez que cada um exigirá do leitor um posicionamento e capacidades diferentes de acordo com cada tipo de texto. Além disso, vale ressaltar que, sabendo das mudanças tecnológicas que permeiam o cotidiano dos alunos, o professor não pode excluir a leitura digital – hipertextos – a qual também exige processos cognitivos e modos de ler diferentes dos tradicionais. (PARANÁ, 2008, p.72-73)

Ainda de acordo com as DCE, nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura, é pertinente que o professor crie espaço para reflexão e discussões. Portanto, o ensino da prática de leitura requer um professor que “além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler” (SILVA, 2002, p. 22 *apud* PARANÁ, 2008, p.74). Nesse sentido, é imprescindível que o docente tenha claro a heterogeneidade do ato de ler, para que haja um planejamento das atividades, a fim de que as escolhas de textos sejam pertinentes

aos objetivos a serem alcançados.

Para explicitarmos de forma verticalizada essa abordagem teórico-metodológica sugerida pelas DCE, para o ensino fundamental e médio, sintetizamos, a seguir, as orientações para o professor quanto aos encaminhamentos da prática docente no ensino de leitura.

Tabela 1 - Abordagem teórico-metodológica para o ensino de leitura

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL	
ENSINO FUNDAMENTAL	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA LEITURA
5ª série/6º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; ➤ Considere os conhecimentos prévios dos alunos; ➤ Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; ➤ Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade; ➤ Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; ➤ Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; ➤ Relacione o tema com o contexto atual; ➤ Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto.
6ª série/7º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico; ➤ Relacione o tema com o contexto atual, com as diferentes possibilidades de sentido (ambiguidade) e com outros textos;
7ª série/8º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade; ➤ Instigue a identificação e reflexão dos sentidos de palavras e/ou expressões figuradas, bem como de expressões que denotam ironia e humor; ➤ Promova a percepção de recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto.
8ª série/9º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; ➤ Proporcione análises para estabelecer a referência textual; ➤ Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; ➤ Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas.
ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; ➤ Considere os conhecimentos prévios dos alunos; ➤ Formule questionamentos que possibilitem inferências a partir de pistas textuais; ➤ Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; ➤ Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; referente à obra literária, explore os estilos do autor, da época, situe o momento de produção da obra e dialogue com o momento atual, bem como com outras áreas do conhecimento;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; ➤ Relacione o tema com o contexto atual; ➤ Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; ➤ Instigue o entendimento/ reflexão das palavras em sentido figurado; ➤ Estimule leituras que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; ➤ Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; ➤ Proporcione análises para estabelecer a progressão referencial do texto; ➤ Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas.
--	--

Fonte: DCE Paraná (2008, p.91-97)³

Conforme podemos notar, o documento propicia um direcionamento claro e abrangente de como desenvolver uma prática de leitura eficiente e que atenda ao conteúdo estruturante. Além disso, é possível observar que existe uma progressão, de modo que “os conteúdos terão abordagens diversas sempre considerando o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino” (PARANÁ, 2008, p.89). Portanto, a prática docente deve contemplar todas as habilidades mencionadas no quadro 1, a fim de promover um processo de ensino-aprendizado da leitura mais situado, real e significativo.

Para tanto, as DCE sugerem o encaminhamento da prática docente a partir do trabalho com gêneros. Para Bakhtin (1992 *apud* PARANÁ, 2008, p.52), os tipos relativamente estáveis do enunciado são considerados gêneros discursivos, os quais compreendem a flexibilidade, naturalidade e dinamicidade da língua e, portanto, não detém os textos somente em aspectos formais (PARANÁ, 2008, p.52).

Ao considerar a fluidez dos gêneros, outros aspectos tornam-se relevantes para entender como eles se constituem e atuam, sendo “as condições de produção, de circulação e recepção” (BRAIT, 2000 *apud* PARANÁ, 2008, p.52). Em outras palavras, ao trabalhar com gêneros deve-se considerar tais aspectos, uma vez que, assim como a língua, os gêneros variam de acordo com a manifestação comunicativa, pois não são constituídos por elementos linguísticos isolados, mas no discurso, ou seja, na interação comunicativa, seja oral ou escrita, entre sujeitos situados sócio historicamente no tempo.

³ A tabela ora reproduzida é apenas um recorte do quadro geral presente nas DCE, pois o foco nesse momento é destacar as orientações direcionadas ao docente sobre a abordagem teórico-metodológica apresentada no documento.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros abre espaço para a relação da tríade autor-texto-leitor, pois considera o antes – condições de produção, e o depois – caracterizado pela leitura e resposta ativa frente ao texto, em resposta aos conhecimentos prévios do leitor. Portanto, “todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo”, o qual ocorre na interação e expande além dos limites formais. (PARANÁ, 2008, p.51).

As DCE ainda ressaltam a necessidade de contemplar a diversidade de gêneros a partir das esferas sociais, de modo a atender as diferentes realidades. Assim, importa que os docentes escolham os gêneros pertinentes à realidade e às necessidades dos estudantes, enfatizando a “compreensão do uso e da esfera de circulação”, ou seja, as práticas discursivas, observando o grau de complexidade e aprofundamento nas diferentes séries (PARANÁ, 2008, p.90). Por isso, ao observarmos de forma mais detalhada a tabela 1, notamos que algumas orientações se repetem, no entanto, o que diferencia é o nível de exigência em cada etapa da educação.

4. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desse trabalho foi necessário desenhar um percurso metodológico que direcionasse o caminho a ser seguido. Para tanto, optamos por, primeiramente, realizar uma pesquisa bibliográfica, a fim de ampliar os conhecimentos na área e estudarmos as concepções de linguagem, bem como a formação docente, e conseqüentemente as teorias pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem da leitura. Ancoradas na literatura selecionada sobre a temática, organizamos os conhecimentos existentes sobre as concepções de linguagem, formação docente e processo de ensino-aprendizagem com base nos estudos teóricos de autores como Bakhtin (2006), Geraldi (1984), Gregolin (2007), Kleiman (2006, 2008), Koch & Elias (2013) e Moita Lopes (1984). A partir de várias leituras sobre o assunto, foi possível compreender como a concepção de linguagem adotada pelo professor em sua formação, bem como o processo de se constituir docente, interferem diretamente na prática do processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Além dos teóricos citados, nos valem de uma pesquisa documental, a saber as DCE, as quais norteiam o ensino de Língua Portuguesa, a fim de estabelecer reflexões acerca da abordagem interacionista de leitura subjacente às práticas de ensino.

O nosso trabalho insere-se nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) da UTFPR, caracterizando-se como um estudo de caso. Entende-se o estudo de caso como “uma abordagem metodológica de investigação que visa compreender, explorar, ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores”. Em outras palavras, uma vez que essa pesquisa torna-se extensa devido aos vários fatores a ela vinculados, optamos por fazer um recorte, utilizando um método qualitativo de análise, de modo a aprofundar o estudo em uma unidade individual, já que constitui um fenômeno amplo e complexo que não conseguimos abranger em seu todo.

Para tanto, estudaremos uma professora formada há 12 anos pela FAFIJA, mesmo tempo em que atua, a qual desempenha sua função nos níveis fundamental e médio em uma escola pública de Curitiba. Devido ao grande número de turmas

atendidas pela docente, optamos por escolher somente uma turma para realizar as observações, sendo o 7º ano do ensino fundamental

O segundo momento da pesquisa constitui-se da análise qualitativa e comparativa dos dados coletados por meio de dois questionários – os quais fazem parte do corpus do GRUPLA – sendo um aberto sobre leitura e outro fechado sobre metodologia; além das atividades desenvolvidas em sala de aula; um instrumento avaliativo (prova); e relato de observações de sete aulas.

O questionário de leitura é constituído por dez questões de múltipla escolha, no qual o docente estudado poderia escolher até cinco possibilidades de resposta. O teor das perguntas, com foco na leitura, perpassa pelas concepções de língua e linguagem; de leitura; e de ensino, e contempla aspectos da abordagem estruturalista e da interacionista, além de requerer o conhecimento das DCEs. Não diferente, o questionário de metodologia também é composto por dez questões, agora discursivas, o qual tem o foco no ensino, a saber as estratégias e metodologias usadas no ensino de língua e literatura. Nesse último questionário não utilizamos todas as questões para a análise, apenas as que fazem parte do nosso foco de estudo – o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Após a análise individual de cada questionário, foi feita uma comparação entre eles, de modo a investigar proximidades e distanciamentos entre o posicionamento assumido pelo professor. Vale ressaltar que na análise do questionário fechado sobre leitura é considerado, não apenas as respostas assinaladas, mas também as não assinaladas, a fim de trazermos uma reflexão acerca das escolhas realizadas. Posteriormente, na análise das atividades e do instrumento avaliativo, discutimos quais abordagens permeiam esses materiais e como o ensino-aprendizagem se efetiva em sala de aula.

Por fim, na última etapa da pesquisa, comparamos o discurso teórico do professor, a partir dos dados obtidos por meio dos questionários, com o discurso prático, ou seja, a sua atuação docente, o qual é efetivado nas atividades e no instrumento avaliativo analisados, e também na interação em sala de aula observadas.⁴

⁴ Optamos por não dicotomizar discurso (teoria) e prática, pois a prática também é constituída discursivamente. Portanto, a teoria é nomeada como discurso teórico e a prática, ação docente, é nomeada como discurso prático.

5. A ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, apresentamos a análise realizada dos dados da pesquisa, os quais são subdivididos em cinco partes:

- Análise do questionário de leitura
- Análise do questionário de metodologia;
- Análise das atividades realizadas em sala de aula;
- Análise do material avaliativo; e
- Análise comparativa entre o discurso teórico, representado pelos questionários, e o discurso prático, efetivado nas atividades em sala de aula.

Optamos por analisar individualmente cada instrumento de coleta de dados e, em seguida, realizamos uma análise comparativa entre eles, apontando aproximações e/ou distanciamentos entre o dito e o realizado, ou seja, entre o discurso teórico e discurso prático.

5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE LEITURA⁵

Nesta subseção, nos propomos a analisar e interpretar os dados do questionário de leitura fechado (apêndice A), o qual foi respondido por uma professora de ensino fundamental, denominada doravante de Profa. Lúcia⁶, de uma escola pública de Curitiba.

Optamos por recorrer para esse tipo de coleta de dados visando recolher todas as informações que julgamos necessárias e fundamentais para responder às inquietações iniciais desta pesquisa, bem como para compreender as concepções assumidas pelo professor no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da competência da leitura e a sua prática na sala de aula.

Antes de analisarmos as respostas da professora, faz-se necessário uma

⁵ Os itens assinalados pelo professor no questionário aparecerão destacados em itálico e entre aspas no decorrer do texto. Isso para proporcionar uma maior fluidez na leitura. Todas as respostas poderão ser lidas na íntegra nos apêndices correspondentes.

⁶ Nome fictício.

breve reflexão acerca do conteúdo do questionário, composto por dez questões, cada uma com dez opções de respostas, podendo ser assinaladas até cinco possibilidades pelo professor. Dentre as respostas buscamos abarcar várias teorias, desde a estruturalista à sociointeracionista, de modo a investigar a posição teórica do professor, ou seus conhecimentos a respeito das concepções, e possíveis contradições. Vale destacar que a aplicação dos questionários ocorreu em duas partes, primeiro o questionário sobre leitura, fechado, e, posteriormente, sobre metodologia, aberto. Optamos por assim fazer, a fim de comparar o posicionamento do professor quando lhe é dado um direcionamento e quando ele tem que explicitar suas concepções de forma livre. A seguir, passamos a analisar as questões seguindo a mesma ordem em que elas aparecem no questionário.

De acordo com as opções escolhidas pela docente, observa-se uma insegurança quanto à precisão das respostas, pois dentre os dez itens, dos quais ela poderia escolher cinco, foram assinaladas apenas duas opções quanto ao que é língua, e somente uma quanto ao que é linguagem, sendo que as duas questões contêm praticamente metade dos itens que corroboravam com a noção de língua e linguagem na perspectiva sociointeracionista.

No que diz respeito ao que é leitura, a professora Lúcia acredita que seja *“um processo de interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção de significados e pela produção de sentido, além de ser uma atividade na qual se leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor”*. Essa postura ratifica a concepção de língua e linguagem assumida anteriormente, pois considera a interação entre a tríade principal em conjuntura com os conhecimentos de mundo.

Contudo, apesar de evidenciar tal concepção, as respostas das próximas questões contradizem essa visão. No âmbito das capacidades envolvidas na leitura, embora duas respostas sejam condizentes – tais como *capacidades cognitivas e interativas* – com a concepção discutida até o momento, há outras duas respostas que se contrapõem a essas – *interpretação e compreensão do texto e reconhecimento das intenções do autor no texto* – ou seja, tais respostas apontam para uma leitura que não reconhece o papel do leitor frente ao texto, uma vez que o foco está no texto e no autor, contrariando assim, a percepção de *leitura como processo de interação leitor-texto-autor*.

Quanto a esse papel do leitor frente ao texto, também há contradições, pois ora aponta o *leitor como mero apreciador da obra, uma vez que essa existe por si*

mesmo, e ora diz que o papel do leitor é *dar sentido e significado ao texto, através da relação leitor-texto-autor-mundo*. Em outras palavras, se o texto existe por si mesmo, infere-se que não há espaço para a construção de significados e produção de sentido, porque tudo está dito, cabendo ao leitor apenas apreciar o que está dado. Sendo assim, não há lugar para a relação mencionada anteriormente. Diante disso, podemos supor a falta de clareza por parte do professor sobre as concepções teórico-práticas, de modo que não consegue posicionar-se com clareza sobre as concepções que sustentam seu fazer pedagógico.

Já em relação ao ensino da leitura em sala de aula, a professora Lúcia diz que é *“uma forma de ensinar os aspectos estruturais da língua; permite aos alunos transitarem entre as diferentes estruturas e funções de cada texto; favorece o ensino de aspectos gramaticais e textuais, por isso é uma prática produtiva para a análise linguística e; é fundamental à aprendizagem em todas as áreas do conhecimento”*. Sob essa perspectiva, primeiramente, percebemos uma inclinação para o ensino estrutural e gramatical da língua, pois há uma redução da prática de leitura ao utilizar o *“texto como pretexto”* para o ensino normativo das estruturas e funções. Além disso, novamente, as respostas são marcadas por contradições, dado que a prática produtiva de análise linguística se difere do ensino dos aspectos estruturais da língua. Nesse sentido, revela-se a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura quando não há clareza quanto aos aspectos teóricos-metodológicos que envolvem essa prática, ou seja, todo o processo da prática de leitura fica comprometido ao limitá-lo aos aspectos estruturais e funcionais da língua.

Na questão sobre quais práticas ou métodos são utilizados para trabalhar a leitura em sala de aula, o professor contempla os itens que sugerem o emprego de *sequências didáticas articuladas às atividades de leitura, produção análise linguística; além de propor atividades compartilhadas que promovam o intercâmbio de ideias e a ampliação dos sentidos dos textos e ainda o uso de mídias e tecnologias para ensinar a leitura de hipermídias*. Embora essas respostas sejam satisfatórias, ainda não há ligações com os dados anteriores que nos permita deduzir a prática efetiva desses métodos, assim, novamente há contradições entre as respostas.

No que se refere à contribuição da prática da leitura para o letramento do estudante, o professor se posiciona como sendo *um dos fatores principais na constituição da cidadania e do sujeito crítico*, e ainda, *contribui para a apropriação da gramática e do código escrito*. Aqui, mais uma vez, o posicionamento é controverso,

pois, em linhas gerais, letramento é o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que contribuam para as práticas sociais, e não apenas em função das práticas escolares, isto é, tais práticas quando ancoradas no engajamento social visa uma ressignificação conceitual, em que ler e escrever deixam de ser práticas restritas à esfera escolar, pois “lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo” (KLEIMAN *et all* 2013, p.74).

Um outro dado relevante se refere à percepção do professor frente aos diferentes interesses do estudante em relação à leitura, neste caso, o docente diz *observar durante as aulas as temáticas que mais os interessam e tenta trabalhá-las a partir de diversos gêneros, literários ou não, além de utilizar os textos do livro didático, considerando os mais interessantes para a turma*. Essa capacidade do professor de estar sensível aos interesses e necessidades do estudante faz-se indispensável para o bom desenvolvimento da prática de leitura, principalmente porque partirá do horizonte deles. Por isso, por exemplo, ao fazer uso do livro didático é importante que o docente esteja atento para verificar se os textos e atividades propostas no material atenderão a essas necessidades.

Por fim, a última questão trata-se da dificuldade dos professores em colocarem em prática as concepções e orientações metodológicas presentes nas DCE do Paraná. Quanto a isso, um dos principais obstáculos, na visão da professora, é o *não conhecimento do conteúdo estruturante das DCE* e, conseqüentemente, o *não conhecimento das novas concepções que embasam o ensino atual*, principalmente no caso de *professores que lecionam a mais tempo e não buscaram uma formação continuada*. Como consequência, observa-se um discurso de manutenção, pois segundo o item assinalado pelo professor, *é mais fácil manter o ensino tradicional, uma vez que já tem práticas pré-organizadas, o que facilita a prática docente*. Ademais, ao adotarem as *práticas de ensino-aprendizagem a partir de atividades interativas*, o professor acredita que o *controle da sala* fica comprometido. Essa visão mostra como ainda há a figura do professor como detentor e controlador do saber, pois não se cria oportunidades para que o estudante construa seu próprio conhecimento, uma vez que toda a prática em sala de aula é centralizada no professor e nos conteúdos tradicionais preestabelecidos. Desse modo, a escola se torna um lugar de disciplinamento e controle dos corpos, ao invés de um espaço para a construção do saber.

Em linhas gerais, esse questionário nos permitiu analisar e entrever os

conhecimentos teóricos da professora, tanto no que se refere à língua quanto à leitura. É evidente que há uma instabilidade e insegurança por parte do professor em relação aos seus saberes teóricos, percebido por meio da constante contradição de um item em relação a outro, e isso nos permite afirmar que ainda não há por parte da professora Lúcia clareza teórica que a possibilita expressar com coerência em qual teoria é apoiada a sua prática docente.

5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE METODOLOGIA

Assim como o questionário anterior, o Questionário II (apêndice B) tem por objetivo investigar o discurso teórico assumido pela professora quando não lhe é dado opções de respostas, e com isso, posteriormente, realizar uma análise comparativa apontando as aproximações e distanciamentos nos dois discursos.

Como mencionado na metodologia, não usaremos todas as questões do questionário, pois o nosso foco está nas questões que contribuem para o esclarecimento quanto ao nosso objeto de estudo – o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Na primeira questão a professora Lúcia deveria explicar o que é língua e linguagem, quanto a isso ela expressa sua concepção dizendo que “a linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para *produzir, desenvolver e compreender* a língua. É a *capacidade natural de se comunicar*, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, cores, expressões, etc, podendo ser classificada em verbal e não verbal. ” Já a língua é um *conjunto organizado de elementos* (sons e gestos) que *possibilitam a comunicação* dentro de uma sociedade ou comunidade (*regras gramaticais*). Observamos que esse posicionamento se liga a segunda linha de pesquisa filosófica e linguística discutida pelo Círculo de Bakhtin – o objetivismo abstrato – nessa perspectiva, “a língua é um sistema estável, imutável” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.82), e desse modo, não considera a relação existente entre o seu sistema e a sua história, ou ainda conforme Travaglia (1997), tal concepção de linguagem separa o homem do seu contexto social, pois está limitado ao funcionamento interno da língua.

Nesse sentido, de acordo com tal resposta, verifica-se uma visão estritamente comunicacional e estruturalista, isto é, tanto a língua quanto a linguagem têm a função de comunicar uma mensagem, a partir de conjunto de elementos organizados gramaticalmente, de um produtor a um receptor, de modo a desconsiderar a interlocução e todos os demais fatores inerentes a língua e linguagem, tais como a interação, o contexto sócio-histórico, a ideologia, etc.

A próxima questão trata das capacidades requeridas dos professores para o ensino de língua, e a professora respondeu que “o ensino da língua requer do professor a capacidade de *saber/tentar ensinar* de diversas formas...”. Tal postura corrobora com a perspectiva da comunicação apresentada anteriormente, pois o foco continua na utilização das formas diferentes para transmitir conteúdos, de modo a desconsiderar outras capacidades imprescindíveis à prática docente, como por exemplo ter noção de o que significa ensinar; o que é método de ensino; o que significa saber português e a razão pela qual se ensina português a brasileiros. Em outras palavras, o professor deve ser capaz de refletir, crítica e analiticamente, sobre a língua, a partir da busca constante da formação de novos saberes que permeiam a língua. Nesse sentido, infere-se, novamente, uma lacuna na formação desse docente, uma vez que suas práticas, de acordo com o questionário, são pautadas no saber metalinguístico, ou seja, nessa perspectiva a professora anula sua capacidade de reflexão sobre o uso da língua, centrando o ensino em um sistema estável de regras.

No que se refere ao trabalho integrado de ensino de língua e literatura em sala de aula e a metodologia mais eficiente para essa integração, a professora Lúcia diz que “a leitura faz o aluno *habituarse* com a língua e depois que *aprendeu a entender o que leu, a língua torna-se fácil, sem muitos segredos*”, a partir de leituras comparativas, tanto de textos escritos quanto verbais. Além disso, o docente acredita que “algumas *regras gramaticais* devem ser exercitadas” e, portanto, “pode-se usar *trechos de textos* trabalhados em sala de aula para os *exercícios de fixação da gramática*”. No que concerne a essa questão, observa-se a postura do docente em relação ao ensino da língua e leitura, na qual limita a complexidade presente na linguagem, uma vez que a considera como código, pois basta “habituarse à língua e entender o que leu” que tudo “tornar-se-á fácil e sem muitos segredos”. Ora, a imponência da língua e da leitura é justamente a multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos a um texto, logo utilizá-lo tão somente para “*exercícios de fixação de*

gramática” é reduzir toda heterogeneidade da língua a regras gramaticais⁷. Além disso, tomar o texto literário como pretexto para o ensino de gramática pode prejudicar a formação do leitor, primeiro, porque anula o caráter estético da literatura; segundo porque o texto deixa ser espaço de interação e construção de sentido para ser apenas ponte para o ensino normativo.

Além do posicionamento teórico da professora, cabe observar a sua postura frente as orientações presentes nas DCE do Paraná, de modo a verificar seu conhecimento e compreensão do documento. Nesse sentido, diante da resposta da professora para essa questão, percebe-se um desconforto e uma dificuldade em praticar as orientações, pois, segundo o docente, “as DCEs priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar” e diante da realidade é “difícil contemplar tamanha diversificação”. Entendemos que a heterogeneidade presente em sala de aula pode dificultar, porém não é impedimento para se estabelecer novas estratégias de ensino-aprendizagem, principalmente porque o conteúdo estruturante das DCE é “o discurso como prática social” e, portanto, “a linguagem como prática se efetiva nas diferentes instâncias sociais”, ou seja, não se pode ensinar nessa perspectiva sem considerar os diversos valores, crenças, ideologias e esferas sociais que os estudantes pertencem e que estão implicadas no texto.

Assim, atender à diversidade em sala de aula significa considerar a diversidade existente fora dela, de modo a não privilegiar apenas os saberes escolares, mas considerar o conhecimento de mundo e contexto em que o aprendiz está inserido, e, a partir disso, trabalhar com uma gama de textos que produzam sentido e dialoguem com os discursos que os cercam, contribuindo para o letramento do estudante. Em outras palavras, mais que uma atividade de decodificação, a prática baseada no letramento permite que o indivíduo use socialmente a leitura e a escrita para posicionar-se e interagir com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social (PARANÁ, 2008, p.50).

A análise dos questionários I e II evidenciam a perspectiva teórica e metodológica presente nas respostas e reflexões da docente, a qual direciona-se para uma prática de ensino-aprendizagem pautada na língua como instrumento de

⁷ Acreditamos que se faz necessário o ensino da gramática, porém devem ser exercícios que levem os estudantes a refletir sobre a língua e colocá-la em uso, e não apenas “fixar” regras sem saber aplicá-las.

comunicação e, portanto, limita-se aos estudos internos e estruturais, ou ainda, simplesmente ao ensino de uma gramática conceitual, a qual não terá valia se não for ensinado o uso.

Em linhas gerais, esse questionário nos permitiu interpretar a perspectiva teórico-metodológica adotada pela professora à luz dos conceitos postulados a partir de Bakhtin (2006), pois as perguntas de cunho discursivo permitiram que a professora Lúcia se expressasse de forma mais clara, objetiva e sem hesitações, ao contrário do questionário anterior em que a professora se mostrou insegura, como foi observado a partir das várias contradições nas respostas.

A seção seguinte constitui-se na análise das atividades que foram realizadas pelo docente dentro do gênero aula, a partir do material coletado e das observações realizadas.

5.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM BASE NAS AULAS OBSERVADAS

Nesta seção será realizada a análise das atividades aplicadas em sala de aula para uma turma do 7º ano. A coleta desse material, juntamente com as anotações sobre o procedimento das atividades foram feitas durante a observação de um conjunto de sete aulas, que compreende o período entre 11 a 26 de novembro de 2014, o qual variou entre 20 a 26 o número de estudantes.

As aulas, entendidas como gênero, não apresentaram uma planificação, um projeto, ou ainda um conteúdo específico, pois não houve uma discussão acerca dos exercícios, e ainda não teve uma continuidade de uma aula para outra, isto é, as aulas não apresentaram uma progressão temática e de conteúdo.

Para o desenvolvimento das aulas, a professora Lúcia utilizou, em sua grande maioria, exercícios retirados do livro didático *Português: Linguagens*, de Willian R. Cereja e Thereza C Magalhães, publicado pela Editora Saraiva. Sabe-se que esses são os autores mais adotados do país, principalmente por elaborarem coleções que abrangem todo ciclo escolar, desde o Ensino Fundamental até o Médio, de acordo com informações do site da editora. Sabe-se que, de um modo geral, os livros didáticos melhoraram muito, e prova disso é a diversidade de temática e textos

presentes nesse exemplar. De acordo com o site da editora⁸, um dos pontos fortes dessa coleção é justamente a diversidade textual, tanto de textos verbais quanto de não verbais, como pintura, quadrinhos, cartum, etc. Tal abrangência colabora para o desenvolvimento de habilidades de leitura específicas para cada tipo de linguagem. Isso porque os autores adotam uma “perspectiva textual e discursiva a partir das mais recentes contribuições da Linguística”. A seguir analisamos as atividades escolhidas pela professora Lúcia, as quais pertencem a esse livro didático.

A primeira atividade constitui na observação e discussão da pintura que inicia o capítulo 2. Nesse primeiro momento o professor lê a introdução do capítulo a respeito da temática “Alteridade: exercício de ternura” e, em seguida, pede para os alunos observarem o quadro e dizerem o que eles entendem sobre o mesmo, conforme pode ser observado na figura 1.

..... **CAPÍTULO 2**

Alteridade: exercício de ternura

Alteridade (alter = outro): o mesmo que se interessar ou se preocupar com o outro. Numa sociedade agitada pelo dinheiro, pela competição e pelo individualismo, como a nossa, pode alguém dedicar momentos de sua vida ao outro? Será que ainda há neste mundo espaço para a solidariedade e a ternura?

Observe com atenção este quadro, do pintor americano Norman Rockwell:



Uma reunião de Natal (1920).

I. Na pintura, há duas pessoas: uma deitada e outra sentada à beira da cama. Levante hipóteses:

- Por que, na sua opinião, uma das pessoas está deitada?
- O que a outra pessoa provavelmente foi fazer nesse lugar?
- Que tipo de vínculo ou relacionamento pode haver entre eles?

147

Figura 1 - Exemplo de atividade de leitura de pintura.
Fonte: Português: Linguagens (CEREJA & MAGALHÃES)

⁸ Site Atual Editora: <<http://sites.editorasaraiva.com.br/portugalportugues/default.aspx?mn=6&c=91&s=>> Acesso 01 jun 2015. O presente site contém informações dos autores, bem como informações relevantes quanto ao conteúdo geral do livro didático, além de uma gama de recursos audiovisuais e materiais complementares que estão à disposição do professor.

Apesar da docente pautar-se nessa atividade, a qual permite uma vasta discussão, percebemos durante a observação que não houve uma exploração tão ampla quanto se poderia como, por exemplo, instigar os estudantes a fazerem inferências e levantarem hipóteses, tanto a partir do título do capítulo quanto da imagem, de modo a verificar os conhecimentos prévios, ou ainda pedir que estabeleçam relações entre o título e o quadro. Desse modo não seria apenas a atividade em si, mas proporcionaria condições que os levassem à reflexão e ao desenvolvimento de habilidades específicas de leitura desse tipo de linguagem, porém o docente se restringiu apenas à imagem em si, selecionando informações explícitas, e ao conteúdo estabelecido no livro didático. Na sequência dessa atividade, a professora Lúcia orientou os alunos a responderem às questões de 1 a 3 (ANEXO A).

Na aula seguinte a professora solicitou que os alunos terminassem de responder à sequência de questões, referentes à temática trabalhada na aula anterior, como uma atividade avaliativa, a qual comporia a nota final da disciplina.

Além dessa atividade, o docente solicitou outro exercício com a mesma finalidade. Agora, os estudantes deveriam ler os textos do capítulo 1, da unidade 4, e deveriam responder as questões de 1 a 6. Esse capítulo do livro se inicia com dois textos (ANEXO B), que além do verbal, são constituídos por imagens.

Assim como a primeira atividade, essa também poderia ser explorada de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a imagem proposta no início do capítulo faz parte do conhecimento de mundo dos alunos e, portanto, pode ser utilizada para ativar o conhecimento prévio dos estudantes. Além disso, a posição de destaque da imagem corrobora para isso e possibilita a criação de hipóteses a partir da imagem e do título, e então, posteriormente realizar a leitura dos textos.

No entanto, nesse caso, os textos foram usados tão somente como pretexto para a obtenção de notas, pois o professor, diferentemente da primeira atividade, não realizou a leitura com os estudantes, e conseqüentemente não houve uma discussão a partir da imagem ou da temática. Desse modo, os estudantes realizaram um exercício sem um propósito real e sem um planejamento, uma vez que a prática desenvolvida não contribuiu, de fato, para a formação do leitor crítico, uma vez que não foi proporcionado um espaço que colaborasse para a atuação dos estudantes nas

práticas de letramento, e novamente, foi utilizado o texto pelo texto, apenas para fins avaliativos.

Diante disso, o modo como os livros didáticos foram utilizados salienta a falta de planificação da professora, uma vez que são usadas questões aleatórias do LD, e com isso, observa-se que não há uma intencionalidade pedagógica consciente por parte dessa docente.

Nesse sentido, podemos considerar tal postura como uma distorção, tanto do uso do livro didático como também do propósito da avaliação. Nesse último, segundo as DCE, a avaliação deve visar a “formação de sujeitos que se apropriem do conhecimento para compreender as relações humanas”, de modo que “não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações” (PARANÁ, 2008, p.31).

Na sequência da aula, foi realizada a leitura de um texto sobre ONGs (ANEXO C) que se utilizam do esporte como ferramenta de inclusão social. Durante a atividade a professora pausava a leitura, de acordo com as necessidades dos alunos, além disso, fez perguntas para verificar a compreensão dos estudantes. No entanto, devido à agitação da classe, o docente não terminou a leitura. Mesmo sem finalizar a atividade, a professora Lúcia solicitou a produção de um texto com a temática: “Esporte como ferramenta de inclusão social”. Nessa produção, os educandos deveriam expressar suas opiniões a respeito do tema. Vale salientar que o docente não solicitou a produção de um gênero argumentativo, mas apenas um texto em que os estudantes deveriam escrever de 15 a 25 linhas. Em outras palavras, não foi explorado a situação de produção, nem a macroestrutura do gênero, pois a professora não integrou a função social e meio de circulação desse texto. Dessa forma, mais uma vez, a atividade não contribuiu para o letramento do estudante, pois não foi criada condições significativas para a produção. Além disso, os textos “lidos” durante às aulas não dialogam entre si, pois eram de gêneros e temáticas diferentes, desse modo, dificilmente o estudante construiria argumentos suficientes para produzir um texto fundamentado. Nesse sentido, a leitura do texto serviu simplesmente como uma alimentação temática, pois tal postura enquadra-se na prática de redação escolar e não na prática de produção de texto, uma vez que aquela se produz textos para a escola, enquanto essa se produz na escola (GERALDI, 1997, p.137).

A aula seguinte consistiu-se por dois momentos, no primeiro a professora Lúcia passou as notas do bimestre e recolheu os trabalhos feitos na semana anterior; no segundo os estudantes foram orientados a copiarem a prova (analisaremos esse instrumento na seção seguinte), que fizeram algumas semanas antes, para completar a nota da recuperação.

No dia seguinte, o professor apenas reproduziu o filme “Jogos Vorazes”, novamente sem uma intencionalidade pedagógica, já que não houve nenhuma atividade baseada no filme e nenhuma discussão inicial acerca do que seria feito. Sob um ponto de vista crítico, tal “atividade” não condiz com os procedimentos teóricos-metodológicos, uma vez que não teve um objetivo a ser atingido com tal filme. Contudo, a partir das observações a professora utilizou-se desse tempo para finalizar o fechamento e o lançamento das notas.

Diante do material analisado e das aulas assistidas, observa-se uma vulnerabilidade no processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula, principalmente, porque os textos não são explorados de forma sistemática. Além disso, infere-se uma fragilidade nas práxis, tanto como docente quanto como leitor. Enquanto docente porque as aulas não têm uma progressão lógica, e enquanto leitor porque não realiza uma leitura mais minuciosa de textos que oferecem uma ampla discussão e reflexão.

Portanto, a partir das atividades analisadas e das observações realizadas, é possível constatar que as aulas de leitura estão comprometidas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes também, porque não há espaço para uma prática de leitura efetiva, a qual propicie o desenvolvimento de habilidades mais complexas e reflexivas, pois o modo como a professora desenvolve a atividade de leitura está voltado para a confirmação de informações explícitas na superfície textual, limitando essa atividade complexa a simples prática da verificação.

A seção seguinte constitui-se na análise de um material avaliativo (prova), o qual foi aplicado antes do início da pesquisa, contudo, posteriormente, foi utilizado para uma atividade de “correção e cópia”, de modo a complementar a nota final. Portanto, nos valem desse instrumento para ampliar a nossa análise e discussão acerca do discurso prático.

5.4 ANÁLISE DO MATERIAL AVALIATIVO

Na análise do material avaliativo (prova) proposto nesta seção, buscamos investigar qual abordagem avaliativa a professora Lúcia utiliza e, na sequência, relacioná-la com as demais atividades e teoria ora assumida por ela nos questionários. Vale ressaltar que a prova de recuperação não foi aplicada durante o período em que foram realizadas as observações, no entanto, acreditamos que esse instrumento avaliativo pode contribuir para a análise proposta, já que foi utilizado posteriormente de modo ressignificado.

O instrumento prova (ANEXO D) pode ser dividida em duas partes: leitura e interpretação do texto e; exercício de reconhecimento gramatical. Quanto à leitura, o texto selecionado é *O Vilares*, de Viriato Correa. Após a leitura desse texto, os estudantes deveriam responder oito questões conforme mostra a figura 3.

Como pode-se observar, as questões objetivas que constituem a prova não contribuem para a reflexão do estudante em um sentido mais amplo, uma vez que são perguntas que não exigem do leitor outras habilidades além da localização de informações, assim a leitura é acionada apenas para buscar confirmação no texto.

Após a leitura do texto responda às questões:

1. Assinale a alternativa que combina com o texto.
 - a. O texto é sério, porque relata um acontecimento desagradável.
 - b. É formativo porque, através do diretor do colégio, mostra como se deve corrigir um comportamento reprovável.
 - c. É um texto cômico, engraçado.
2. Quais são as personagens do texto? VILARES O VELHO LOBATO 0,9
3. Assinale a alternativa correta:
 - a. O narrador não é personagem do texto.
 - b. O narrador é personagem do texto, porque ele se inclui entre as pessoas que participam da história.
 - c. Não existe narrador nesta história.
4. Quem é o protagonista, isto é, o personagem principal da história? VILARES
5. O autor descreve o Vilares informando algumas características dele. Transcreva a parte do texto em que o narrador descreve os aspectos físicos do Vilares. autoritário
6. No texto, o diretor usou três frases para caracterizar o autoritarismo do Vilares. Assinale-as:
 - a. "É uma espécie de galo de terreiro."
 - b. "Caminha-se mais facilmente numa estrada lisa".
 - c. "Quer sempre impor a sua vontade."
 - d. "Quer mandar em toda a gente."
 - e. "... ninguém gosta de ser mandado."
7. Que outro título você daria ao texto? 0 VILARES O Contador Talão
8. Assinale as alternativas que resumem as mensagens do texto:
 - a. A convivência com uma pessoa autoritária é desagradável.
 - b. A meninada da escola costuma mover guerra surda.
 - c. Os diretores são autoritários em suas repreensões.
 - d. As pessoas têm um forte sentimento de liberdade e geralmente não aceitam as imposições das pessoas autoritárias e mandonas. 0,1

Figura 2. Exemplo de atividades do instrumento avaliativo da professora estudada

A exemplo da superficialidade contida na prova, podemos destacar a questão 2, em que a pergunta consiste em identificar quais são os personagens do texto, ou seja, ainda que, segundo as DCE, a localização de informação faça parte da avaliação, não se pode tão somente utilizar-se apenas esse recurso, pois há uma série de outras habilidades mais complexas que podem ser exploradas na avaliação. Além disso, ao analisarmos as demais questões, pode-se observar que todas desempenham a mesma função, verificar informações na superfície do texto, não havendo espaço para questões reflexivas, as quais contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do leitor, e muito menos para a construção de sentido, pois nessa perspectiva, o texto existe por ele mesmo.

A outra parte da avaliação é constituída de exercícios metalinguísticos em que basta apenas nomear cada tipo de preposição. Sabemos que é necessário ensinar gramática, contudo não apenas ensinar a vasta lista de nomenclaturas e suas funções, mas ensinar o contexto de uso, pois mais que saber o nome de cada item gramatical, é saber usá-los corretamente em diversos contextos.

9. Indique o valor semântico das preposições destacadas nas frases abaixo:
 Utilize os seguintes:
 Posse, Matéria, Companhia, Finalidade, Conformidade, Assunto, Instrumento, Modo, Causa, Oposição, Tempo, Origem.

- 1- Peguei o livro do professor com o compromisso de devolvê-lo amanhã. POSSE
- 2- As esculturas de cerâmica fizeram o maior sucesso durante a exposição. ASSUNTO
- 3- Estudar com os amigos é muito mais proveitoso. FINALIDADE
- 4- O conhecimento é a chave para o sucesso. OPOSIÇÃO
- 5- Fiz o trabalho conforme você sugeriu. CONFORMIDADE
- 6- Falamos sobre Machado de Assis durante a apresentação do seminário. MATÉRIA
- 7- O garoto se feriu com a faca. CAUSA
- 8- Aguardávamos com ansiedade o resultado do concurso. TEMPO
- 9- O cachorro morreu de uma epidemia desconhecida. CAUSA
- 10- A plateia protestou contra o alto preço da mensalidade. ORIGEM
- 11- O orientador estipulou um prazo de vinte dias para a entrega da tese de dissertação. TEMPO
- 12- Conheci uns amigos de Fortaleza. COMPAHIA
- 13- Estes livros são do antigo professor. POSSE
- 14- Após o terremoto, várias crianças morreram de desnutrição. TEMPO
- 15- Todos aqueles artefatos são de couro. MATÉRIA
- 16- Discutimos muito sobre as obras literárias. MODE
- 17- Iremos à festa com você. COMPAHIA
- 18- Preparamo-nos para os festejos natalinos. ORIGEM
- 19- O garoto feriu-se com a faca. MODE
- 20- Curtirei minhas férias em Maceió. POSSE
- 21- Todos os turistas são de Belo Horizonte. POSSE
- 22- A empresa tem um prazo de 20 dias para a entrega dos pedidos. TEMPO
- 23- A publicidade pela Internet implica em bons resultados.
- 24- Fizemos a pesquisa conforme foi solicitado. CONFORMIDADE
- 25- O resultado do concurso foi aguardado com tamanha ansiedade. TEMPO

Figura 3 - Exercício de gramática do instrumento avaliativo da professora estudada

Para tanto, o trabalho com a análise linguística torna-se um aliado do ensino situado, com foco nos efeitos de sentido, o que contribui para a formação do leitor

crítico. Cabe salientar que o trabalho epilinguístico não exclui o trabalho com questões de metalinguagem, no entanto “o objetivo não é que o estudante domine a terminologia, mas compreenda o fenômeno linguístico em estudo”. Além disso, a análise linguística aborda as “questões amplas a propósito do texto, como, por exemplo, coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados, organização e inclusão de informações, etc.” (GERALDI, 1984, p.74), as quais contribuem de forma efetiva na prática de leitura.

Assim, a partir dos expostos teóricos-metodológicos apresentados no início dessa pesquisa, tal instrumento de avaliação sugere um modelo tradicional de ensino, o qual não atende as orientações explicitadas pelos documentos oficiais e não contribui de modo efetivo para a formação de leitores críticos.

A próxima seção abarca uma análise comparativa entre o discurso teórico da professora estudada, o qual foi explicitado nos questionários, e o discurso prático, sendo a prática efetiva em sala de aula, analisados a partir das atividades, do instrumento avaliativo e das observações, com o intuito de apontar aproximações e/ou distanciamentos entre os discursos.

5.5 ANÁLISE COMPARATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O DISCURSO TEÓRICO E O DISCURSO PRÁTICO

Após analisar separadamente o conjunto de dados coletados, vamos estabelecer uma comparação entre o discurso teórico do professor, explicitado a partir dos questionários, e o discurso prático, o qual é constituído pelas atividades em sala de aula juntamente com as observações, a fim de constatar em que medida há aproximações ou distanciamentos quanto a posição teórica sobre leitura assumida pelo docente e a sua prática efetiva em sala de aula.

Ao observarmos o questionário de leitura, à primeira vista, o professor tenta assumir uma posição interacionista, contudo, ao longo do questionário essa impressão inicial é desconstruída, pois percebemos uma série de contradições, que nos permite supor uma fragilidade teórica ou, ainda, uma falta de clareza quanto ao

seu posicionamento teórico, pois não expressa uma única teoria, oscilando entre uma visão estruturalista e interacionista.

No entanto, ao comparamos as respostas do questionário fechado com o aberto, verificamos, de fato, qual o discurso teórico assumido pelo professor – o de linguagem como comunicação, o qual conseqüentemente reproduz práticas estruturalistas, as quais perpetuam a manutenção do ensino prescritivo de língua e a “tradição escolar” do que é ensinar Língua Portuguesa na escola.

Nesse sentido, as atividades propostas em sala de aula, bem como a sua postura como docente comprovam essa visão, pois como analisado anteriormente, as atividades não têm um cunho interacionista; primeiro, porque as atividades não dialogam entre si; segundo, não é oferecido um espaço de interação entre o leitor e o texto; e terceiro, porque o texto serve apenas como pretexto para outro fim, que não para a formação de leitor crítico.

Ainda se compararmos esse conjunto de dados com as reflexões teórico-metodológicas apresentadas inicialmente nesse trabalho e as quais embasam os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa hoje, conclui-se que há um distanciamento entre as reflexões teóricas e diretrizes oficiais que orientam o processo de ensino-aprendizagem e a prática efetiva em sala de aula, de modo que constatamos a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais que toma a língua como sistema deslocada das práticas discursivas.

Essa manutenção ocorre, dentre várias razões, pela fragilidade na formação do docente, pois falta uma clareza teórico-metodológica para planificar o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, é preciso considerar que para atender as direções presentes nos documentos oficiais (PCN, DCE), faz-se necessário um rompimento com práticas já conhecidas e cristalizadas do ensino tradicional, visto que o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva interacionista propõe uma extensa variedade de atividades, as quais devem partir e considerar a prática social dos estudantes como mola propulsora da prática docente. Em outras palavras, tal prática requer do docente uma prática autônoma, crítica e reflexiva, muito além da mera reprodução dos conteúdos presentes nos livros didáticos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, o qual teve por objetivo investigar a consonância do discurso prático no processo de ensino-aprendizagem da leitura em relação ao discurso teórico produzido pelo professor pesquisado, é possível tecer algumas considerações.

Os dados analisados, composto por dois questionários e por enunciados das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor, somados à observação de um conjunto de aulas, nos permite fazer alguns apontamentos. Primeiramente, constatamos uma fragilidade e falta de clareza do professor em relação ao discurso teórico, e isso foi verificado a partir das constantes oposições e contradições de repostas presentes nos questionários, em que ora apresentava uma perspectiva interacionista, ora estruturalista. Tal posicionamento nos permite retomar a discussão acerca da formação docente que, durante muito tempo, privilegiou o saber sobre a língua em detrimento do saber sobre o uso da língua e, conseqüentemente, essa lacuna no processo de constituição dos saberes docentes tem causado um impacto significativo no exercício da profissão.

Em segundo lugar, foi possível verificar que tanto o discurso teórico quanto o prático dialogam entre si, pois ambos remetem a uma perspectiva de manutenção, já que não foi encontrado nenhum indício no *corpus* que direcionasse a prática docente no processo de ensino-aprendizagem da leitura por um viés interacionista e social, ao contrário, todo o movimento discursivo do professor é direcionado para uma visão estruturalista e comunicacional.

Para finalizar, verificou-se um distanciamento significativo entre os discursos assumidos pelo professor estudado e o discurso que embasa a orientação teórico-metodológica abarcado nas DCE. Isso é evidenciado ao considerarmos o material trabalhado em sala de aula, pois embora o teor das atividades pudesse contribuir para um aprendizado mais significativo e situado, o docente não abriu espaço para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado da leitura com foco na interação leitor-texto-autor. Ao contrário do que se esperava, a professora desenvolveu atividades de leitura focada apenas na seleção e confirmação de informações presentes na superfície textual, sem explorar o horizonte de interesse dos alunos, nem

seus conhecimentos prévios, ou seja, desenvolveu uma prática de leitura sem sistematização e descontextualizada.

Assim, este estudo evidencia que a forma como a docente em estudo concebe o discurso teórico interfere, de modo significativo, em seu discurso prático, seja qual for a posição assumida por ela.

Esperamos que esta pesquisa, juntamente com outras análises acerca do tema e investigações de mesma natureza, possa contribuir para a efetivação do redirecionamento da formação docente e, conseqüentemente, para a transformação da realidade leitora do nosso país.

REFERÊNCIAS

ATUAL EDITORA. Disponível em:

<<http://sites.editorasaraiva.com.br/portalportugues/default.aspx?mn=6&c=91&s=>>

Acesso em 01 jun 2015.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. O Papel da Leitura na Formação do Professor: concepções, práticas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v.10, n.2, p.32-46, ago/dez. 2012.

FREITAS, V. L. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. 2012. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (Org). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____, J. W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

_____, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>> Acesso em 11 jun. 2015

_____, A. Os estudos de letramento e a formação dos professores de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2015.

_____, A. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2008a.

_____, A. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008b.

_____, A.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M.(Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 69-83.

KOCH, I. V., ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENDONÇA, M., BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p.11-22, 2006.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Parábola Editorial, p.99-121, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, Interação e Formação do Professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p. 301-371, jan/dez. 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

POMPÍLIO, B. W.; MORI-DE-ANGELIS, C. C.; OLIVEIRA, H. A. D.; SILVA, I. D.; BARBOSA, M. S., NUNES, R. H. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 93-126, 2008.

SIQUEIRA, R. A. R.; MESSIAS, R. A. L. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.377-392, jul./dez. 2008.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (Org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE A: Questionário de leitura

QUESTIONÁRIO – LEITURA

Leia os itens e assinale até 05 possibilidades de resposta para cada questão:

1. De acordo com suas concepções, a língua é:

- Um código de signos arbitrários que funciona como instrumento de comunicação.
- Um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção.
- Um sistema que somente se realiza sob a forma textual, empregado para codificar
- Um produto imutável e acabado, empregado para transmitir informações.
- Um conjunto de variedades que modificam-se no espaço temporal, social, geográfico e no sujeito.
- Um processo ininterrupto de interação, realizado através da interação verbal, social e entre interlocutores.
- Conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.
- Um espaço de produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.
- Um ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana.
- Um lugar de interação humana e produção de efeitos de sentido entre interlocutores.

2. A linguagem é:

- Uma atividade enunciativa-discursiva que concebe-se no processo de interação.
- A expressão do pensamento que somente se realiza sob a forma textual.
- Um instrumento de comunicação, que serve para transmitir uma mensagem ou informação.
- Um lugar de interação humana e produção de efeitos de sentido entre interlocutores.
- Um código de signos arbitrários que funciona como instrumento de comunicação.
- Um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.
- Sistema abstrato de formas linguísticas.
- Fenômeno social de interação verbal, realizado pela enunciação ou pelas enunciações.

- Processo de interação comunicativa que envolve a situação de produção, o contexto.
- Atividade sociointerativa situada que relaciona aspectos históricos e discursivos.

3. Para você, o que é a leitura?

- Uma atividade que exige do leitor foco no texto e em sua linearidade, uma vez que o texto traz todas as informações, basta reconhecer os sentidos do texto.
- A extração dos sentidos do texto fixados pelo autor.
- Atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.
- Uma atividade de decodificação que serve para a interpretação do texto.
- Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido.
- Uma prática descontextualizada e individual.
- Um processo de interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção de significados e pela produção de sentidos.
- Uma prática discursiva, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.
- Uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.
- É uma prática social que permite ao leitor tornar-se um cidadão participativo e autônomo.

4. A leitura envolve quais capacidades?

- Cognitivas, tais como inferência, antecipação, localização de informação, etc.
- Interativas: recuperação do contexto e produção, percepção de intertextualidade, dentre outros.
- Capacidade de decodificação, identificação e recuperação de informações.
- Interpretação e compreensão do texto.
- Reflexão sobre os diversos aspectos textuais, estéticos, éticos, políticos e ideológicos que permeiam os textos.
- Reconhecimento das intenções do autor no texto.
- Reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.
- Mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.
- Captação de ideias do autor na superfície do texto.
- Decodificação da mensagem do texto, bastando ao leitor/ouvinte o conhecimento do código utilizado.

5. Qual o papel do leitor frente ao texto?

- Ser apreciador da obra, uma vez que esta existe por si mesma.
- Dar sentido e significado ao texto, através da relação leitor-texto-autor-mundo.
- Sujeito ativo que, dialogicamente, se constrói e é construído no texto.
- Ler a fim de extrair respostas às atividades de gramática.
- Construtor de sentido que emprega estratégias de leitura para produzir sentido para o texto.
- Ser passivo ao texto, permitindo-se ser conduzido pelo autor.
- Questionar o texto e a si mesmo, em busca de respostas dentro e fora do texto, fomentando uma ação crítica do mundo.
- Tem o objetivo de captar a mensagem e intenções do autor do texto
- Decodificar o sistema de signos e recuperar as mensagens do texto.
- Formular hipóteses frente ao texto.

6. O ensino de leitura em sala de aula:

- É uma forma de ensinar os aspectos estruturais da língua.
- Permite aos alunos transitarem entre as diferentes estruturas e funções de cada texto.
- Não deve ser trabalhado com frequência, pois perde-se muito tempo e os alunos não prestam atenção.
- Deve ter um objetivo claro e definido, considerando as capacidades cognitivas e interacionais dos leitores.
- Favorece o ensino de aspectos gramaticais e textuais, por isso é uma prática produtiva para a análise linguística.
- Deve ser trabalhado de forma sistemática, uma vez que esta prática permite o desenvolvimento crítico do leitor.
- Precisa ser uma prática diária, intencional e mediada, a fim de ampliar o repertório cultural do estudante.
- É fundamental à aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.
- Amplia o conhecimento de mundo, o vocabulário e a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes temas e realidades.
- É espaço para a produção de paráfrases orais dos textos lidos, além de promover a leitura em voz alta.

7. Quais práticas ou métodos você utiliza para trabalhar a leitura em sala de aula?

- Leitura coletiva, em voz alta, pois asseguro-me de que os livros serão efetivamente lidos.
- Utilizo fichas de leitura e de interpretação.
- Realizo atividades com textos fragmentados para diversificar e não cansar os alunos.
- Emprego sequências didáticas, articulando atividades de leitura, produção e análise linguística.

- Proponho atividades compartilhadas para promover o intercâmbio de ideias e a ampliação dos sentidos do texto.
- Faço uso de mídias e tecnologias para ensinar a leitura de hipermídias.
- Não utilizo nenhuma prática ou método específico, mas sigo o manual do professor dos livros didáticos.
- Utilizo somente os textos e/ ou trechos dos textos publicados nos livros didáticos.
- Utilizo, de forma sistematizada, estratégias de leitura com foco na produção e negociação de sentidos do texto.
- Emprego o método recepcional e suas etapas.

8. Como a prática da leitura contribui para o letramento do estudante?

- É um dos fatores principais na constituição da cidadania e do sujeito crítico.
- Possibilita o desenvolvimento do sensível, da imaginação e da estética.
- Contribui para a apropriação da gramática e do código escrito.
- Contribui para a ampliação de repertório cultural e social e, conseqüentemente, para a reflexão crítica.
- Contribui para o desenvolvimento social, psicológico e intelectual do estudante.
- Permite que o estudante possa ser aprovado no vestibular e escolher sua profissão.
- Possibilita o acesso a um emprego melhor e ascensão social.
- Possibilita a interação nas diferentes situações sociais de comunicação e a apropriação dos usos da escrita.
- Contribui para a sistematização dos usos linguísticos e modelo para as estruturas da língua escrita.
- Possibilita a interação com diferentes discursos que circulam socialmente.

9. Como você percebe e atende aos diferentes interesses dos estudantes em relação à leitura?

- Faço um questionário para alunos a fim de identificar suas preferências.
- Observo durante as aulas quais temáticas os interessam mais e tento trabalhá-las a partir de diversos gêneros, literários ou não.
- Não considero os interesses dos estudantes, pois as leituras são feitas de acordo com a necessidade escolar.
- A partir de conversas informais descubro informações quanto as expectativas dos alunos, e a medida do possível busco atendê-las.
- Geralmente busco perceber e atender aos interesses da maioria, uma vez que a sala de aula é bem heterogênea.
- Não atendo, pois é impossível atender aos diversos interesses de todos os estudantes.
- Utilizo os textos do livro didático, considerando os textos mais interessantes para a turma.

- Escolho os textos de um ano para o outro, pois conheço os interesses dos estudantes da faixa etária em que leciono.
- Organizo debates e rodas de conversa para levantar os temas de maior interesse da turma.
- Não utilizo nenhuma estratégia e vou trabalhando conforme os textos vão surgindo.

10. Considerando as concepções e orientações metodológicas presentes nas DCE do Paraná, qual a maior dificuldade dos professores em colocá-las em prática?

- Muitos professores não conhecem ou nunca leram as DCEs.
- Alguns professores conhecem as DCEs, mas não possuem formação condizente com as orientações.
- Os professores que lecionam há mais tempo não têm conhecimento das novas concepções que embasam o ensino atual, pois não buscaram uma formação continuada.
- É mais fácil manter o ensino tradicional, por questão de praticidade e de práticas já organizadas.
- A cobrança dos pais e alunos em relação ao ensino tradicional (conteudista) prejudica na prática de novas metodologias de ensino.
- É difícil praticar tais orientações quando se tem uma sala de aula com número excessivo de alunos.
- Devido a intensa jornada de trabalho, geralmente nos três períodos, o professor opta por “padronizar” as atividades, uma vez que não possui tempo suficiente para preparar diferentes atividades de acordo com a necessidade de cada turma.
- Os alunos não gostam de participar destas práticas interativas.
- Os professores perdem o controle da sala quando as práticas de ensino-aprendizagem são desenvolvidas a partir de atividades interativas.
- Outros _____

APÊNDICE B: Questionário de Metodologia

QUESTIONÁRIO – METODOLOGIA

1. Explique o que é a língua e a linguagem.

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua. É a capacidade natural de se comunicar, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, cores, expressões, etc. Pode ser classificada em: verbal e não verbal. A língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação dentro de uma sociedade ou comunidade (regras gramaticais)

2. O ensino de língua requer quais capacidades dos professores?

O ensino da língua requer do professor a capacidade de saber/tentar ensinar de diversas formas diferentes, pois cada aluno aprende de uma forma e ao seu tempo. A maior dificuldade está em encontrar tempo hábil para preparação de material diversificado e atendimento individual, que muitos alunos necessitam.

3. O ensino de literatura requer quais capacidades dos professores?

Requer conhecimento sobre o assunto para inserção do aluno nesse "mundo". Não basta dizer que os alunos devem ler. É necessário saber abrir esse caminho. Contar histórias, instigar a imaginação e a curiosidade pode ser o pontapé inicial para que a criança comece a se interessar pela literatura.

4. Como trabalhar de forma integrada o ensino de língua e literatura em sala de aula? Dê exemplos.

A leitura faz o aluno habituar-se com a língua. Depois que ele aprendeu a entender o que leu, a língua torna-se fácil, sem muitos segredos. O trabalho pode ser feito de forma comparativa, entre dois textos escritos, ou entre um texto escrito um texto fala (áudio). Algumas regras gramaticais devem ser explicadas e exercitadas, e pode-se usar trechos de textos trabalhados em sala para os exercícios de fixação da gramática.

5. Qual(s) metodologia/estratégia é mais eficiente para o ensino de língua?

As aulas expositivas são as mais usadas. Mas a produção e reescrita é uma estratégia muito boa, porém mais trabalhosa e dificultosa quando o número de alunos é grande. A leitura

individual ou em grupo seguida de comentários é bem aceita pelos alunos e professores também.

6. Qual metodologia/estratégia é mais eficiente para o ensino de literatura?

A melhor estratégia é fazer o aluno querer/gostar de ler. A melhor estratégia é não impor a leitura pela leitura, mas deixá-lo escolher o que vai ler. Assim ele vai evoluindo ao seu tempo, sem o "peso" da obrigação, que deixa enfadonha toda e qualquer atividade.

7. Qual(s) metodologia(s) é mais eficiente para o ensino integrado de língua e literatura?

A leitura faz o aluno habituar-se com a língua. Depois que ele aprendeu a entender o que leu, a língua torna-se fácil, sem muitos segredos. O trabalho pode ser feito de forma comparativa, entre dois textos escritos, ou entre um texto escrito um texto fala (áudio). Algumas regras gramaticais devem ser explicadas e exercitadas, e pode-se usar trechos de textos trabalhados em sala para os exercícios de fixação da gramática

8. Quais competências o professor precisa ter para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de língua e literatura? Dê exemplos.

O professor precisa compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Selecionar e utilizar diferentes recursos didáticos, ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Gerenciar a classe, organizando o tempo, o espaço e o agrupamento dos estudantes, de modo a potencializar as aprendizagens. Avaliar a aprendizagem dos estudantes através de estratégias diversificadas e utilizar a análise dos resultados para reorganizar as propostas de trabalho. Porém sabe-se que tudo isso é, em partes, inviabilizado pela atual situação da educação.

9. Como a sistematização do processo de ensino-aprendizagem contribui para o letramento do estudante? Explique.

A sistematização é a organização, é um conjunto de práticas e conceitos que ajudam a organizar o pensamento. Portanto a sistematização é essencial para qualquer aprendizagem.

10. Considerando as concepções e orientações metodológicas presentes nas DCE do Paraná, qual a maior dificuldade dos professores em colocá-las em prática?

As DCEs priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. porém a realidade dificulta tamanha diversificação contemplada na teoria.

ANEXO A – Atividades livro didático Português: Linguagens 7º ano (CEREJA & MAGALHÃES, p.147-148)

ANEXO B – Atividades livro didático Português: Linguagens 7º ano (CEREJA & MAGALHÃES, p.184-187)

ANEXO C – Texto sobre ONGs (leitura)

ANEXO D – Material Avaliativo