

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RONIVON TEIXEIRA

**O ENSINO MÉDIO INOVADOR E A FORMAÇÃO DE
LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ângela Cristina de Palma Back.

**CRICIÚMA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

T266e Teixeira, Ronivon.

O ensino médio inovador e a formação de leitores / Ronivon
Teixeira. – 2018.

155 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, 2018.

Orientação: Ângela Cristina de Palma Back.

1. Leitura. 2. Leitura – Estudo e ensino (Ensino médio). 3.
Formação de leitores. 4. Programa Ensino Médio Inovador. I.
Título.

CDD. 22. ed. 372.4

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

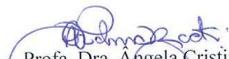
RONIVON TEIXEIRA

**“O ENSINO MÉDIO INOVADOR E A FORMAÇÃO DE
LEITORES”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de maio de 2018.

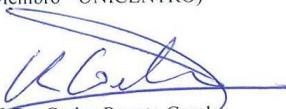
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Ângela Cristina Di
Palma Baek (Orientadora - UNESC)


Prof. Dr. Ademir Damazio
(Membro - UNESC)


Prof. Dra. Luciane Baretta
(Membro - UNICENTRO)

Prof. Dr. André Cechinel
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Ronivon Teixeira
Mestrando

Dedico este trabalho aos meus queridos, amigos e familiares, pela presença fortalecedora e pelo amor incondicional. Os frutos que nasceram a partir destas reflexões ofereço aos profissionais da educação, para que não abandonem a curiosidade e a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Muitas mentes e corações se envolveram na concretização desta dissertação. A eles devo meu reconhecimento e gratidão.

Primeiro, em especial, a minha orientadora Prof. Dra Angela di Palma Back, que com sabedoria e paciência me conduziu no processo desta pesquisa, compreendendo as condições adversas de minha saúde e respeitando meu processo pessoal. À Dra Angela devo todo meu respeito e admiração por estar presente na minha formação desde a graduação, depois no Programa OBEDUC e agora no mestrado.

Agradeço aos professores do PPGE – UNESC, Graziela Giacomazzo, Carlos Renato Carola, Rafael Rodrigo Mueller, Antônio Serafim Pereira e Janine Moreira que compartilharam seus conhecimentos, de extrema valia pra a elaboração deste trabalho.

Meus agradecimentos a todos os colegas do Mestrado em Educação da UNESC, destacadamente a Miriam Medeiros, amiga sensível, carinhosa e bem humorada, que com sua fala mansa aliviou momentos tensos, partilhou ideias, dificuldades e preocupações. Sou grato por você fazer parte desta caminhada.

Aos colegas do Projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC – OBEDUC: Aline, Aristides, Fernanda, Mariza, Charlene, Talita e Sônia, berço das discussões sobre o ensino de leitura, cujo aprendizado me motivou a seguir com a pesquisa no nível de mestrado.

Desejo agradecer meus companheiros de trabalho da E.E.B. Gov. Heriberto Hülse, que sempre se mostraram curiosos com o andamento da pesquisa, proferindo, sempre que oportuno, palavras de incentivo.

Agradeço ao FUNDES/UNIEDU por ter compreendido a importância da pesquisa no ensino da leitura e viabilizado este trabalho por meio da concessão de uma bolsa de estudos.

Um agradecimento todo especial a minha família e amigos, à esposa Dinagel Marchioro Teixeira e à sogra Maria Baldini Marchioro, pelo carinho, atenção e dedicação durante todo o percurso da pesquisa, pois fizeram eu não desistir do projeto. Ao meu amigo de tantos anos, Vanderlei Fernandes, pela boa energia e motivação.

Por fim, a Deus pelo dom da vocação à vida e à possibilidade de tantas realizações.

*“As palavras só têm sentido se nos
ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para
melhorar os olhos.”*

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho, que ora se apresenta, tem a finalidade de verificar se as concepções teórico-metodológicas presentes nos documentos do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) contribuem ou não para a formação de leitores proficientes. Para tratar teoricamente desta investigação, buscou-se suporte teórico sobre alguns conceitos, os quais estão relacionados diretamente com o ensino da leitura, entre eles, linguagem, texto, contexto, interação, aprendizagem, cognição, metacognição, esquemas, estratégias de leitura e proficiência em leitura. Esses conceitos estão fundamentados nas teorias de autores que versam sobre linguagem, aprendizagem e leitura, como Mikhail Bakhtin, Semyonovitch Vygotsky, Paulo Freire, Ângela Kleiman, Vilson J. Leffa, Mary Kato, Magda Soares, Luiz Percival Leme Britto, Frank Smith e Isabel Solé. O percurso metodológico que fez frente ao problema da pesquisa passa, fundamentalmente, pela contextualização e constituição dos sete documentos orientadores relacionados exclusivamente ao ProEMI, a saber: Documento Orientador do ProEMI para o ano de 2016 e 2017, Documento Orientador para a Disciplina PENOA/Leitura e Escrita, Documento sobre o Professor Orientador de Leitura, Projeto de Leitura da Escola de Educação Básica Professora Maria da Glória Silva, Projeto de Leitura da Escola de Educação Básica Humberto Hermes Hoffmann, PRC (Proposta de Reestruturação Curricular) da Escola de Educação Básica Professora Maria da Glória Silva e a PRC da Escola de Educação Básica Humberto Hermes Hoffmann. Sucedeu-se a análise, por meio da investigação dos conceitos presentes nas ocorrências extraídas desses documentos, cujo intuito foi o de constatar que tipo de leitor, de fato, o ProEMI se propõe a formar. Para tal tarefa, adotou-se indicadores os quais contribuíram para a identificação das ocorrências e a respectiva categorização, que são três: Linguagem, Aprendizagem e Leitura. A pesquisa mostrou que os documentos orientadores apontam para perspectiva interativa de ensino-aprendizagem, alinhando-se à teoria da pesquisa, contudo, demonstram fragilidade em relação aos conceitos teóricos e metodológicos sobre a leitura e seu ensino. Não há concepções claras e consistentes acerca da leitura, tampouco do leitor que o ProEMI objetiva formar. Falta uma abordagem mais teórica sobre os conceitos de leitura ou, ao menos, indicações de referências para que o professor fundamente seu trabalho. Essa omissão reflete, como se constata nos documentos das escolas, na carência de conhecimento do professor para lidar com o ensino da leitura.

Palavras-chave: Leitura. ProEMI. Ensino. Proficiência.

ABSTRACT

The purpose of this project is to verify if the theoretical and methodological conceptions presented in the ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) documents contribute to the formation of proficient readers. In order to better understand this research, we sought theoretical support for some concepts, which are directly related to the teaching of reading: text, context, interaction, learning, cognition, metacognition, schemas, reading strategies and proficiency in reading. These are all based on the theories of authors that deal with language, learning, and reading, such as Mikhail Bakhtin, Semyonovitch Vygotsky, Paulo Freire, Ângela Kleiman, Vilson J. Leffa, Mary Kato, Magda Soares, Luiz Percival Leme Britto, Frank Smith and Isabel Solé. The methodological process involves the contextualization and constitution of the seven guidance documents related exclusively to ProEMI, namely: “Documento Orientador para o ProEMI ano 2016 e 2017”, “Documento Orientador para a Disciplina PENOA / Leitura e Escrita”, “Documento sobre o Professor Orientador de Leitura”, “Projeto de Leitura da Escola de Educação Básica Professora Maria da Glória Silva”, “Projeto de Leitura da Escola de Educação Básica Humberto Hermes Hoffmann”, PRC (Proposta de Reestruturação Curricular) da Escola de Educação Básica Maria da Glória Silva and the PRC da Escola de Educação Básica Humberto Hermes Hoffmann. The analysis was carried out through the investigation of the concepts presented in the studies referenced, with the goal of ascertaining what type of reader, in fact, ProEMI proposes to form. For this task, indicators that contributed to the identification of occurrences and their categorization were adopted. The research showed that the guiding documents point to an interactive teaching-learning perspective, aligned with the theory of research; but demonstrate weakness in relation to the theoretical and methodological concepts about reading and its teaching. There are no clear and consistent conceptions about the teaching of reading, nor of the reader, that ProEMI aims to form. There is a lack of a theoretical approach to teaching the concepts of reading. This omission reflects, as seen in the school documents, the teacher's lack of knowledge regarding the teaching of reading.

Keywords: Reading. ProEMI. Teaching. Proficiency.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de Rendimento Nacional do Ensino Médio 2014/2015..	29
Tabela 2: Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (%) 2001-2002/2011-2012	33
Tabela 3: Cortes dos grupos de alfabetismo e intervalo na escala de proficiência INAF – 2008-2011	34
Tabela 4: Cortes dos grupos de alfabetismo e intervalo na escala de proficiência INAF – 2012-2015	35
Tabela 5: Distribuição da população de 15 a 64 anos por grupo de escolaridade (%) 2013-2015.....	36
Tabela 6: Levantamento de antecedentes.....	43
Tabela 7: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional (em %) ...	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escala de proficiência do INAF	88
Quadro 2: Categorias temáticas de análise.....	99
Quadro 3: Documentos em análise.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxas de abandono e reprovação no Ensino Médio de Santa Catarina em 2015	29
Gráfico 2: IDEB de SC - nota x meta.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC	Campo de Integração Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OBEDUC	Observatório da Educação
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PENOA	Programa Estadual de Novas Oportunidades
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Programa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRC	Plano de Reestruturação Curricular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SED	Secretaria Estadual da Educação
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	28
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	28
2.1.1 O problema da leitura no contexto do ProEMI.....	43
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
3.1 PONTUANDO AS PERSPECTIVAS ASSOCIADAS À TEORIA DA LEITURA: MATERIALIDADE LINGUÍSTICA.....	50
3.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKTINIANA.....	56
3.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKY...	67
3.4 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A LEITURA.....	79
4 PERCURSO METODOLÓGICO	93
5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: OS DOCUMENTOS DO ProEMI	103
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	103
5.1.2 A concepção de aprendizagem nos documentos do ProEMI.....	118
5.1.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS DO PROEMI.....	131
6 CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS	148

1 INTRODUÇÃO

Considerando o contexto da leitura no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o objetivo será analisar que concepções teórico-metodológicas sobre leitura e seu ensino, presentes nos documentos do programa, embasam a formação de leitor. Este estudo, portanto, terá como lócus de investigação duas escolas pertencentes a 20ª. Gered (Gerência Regional de Educação de Criciúma), esquadrinhando em que medida a abordagem sobre leitura inserida nos documentos do ProEMI se voltam ao desenvolvimento da capacidade leitora juntos aos alunos, ou seja, à formação do leitor proficiente.

A partir da participação como professor bolsista do Projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, ligado ao Programa OBEDUC – Observatório da Educação¹ – e instigado pelas reflexões sobre leitura, realizadas nos encontros de formação, é que suscitou o desejo de estender um olhar analítico e reflexivo sobre o processo de leitura desenvolvido dentro do ProEMI. Diante disso, faz-se necessário a exposição de algumas considerações sobre minha aproximação com o Programa Ensino Médio Inovador e a leitura, então peço licença para neste excerto me dirigir ao leitor em primeira pessoa. Segundo Deslandes (2012, p. 46), “a justificativa de ordem pessoal é aquela que situa, de forma sintética, a escolha do problema de estudo na trajetória profissional e biográfica do pesquisador”. Minha graduação foi Licenciatura em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Ocupo, desde 2006, o cargo de Assistente Técnico Pedagógico na função de Coordenador Pedagógico do Ensino Médio Inovador na Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hülse, em Criciúma, onde exerço também a função de professor de Língua Portuguesa e Literatura, desde 2014. Tenho envolvimento maior com o ProEMI por participar ativamente de todas as articulações, desde 2009, para implantação e manutenção do programa na escola em que atuo, motivo pelo qual a referida escola não está incluída no campo da pesquisa, a fim de resguardar o distanciamento que se requer para a pesquisa qualitativa.

¹ Projeto mantido pelo Sistema Integrado CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo objetivo geral é de promover a formação continuada de docentes da educação básica pública no que diz respeito ao ensino das competências em leitura, garantindo o direito de acesso às práticas letradas aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória.

Embora a reflexão referente à leitura seja uma prática recorrente, dada sua relevância na formação intelectual, social e cultural dos estudantes, ainda é necessária a clareza em situar o desenvolvimento da capacidade de ler e a prática de leitura como essenciais à formação do leitor proficiente. Assim, se a capacidade e a constante prática são caminhos para o conhecimento, defende-se que a permanente análise das ações de leitura - bem como o acompanhamento dos projetos ou programas que contemplam o processo de construção dessa atividade conduzam às novas percepções leitoras.

O ProEMI, segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2016-2017), é uma ação conjunta do Governo Federal com o Governo Estadual, que propõe o redesenho curricular do Ensino Médio numa perspectiva dinâmica e flexível. Para tanto, reconhece a realidade dos estudantes com suas necessidades e expectativas por meio da ampliação do tempo na escola. Além disso, pretende oportunizar, ao estudante, a exposição em atividades pedagógicas integradoras, inovadoras e diversificadas, que são discutidas e planejadas de forma coletiva, semanalmente, com foco na interdisciplinaridade², a fim de tornar o ensino significativo. Nesse contexto, no que se refere à leitura e letramento, o currículo deverá focá-las como “elemento de interpretação e ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2016-2017). Dessa forma, as condições básicas para a implantação do programa, no que diz respeito à leitura, está pautado em diversos documentos orientadores, os quais servirão de fonte de dados para análise neste trabalho.

Isso posto, importa o anúncio de que, na presente pesquisa, será realizado o levantamento e análise de dados que se desdobram da análise documental, de modo a estabelecer reflexões sobre as “concepções e aprendizagem de leitura” que perpassam o programa. Para tratar teoricamente o que nos propusemos, esta pesquisa fundamenta-se em autores que discorrem sobre linguagem, aprendizagem e os processos de leitura. Partimos da defesa de que leitura se ensina, assumindo-se, diante disso, que o referencial teórico deste trabalho seguirá, conforme KLEIMAN (2001); KATO (1999); SOUZA (2012); LEFFA, (1996), no modelo interativo por um lado, e por outro, orientado pela abordagem histórico-cultural. Para essa proposta, trazemos os conceitos de linguagem, aprendizagem, desenvolvimento, leitura, leitura interativa, cognição, metacognição, esquemas, estratégias de leitura e proficiência

² Discutiremos interdisciplinaridade no capítulo IV.

em leitura. Eles subsidiam a análise que visa, portanto, a depreender quais são os conceitos que fundamentam o ensino/aprendizagem de leitura no ProEMI.

Desse modo, a pesquisa estrutura-se em cinco capítulos; sumariamente, o primeiro deles traz a introdução; no segundo, tratamos do contexto da leitura no ensino brasileiro e catarinense ancorado nos resultados de pesquisas do Censo Escolar, INEP e INAF, apresentando, a partir de então, o nosso problema de investigação. No terceiro capítulo, situamos o lugar teórico alicerçado nas contribuições da ciência da leitura. Assumimos a perspectiva interativa de leitura conciliada às orientações da abordagem histórico-cultural, com a mobilização de modo central, de Bakhtin (1997, 2000) e Vigostky (2007, 2010). No quarto capítulo, expomos os procedimentos metodológicos executados frente ao problema de pesquisa proposto, caracterizados por um estudo analítico de cunho qualitativo, pois os fatos são interpretados à luz do contexto por meio da análise dos documentos que, especificamente, orientam o referido ensino. No quinto capítulo, prosseguimos com a análise dos dados expressos nos documentos, apresentando, enfim, os resultados do estudo na conclusão.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo, trazemos uma breve contribuição sobre o Ensino Médio na atual circunstância educacional do Brasil, pautados em pesquisas do Censo Escolar e do INAF, retratando o surgimento do ProEMI no cenário nacional e, a partir de tal contexto, nos lançamos à problematização e definição do objeto de pesquisa, respaldados no estado da arte, ou seja, no levantamento de diversas pesquisas sobre o ensino da leitura, das quais foram selecionadas três.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A atual *performance* do Ensino Médio brasileiro nos faz pensar sobre a necessidade de mudança nas políticas voltadas ao ensino-aprendizagem de leitura, dadas as informações, disponibilizadas pelo INAF e discutidas por Paim (2016), IDEB e Censo Escolar, os quais evidenciam a fragilidade dessa prática e no ensino. Focalizar a leitura é um caminho possível, desde que vinculada a uma formação que compreenda o ser humano na sua totalidade, com os seus saberes e vivências culturais. Portanto, que estabeleça uma postura dialética entre o saber textual e a experiência de vida do jovem estudante, permitindo-lhe um conhecimento que o ajude a situar-se conscientemente no espaço que ocupa na sociedade e, também responda suas expectativas, seus desejos e suas indagações.

Dados do Censo Escolar³ indicam queda no número de matrículas no Ensino Médio de Santa Catarina, com redução de 271.429, em 2013, para 242.153 em 2015. Os indicadores nacionais de rendimento nos anos de 2014/2015⁴ mostram, nessa modalidade de ensino, as seguintes taxas: em 2014, a reprovação total no Ensino Médio foi de 12,2 %, o abandono 7,6% e a aprovação 81,6%; em 2015, a reprovação foi de 11,6%, o abandono de 6,8% e a aprovação de 80,2%, conforme detalhado na tabela que segue.

³ Dados obtidos no INEP – Sinopses da Educação Básica – <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12/03/2017.

⁴ Dados obtidos no INEP - <http://portal.mec.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 12/03/2017

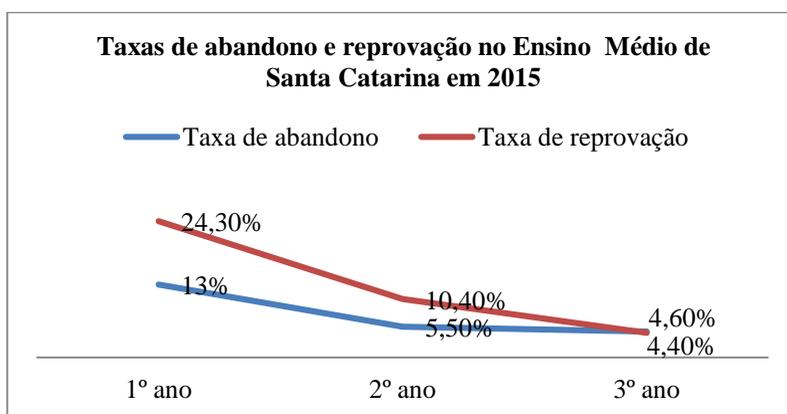
Tabela 1: Taxa de Rendimento Nacional do Ensino Médio 2014/2015

	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
1º ano	17%	16,6%	9,5%	8,8%	74,5%	74,6%
2º ano	11%	10,1%	7,1%	6,3%	81,9%	83,6%
3º ano	6,4%	5,9%	5,2%	4,6%	88,4%	89,5%
Total	12,2%	11,6%	7,6%	6,8%	81,6%	80,2%

Fonte: Inep/Censo Escolar (2017)

É possível, a partir da tabela I, perceber que as taxas descrevem - principalmente no primeiro ano em relação aos outros, no que indica o índice de reprovação, abandono e aprovação - a necessidade de intervir no trabalho pedagógico com o intuito de definir estratégias para conter a retenção e a evasão escolar, pois é visível que muitos alunos ficam fora da escola. Índices altos de reprovação e abandono também aumentam a distorção idade-ano. Ao focalizar esses indicadores no cenário do Estado de Santa Catarina, observamos que, em 2015, os resultados seguem a mesma tendência, isto é, índices altos de abandono e reprovação em todos os anos do Ensino Médio, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Taxas de abandono e reprovação no Ensino Médio de Santa Catarina em 2015



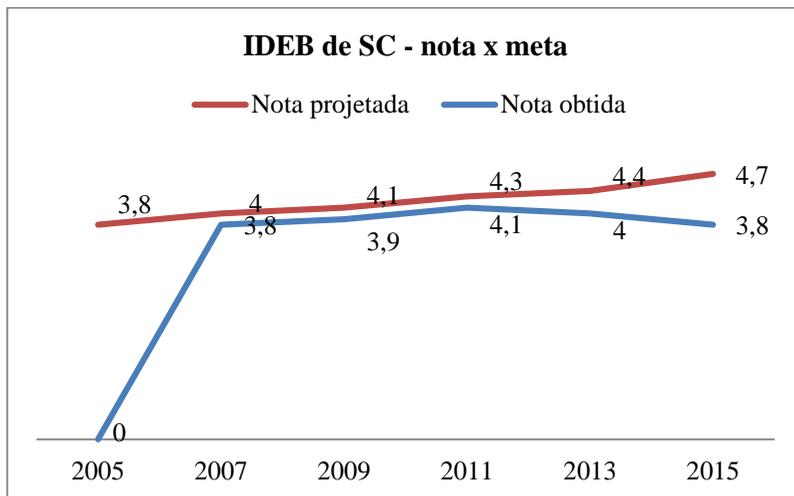
Fonte: INEP (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>).

O gráfico I traz um dado preocupante relacionado ao Ensino Médio de Santa Catarina em comparação à tabela I, pois, enquanto os índices dos segundo e terceiros anos se mantêm abaixo ou na média nacional, ou seja, o segundo ano, em 2015 no estado de SC, obteve 10,4% de reprovação, enquanto no Brasil a média foi de 10,1%, e o terceiro ano, o índice em SC foi de 4,6% de reprovação enquanto a média nacional foi 5,9%. Os índices de abandono indicam ainda no comparativo de 2015, no segundo ano, a taxa foi de 5,5% em SC e 6,3% no Brasil, e no terceiro ano, a taxa de 4,4% em SC e 4,6% no Brasil. O primeiro ano apresenta uma considerável alta: 24,3% de reprovação contra 16,6% nacional, e 13% de abandono contra 8,8% nacional. Considerada a amostra, é possível depreender pelo menos dois cenários: os alunos chegam ao primeiro ano com notável defasagem de aprendizagem dos conceitos disciplinares pertinentes ao ensino fundamental e não seguem com os estudos, ou, o ensino secundário se apresenta insignificante para eles, que não consegue motivar para os estudos, cujos resultados são o fracasso ou o abandono.

Outro dado importante atribuído à educação de Santa Catarina é o resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁵ formulado no Brasil para monitorar a qualidade da educação e estabelecer metas de melhoria. O gráfico que segue mostra mais um dado desfavorável ao ensino catarinense.

⁵ O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Gráfico 2: IDEB de SC - nota x meta



Fonte: INEP. Censo da Educação Básica (<http://portal.inep.gov.br/cenario-educacional>).

Observa-se que num período de dez anos, entre 2005 e 2015, o IDEB de Santa Catarina manteve-se abaixo da meta projetada. Em 2015, detecta-se uma queda significativa nesse índice em comparação à meta projetada: 0,9 pontos. Estranhamente, o que era para aumentar decaiu, o que talvez revele uma vulnerabilidade quanto às políticas públicas com vistas à busca de (re)pensar processos e melhoria de resultados. Cabe salientar que, estar numa média de 4 pontos para uma escala de 1 a 10, ainda faltam muitos esforços para alcançar um índice, no mínimo, satisfatório. Evidentemente, não se trata só de índices, mas do que representam para o ensino. Diante desses resultados, pressupomos que haja um desencontro entre as orientações projetadas nos documentos oficiais e o que realmente tem se efetivado na prática pedagógica, por isso a seguinte inquietação emerge: como a escola promove a leitura que deveria desenvolver compreensão, senso crítico e conhecimento? Para nós o fortalecimento da competência leitora dos alunos é um dos caminhos oportuno, visto que por via da leitura é possível a aprendizagem.

Outro indicativo importante é o INAF⁶ (Indicador de Analfabetismo Funcional), organizado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – cujo propósito é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Visa à avaliação das suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano – a fim de oferecer informações sobre as pessoas que concluíram o Ensino Médio, entre outros níveis de estudos. Segundo o indicador, os analfabetos funcionais são aqueles que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não têm as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com vistas à ampliação de nossa compreensão e diagnosticar a educação leitora no Brasil, percebendo essencialmente as fragilidades apontadas por esses estudos no tocante à formação leitora, e assim nos lançarmos à discussão sobre o ensino de leitura com mais propriedade, articulamos as contribuições trazidas pelo INAF, fazendo frente a dois estudos publicados. O primeiro, exposto na tabela II, permite a visualização, por nível escolar, da população alfabetizada funcional no Brasil, na década de 2001/2002 a 2011/2012.⁷

⁶ O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000 para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. Ao longo de quase 15 anos, o Instituto Paulo Montenegro consolidou, em parceria com a ONG Ação Educativa, 9 edições do **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**, reafirmando seu papel como provedor de informações qualificadas sobre o campo educacional, capazes de fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura.

⁷ Na sequência, estaremos dispondo dados mais atuais sobre esta pesquisa.

Tabela 2: Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (%) 2001-2002/2011-2012

	Até Ensino Fund.I		Ensino Fund.II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012
Analfabetismo	30	21	1	1	0	0	0	0
Analfabetismo rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Alfabetismo básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Alfabetismo pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96
BASE	797	536	555	476	481	701	167	289

Fonte: INAF (2012).

Recorremos ao estudo de Paim (2016), cujo trabalho apresentou uma análise interpretativa dos números que aparecem na tabela II. Sua assertiva é de que as pessoas passam pela escola e não aprendem a ler parecem se confirmar nos dados do INAF, ao se estabelecer o cruzamento entre os níveis de alfabetismo e os níveis de escolaridade. Vamos à discussão dos dados:

No Ensino Fundamental I, a maior porcentagem se classifica como Analfabetos Rudimentares (44%), nos dois períodos. No Ensino Fundamental II, o maior patamar se concentra no nível de Alfabetismo Básico, com um crescimento de 8%, no período observado (de 51% para 59%). Portanto, demonstra um crescimento no nível de alfabetismo, nessa etapa de ensino. Na amostra do Ensino Médio, vemos que, em 2001-2002, quase metade dos pesquisados foi classificada em nível de Alfabetismo Pleno (49%). Entre 2011-2012, este grupo (Ensino Médio) se classifica, em maior porcentagem, no nível de Alfabetismo Básico (57%). Isso

significa que a maior parte das pessoas com formação no nível escolar médio conseguem ler e compreender textos de média extensão e localizar informações com pequenas inferências. Os Alfabetizados Plenos são 35% no biênio 2011-2012, enquanto em 2001-2002, era de 49%, o que marca uma queda de 14% no comparativo entre os dois períodos. Quanto ao Ensino Superior, a comparação entre os períodos indica que o índice de Alfabetizados plenos diminuiu significativamente, é possível observar uma queda de 14%. Isso significa que os estudantes estão chegando ao ensino superior com defasagem de leitura.

Paim (2016) observa que há uma relação favorável ao olharmos para os dados de forma global, dado que, quanto maior os níveis de escolaridade, maior os níveis de alfabetismo funcional (básico e pleno). Esse olhar absoluto proporcionaria um modo mais qualitativo de análise, o que pode minimizar a discrepância. Contudo, os números evidenciam que o nível pleno de alfabetização não avançou, cujas habilidades são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada.

O segundo estudo mais recente, de nossa referência, foi realizado no triênio 2013-2015, o qual explora as relações entre alfabetismo e mundo do trabalho, a fim de compreender em que medida este se constitui como um espaço de múltiplas práticas de letramento e de numeramento. Além disso, de que forma afeta diretamente as condições de alfabetismo de determinados segmentos populacionais, imersos nos mais diferentes campos de trabalho. Por hora, dessa pesquisa, aproveitaremos os resultados gerais do estudo sobre alfabetismo confrontado com o nível de escolaridade, sem abordar as relações com o trabalho, pois evade ao nosso objetivo de pesquisa. No estudo em questão, o INAF apresentou uma nova configuração dos níveis da escala de alfabetismo em cinco grupos: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente, os quais detalharemos no próximo capítulo. Diante disso, foram estabelecidos novos intervalos para os antigos níveis básico e pleno. Vejamos:

Tabela 3: Cortes dos grupos de alfabetismo e intervalo na escala de proficiência INAF – 2008-2011

Grupos de alfabetismo	Intevalo
1 – Analfabetismo	$0 < x < 50$
2 - Analfabetismo rudimentar	$50 < x < 95$
3 - Alfabetismo básico	$95 < x < 125$
4 - Alfabetismo pleno	125 ou mais

Fonte: INAF (2012).

Tabela 4: Cortes dos grupos de alfabetismo e intervalo na escala de proficiência INAF – 2012-2015

Grupos de alfabetismo	Intevalo
1 – Analfabetismo	$0 < x \leq 50$
2 - Analfabetismo rudimentar	$50 < x \leq 95$
3 - Alfabetismo elementar	$95 < x \leq 119$
4 - Alfabetismo intermediário	$119 < x \leq 137$
5 - Alfabetismo proficiente	> 137

Fonte: INAF (2016).

Na nova configuração⁸, os cortes no intervalo 50 (entre os antigos níveis Analfabetismo e Analfabetismo rudimentar) e 95 (entre os antigos níveis Analfabetismo rudimentar e Alfabetismo básico), mantiveram-se os mesmos. O corte em 125, antes fixado (entre os níveis Alfabetismo básico e o Alfabetismo pleno) foi reduzido para o valor 119, formando um novo corte no valor 137. Em síntese, os níveis Básico e Pleno deram origem aos grupos 3, 4 e 5 e equivalem aos funcionalmente alfabetizados, categorizados em elementar, intermediário e proficiente.

O estudo utilizou uma amostra com 2002 pessoas, na qual as mulheres representam 52% e os homens, 48% da população pesquisada. Em termos educacionais, 44% declararam estar cursando ou ter cursado até o ensino fundamental, 40% o ensino médio e apenas 17% a educação

⁸ Para a escala Inaf, o grau de domínio das habilidades de leitura permite a identificação de dois grupos: analfabetos funcionais, subdivididos em analfabeto e rudimentar; e, funcionalmente alfabetizados, subdivididos em elementar, intermediário e proficientes. Segundo o Inaf, alfabetizados em nível básico são aqueles que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade; alfabetizados em Nível pleno são as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. Informações complementares acessar <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>.

superior. A tabela que segue mostra a população pesquisada distribuída por grupo de alfabetismo e escolaridade.

Tabela 5: Distribuição da população de 15 a 64 anos por grupo de escolaridade (%) 2013-2015

	Ens. Fund. I	Ens. Fund. II	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
Total	417	459	795	331	2002
	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetismo	19%	2%	0%	0%	4%
Analfabetismo rudimentar	49%	32%	11%	4%	23%
Alfabetismo elementar	27%	53%	48%	32%	42%
Alfabetismo intermediário	4%	10%	31%	42%	23%
Alfabetismo proficiente	1%	3%	9%	22%	8%

Fonte: INAF (2016).

Observando a Tabela V, percebemos que, em comparação aos dados de 2011-2012 o maior índice de analfabetos no Ensino Fundamental I continua concentrado no nível de Analfabetismo rudimentar, alternando, a maior, de 44% naqueles anos para 49% em 2013-2015. No Ensino Fundamental II, a concentração também permanece no nível do Alfabetismo básico, agora denominado elementar, com queda de 59% em 2011-2012 para 53% em 2013-2015. Observa-se que no nível de Analfabetismo rudimentar nessa etapa saltou de 25% para 32% atual. Ao visualizarmos o Ensino Médio, também percebemos a estagnação centrada no Alfabetismo elementar, agora com o índice de 48%, o que antes representava 57%, revelando uma diferença de 9%. Por outro lado, observar que nessa etapa do ensino, se somarmos o percentual do grupo Alfabetismo intermediário (31%) com o do Alfabetismo proficiente (9%) de 2013-2015, em equivalência ao grupo Alfabetismo pleno da amostragem de 2011-2012, obtemos a média de 20%, mais uma vez em forte baixa, de 15%, quando confrontado com os 35% do último resultado. A mesma leitura fazemos com o grupo de escolaridade

superior, obtivemos a média de 32% de alfabetismo, em 2013-2015, nos dois últimos níveis (42%, 22%), que representa, em contraposição aos 62% de 2011-2012, o impressionante declínio de 30%. É possível que a nova escala de alfabetismo do INAF tenha acentuado a diferença entre a amostra do biênio 2011-2012, bem como do triênio 2013-2015, contudo, a nosso ver, é o que está explícito nos resultados. Os dados afirmam que, embora a leitura seja um dos princípios basilares da educação, as lacunas existentes nos processos de escolarização deixam marcas lacunadas na formação dos leitores, visto que na amostra de 2013-2015, a maior concentração do grupo que possui Ensino Médio se encontra no nível elementar. Desse modo, não conseguem lidar com textos complexos, não opinam frente ao posicionamento do autor, tampouco fazem inferências mais profundas. Em contrapartida, é prudente advertir que essas pesquisas nacionais se tornam insumos que, segundo Paim (2016), não levam em conta as condições objetivas de ensino-aprendizagem de cada região do Brasil, pois medem de forma igual contextos diferentes. Em síntese, face ao exposto, a redução nas taxas de matrículas no País, os índices de reprovação e abandono no Ensino Médio, a baixa no IDEB e os resultados do INAF se colocam como preocupantes e necessitam de políticas públicas educacionais, discutidas e coordenadas coletivamente entre todos os entes federados, professores, pais e alunos, com vistas a eliminarem ou minimizarem esses problemas. Mesmo os alunos que avançam nos estudos e até concluem o Ensino Médio, podem apresentar déficit na competência leitora. Esse contexto nos remete a outro questionamento: Como o ProEMI pode promover o ensino de leitura de modo que transforme a realidade dos jovens leitores?

Diante do cenário apresentado, deparamo-nos com alguns documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, que parecem trilhar, na contramão da realidade apurada nas pesquisas, uma vez que visam a promover mais qualidade no ensino, flexibilizar o currículo, combater o abandono e a reprovação e atender os diversos interesses dos jovens. Entende-se que seja importante a discussão e a busca por inovação do sistema de ensino médio brasileiro, condizente com os interesses dos jovens. No entanto, não se pode esquecer a existência de outros fatores, envolvidos neste mesmo contexto, que vai da estrutura física e pedagógica das escolas à valorização dos profissionais da educação. No tocante à leitura e ao seu consequente ensino, enquanto componente curricular, as DCNEM são genéricas, pois especificam a preconização no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar com vistas a sua valorização em todos os campos do saber. O documento é omissivo em orientações que instituem a leitura como

prática pedagógica, a ser desenvolvida no espaço da escola e pretenda a formação de leitores com habilidades plenas, o que poderia, como já citado, ser um ponto de partida para resolver os problemas indicados pelo INAF. Por enquanto, parece que esta responsabilidade é individualizada, isto é, recai sobre cada unidade de ensino a escolha de caminhos a seguir no desenvolvimento da leitura.

O Governo Federal tem lançado ações, por meio de políticas e programas, com o objetivo de inovar o Ensino Médio e garantir o acesso dos jovens à educação, uma vez que a Emenda Constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009, universaliza o ensino dos 04 aos 17 anos. Neste contexto, emerge então, o ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador, como estratégia do governo com foco na reestruturação curricular do ensino médio. Recentemente, em 2018, o Governo lançou nova proposta para reestruturação do Ensino Médio no País, cujo objetivo principal é flexibilizar a grade curricular, ampliar a jornada de estudos e reforçar o ensino profissionalizante. Além disso, visa ao fortalecimento do pacto federativo, à descentralização das decisões para os estados, que passam a ter papel preponderante na organização do currículo, bem como dessa etapa da educação básica. O ProEMI permanece resguardado dentro desta nova proposta, pois contempla objetivos referente à ampliação da carga-horária de estudos e à flexibilização do currículo.

O ProEMI foi instituído pela Portaria no. 971 de 09 de outubro de 2009 e integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Esse programa demonstra a pretensão do governo em induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Assim, propõe a ampliação do tempo dos alunos na escola, bem como a diversidade de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio, os quais se constituem em pilares fundamentais no sentido de inovar a escola, os processos de ensino-aprendizagem e os seus profissionais, sobretudo, os professores.

Além de impulsionar a inovação nas propostas curriculares, como ampliação da carga horária e inserção de atividades optativas, o ProEMI tem a incumbência de orientar as escolas a reestruturarem os seus currículos em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE/SEB 02/12) em todas as suas modalidades de ensino. O currículo, então, é o ponto de partida para a mudança e inovação pedagógica, o qual deve atender a aprendizagens realmente necessárias e significativas, compreender os atores, com destaque para o jovem do Ensino Médio. Essa proposta de ensino, também, busca o fortalecimento e o destaque para as experiências exitosas das unidades escolares como possibilidades pedagógicas a serem

compartilhadas com outras unidades de ensino. Por consequência, revelar que o Ensino Médio pode ser melhorado, a fim de torná-lo mais atraente, criativo e inovador, especialmente no campo da leitura. As escolas que participam do ProEMI, por exemplo, contam com um professor orientador de leitura para que organize e acompanhe atividades e projetos de leitura periódicos e um professor para a disciplina PENOA⁹/Leitura e Escrita.

O ProEMI foi lançado em 2009 como projeto piloto e efetivado nas escolas em 2010. Nesse ano, em Santa Catarina, 18 escolas estaduais aderiram ao programa. Entre elas, a Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hülse, a única vinculada à 20^a. Gerência de Educação (GERED) de Criciúma, foi selecionada para fazer parte do projeto na época. Em linhas gerais, a adesão ao Programa se configura em um movimento mútuo entre os entes federados, o MEC, as Secretarias de Educação Estaduais e as escolas. Nessa configuração, cabe ao MEC o apoio técnico e financeiro que, por sua vez, será destinado às Secretarias de Educação para a organização e implementação de sua política para o Ensino Médio. Atualmente, com a expansão do programa, cerca de 150 escolas desenvolvem o projeto em Santa Catarina, das quais 07 fazem parte da 20^a GERED de Criciúma.

A reorganização didático-pedagógica do ProEMI é fundamentada pela legislação educacional vigente, diretrizes curriculares e pelos documentos orientadores. Entre os documentos atribuídos especificamente ao ensino no ProEMI, traremos: o Orientador para o ProEMI, o Orientador para a Disciplina PENOA/Leitura e Escrita, sobre o professor orientador de leitura, o PRC (Plano de Reestruturação Curricular) e os projetos de leitura de cada escola, os quais serão tomados como instrumentos de análise nesta pesquisa.

Uma das peculiaridades do ProEMI é a disponibilização de tempo para que os professores promovam reuniões coletivas para o planejamento das atividades e discussões a respeito das práticas pedagógicas. Nesses momentos é que muitas inquietações e indagações surgiram e que me fizeram perceber a carência de estudos e pesquisas sobre esta modalidade de ensino, inclusive no campo da leitura, que façam parte da formação de professores. Portanto, observa-se uma carência de trabalhos científicos que adentrem à escola, que nos aponte resultados ou reflexões sobre as ações empreendidas, os desafios que

⁹ Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem.

precisam ser superados e, sobretudo, as experiências exitosas a serem socializadas.

Também, fui instigado pelas reflexões sobre leitura, realizadas nos encontros de formação, por decorrência da minha participação como professor representante da escola, na condição de bolsista do Projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC” ligado ao Programa OBEDUC – Observatório da Educação¹⁰. Esse envolvimento suscitou-me o desejo de estender um olhar analítico e reflexivo sobre o processo de leitura, no que abrange o sistema linguístico, desenvolvido dentro do Programa Ensino Médio Inovador. A leitura, incorporada ao programa, tem sua essencialidade no sentido de articular-se com as visões de mundo e as expectativas dos estudantes em relação à própria trajetória de formação, pois “a leitura de mundo precede à palavra” (FREIRE, 2011, p. 11). Nesse sentido, Freire (2011, p. 85-86) nos incita a refletir que a leitura de mundo:

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Dessa afirmativa, inferimos que a leitura ensinada na escola deveria articular-se dialeticamente com o contexto social de cada estudante, reconhecendo-o como sujeito ativo da história, que tem sua posição no mundo e potencial para provocar as mudanças necessárias na sociedade. Entretanto, parece ser perceptível a dicotomia e o distanciamento entre o que a escola ensina e o conhecimento de mundo, este resultante da vivência social e cultural, que o aluno traz previamente

¹⁰ Projeto mantido pelo Sistema Integrado CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo objetivo geral é de promover a formação continuada de docentes da educação básica pública no que diz respeito ao ensino das competências em leitura, garantindo o direito de acesso às práticas letradas aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória.

consigo. Novamente, em Freire (1986, p. 164), é possível refletir sobre a referida dicotomia:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas “as palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo nos quais os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam.

Freire aponta um dos problemas históricos da educação escolar, a falta de sintonia entre o que a escola ensina a ler e a leitura de mundo que o aluno sabe fazer. As palavras da escola se distanciam do contexto vivido pelo estudante, ou seja, o espaço escolar é de aprendizado e isso demanda muito esforço que, por vezes, não é nada atrativo por não estar relacionado com os acontecimentos experienciados pelo aluno. Pensamos a escola como um espaço de emancipação dos sujeitos, ou porque esse sujeito se reconhece, se identifica e, conseqüentemente, se transforma, seja porque pode contribuir, mesmo que momentaneamente, para desenvolver capacidades abstratas. Isso tudo é o que estamos chamando de significativo, ou seja, faz sentido para o aluno estar ali, mesmo que não faça parte do seu horizonte apreciativo desse aluno. Diagnósticos como este apontado por Freire é que nos impelem a compreender os processos envolvidos no ato de ler, os quais requerem especificidades no trato do que viemos a chamar de Teoria da Leitura.

Neste contexto conturbado entre o que se pratica na escola e a prática do ensino de leitura, é necessário clareza em situar o desenvolvimento da capacidade de ler e a prática de leitura como essencial à formação do leitor proficiente. Assim, se a capacidade e a prática são caminhos para o conhecimento, defende-se que a permanente análise das ações de leitura, bem como o acompanhamento dos projetos

ou programas que contemplam o processo de construção de ler, conduzam a novas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas significativas, no sentido de superar a falta de conexão entre as atividades de leitura e a realidade vivida pelo aluno.

A proposta do ProEMI nos faz entender que, no tocante à leitura, as ações devam superar a dicotomia que, ao nosso ver, não é apenas buscar a relação significativa do contexto do texto com o contexto do mundo, mas também, conforme o pensamento de Freire, desenvolver a capacidade de compreensão crítica consciente dos significados que se apresentam e são reconstruídos. Ao menos é perceptível o esforço, por parte das políticas públicas, em amenizar tal situação, principalmente por disponibilizar um professor orientador de leitura em cada escola que possui o programa, para desenvolver as atividades pertinentes ao ato de ler. Entretanto, quando buscamos uma compreensão mais geral sobre que tipo de leitor o ProEMI pretende formar, sobre quais pressupostos teóricos conduzem as práticas de leitura, nos parece que não há clareza nos fundamentos.

Diante da demanda que emerge com a atividade de leitura, decorrente da mudança curricular, faz-se necessário que o professor passe por formação pedagógica, o que parece não ocorrer dentro da proposta do ProEMI. Lembramos, portanto, que defendemos o ensino da leitura e que o professor, por sua vez, também deve constituir-se leitor para que possa ter propriedade sobre os caminhos possíveis na formação do leitor proficiente. Em muitas situações de ensino, pela falta de clareza ou não apropriação das concepções teóricas, os professores criam suas “ilhas” conceituais e práticas, conduzindo-se mais por suas crenças e experiências pessoais do que se fundamentando em teorias que versam sobre leitura. Como cita Santos (2013), as crenças dos professores implicam na raiz de alguns dos impedimentos que desencadeiam os fracassos de iniciativas que têm o objetivo de inovar a escola.

Pensa-se em inovar a educação, mas negligencia-se a presença dos professores que nela atuam, que estão diretamente ligados aos alunos e conduzem as práticas pedagógicas, ou seja, não é dada a devida atenção ao que ele pensa sobre a formação do aluno leitor.

Na seção a seguir, discorre-se sobre a problematização da leitura que resultou na definição do objeto deste estudo, o qual é apresentado na mesma sequência.

2.1.1 O Problema da leitura no contexto do ProEMI

Compreender minimamente o contexto de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, especialmente o do ProEMI, a partir de estudos já efetivados, é o ponto de partida para se problematizar e discutir como o programa concebe a leitura e lida com a formação de leitores. Para tanto, procedeu-se ao levantamento de antecedentes, realizado em setembro de 2015 na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Utilizamos, para executar este procedimento, os seguintes termos de busca: “Leitura no Ensino Médio Inovador”, “Ensino Médio Inovador” e “Leitura no Ensino Médio”. Constatou-se que há poucos trabalhos científicos publicados a respeito do Ensino Médio Inovador, o que supomos ser devido ao pequeno tempo de existência desse programa de ensino. No rastreamento, ao utilizar o termo “Ensino Médio Inovador”, identificou-se uma tese na BDTD. Ao ampliar a expressão de procura para “Leitura no Ensino Médio”, diversos trabalhos foram disponibilizados, entre os quais, após uma leitura prévia, foram selecionadas, além da tese mencionada, uma dissertação na BTDN e outra na CAPES, conforme sistematizado na tabela que segue.

Tabela 6: Levantamento de antecedentes

Ano	Autor	Título	Universidade	Banco de Dados	Tipo de obra
2013	Fábio Alexandre Araújo dos Santos	As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN.	UFRN	BDTD	Tese
2012	Leslie Felismino Barbosa	Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de	UEL	CAPES	Dissertação

		leitores do Ensino Médio.			
2010	Sônia Maria Xavier Duarte	Que leitor se pretende formar no Ensino Médio?	UFP	BDTD	Dissertação

Fonte: Autor (2015).

A escolha da tese “As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN”, de Santos (2013), se deu pelo fato de abordar a educação no âmbito do ProEMI, o que se identifica com esta pesquisa. Embora não discuta sobre leitura, vislumbra-se a possibilidade de pensá-la também a partir de algumas reflexões suscitadas na tese. Por exemplo, entender por que os professores que ensinam leitura dotam-se de determinadas concepções ou práticas de ensino. Aparentemente, assim como ocorre com o desenvolvimento da criatividade na escola, apontado na pesquisa, acontece também com o ensino da leitura. Ou seja, supõe-se que os professores se orientam muito mais por suas crenças teóricas pessoais, baseadas nas experiências pregressas e nos métodos tradicionais estabelecidos, do que por posicionamentos que questionam, reflitam e inovam a educação. Não se trata de culpar o professor, mas ressaltar que existem lacunas na formação deste profissional. Nesse sentido, Nakano (2009, *apud* SANTOS, 2013) afirma que a dificuldade em implementar práticas educativas mais criativas e eficientes pelos professores na escola provêm de uma formação que não discute, não questiona, nem diverge das condições e das normas estabelecidas. Na direção desse contexto, geralmente pela mídia, sabe-se que os programas de ensino são impostos pelo governo, a exemplo do que ocorreu em 2017 com a reforma do Ensino Médio, aprovada pela Medida Provisória 746/2016 e depois sancionada em 16/02/2017 pela Lei 34/2016, sem que houvesse a ampla discussão com a sociedade civil, sem que alunos e professores participassem e se posicionassem com relação às profundas alterações que ocorreriam, deixando, inclusive estes, os maiores interessados, à deriva, sem informação e sem formação sobre as mudanças realizadas. A compreensão daquilo que o professor pensa e pratica sobre leitura no espaço do ProEMI é uma possibilidade para a indicação se, de fato, há uma lacuna no processo formativo desse profissional e, em caso positivo, pensar em meios estratégicos no que diz respeito a eles refletirem e modificarem suas práticas de ensino.

A pesquisa, ora levantada, discorre sobre a seguinte problematização: “Quais as crenças dos professores sobre a criatividade, as características do aluno criativo, os elementos considerados inibidores e/ou estimuladores da criatividade do aluno e as atividades escolares predominantes no modelo de crenças dos professores que atuam no Ensino Médio dentro do PROEMI?”. A tese responde que o modelo de crenças dos professores a respeito da criatividade dos estudantes no ProEMI é pautado no enfoque tradicional ou clássico da criatividade, ou seja, creem-na como algo inato ao ser humano, que se desenvolve independentemente dos fatores sociais e culturais. Por meio de análise de dados coletados pelos questionários aplicados a 207 professores das escolas estaduais do Rio Grande do Norte, que ofertam o ProEMI, Santos (2013) deduz que as crenças dos professores são reducionistas e precisam ser repensadas, para que não comprometam o desenvolvimento do aluno, no contexto escolar.

O autor discute a concepção de criatividade a partir de diferentes enfoques teóricos, o Cognitivista, o Sistêmico e o Subjetivo. Na teoria Cognitivista, a criatividade consiste numa disposição mental de criar dos sujeitos, sem considerar as interações sociais e históricas desses sujeitos no processo. A Sistêmica integra outros elementos importantes, como o papel do social para o desenvolvimento do potencial criativo, ainda que esteja mais relacionada ao indivíduo do que ao contexto, com predomínio de fatores cognitivos em detrimento dos demais. Na teoria da Subjetividade, pautada na teoria histórico-cultural de Vigotsky, o indivíduo se constitui de forma altamente diferenciada, expressando-se em diferentes recursos da personalidade. Por isso, as pessoas não são criativas de forma geral, mas naqueles campos de sua atividade para as quais têm desenvolvido motivações, capacidades, valores, etc. (MARTINEZ, 2003, *apud* SANTOS, 2013). É na abordagem histórico-cultural que reside a filiação teórica para discussão a respeito do objeto de pesquisa dessa tese que, segundo o autor entende, a compreensão da criatividade é uma condição humana que precisa ser estimulada e que se desenvolve por meio das relações históricas concretas vividas pelos sujeitos.

Santos (2013) entende que a visão de homem e de mundo é compreensível dentro de uma dinamicidade, historicidade e concretude de um determinado contexto, dando voz aos sujeitos inquiridos. O enfoque teórico, histórico-cultural de Vygotsky, adotado por Santos (2013), sinalizou o caminho para seguirmos a discussão de modo a conciliá-lo com o modelo interativo de leitura que, conforme Leffa (1996), Kleiman (1990, 2000, 2001, 2004), Britto (2012), Souza (2012),

Solé (2009), Soares (2002), Vygotsky (1990, 1996, 1999, 2008, 2009, 2011 *apud* SANTOS, 2013), rompe com algumas premissas em relação ao homem. Isto é, quebra com o enfoque biológico do desenvolvimento humano ao postular que o mesmo sai de uma condição biológica para uma condição sócio-histórica, via suas interações concretas e dialéticas no mundo. No que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, também o compreendemos na perspectiva das ideias de Vygotsky, ou seja, o sentido da leitura está nas interações significativas que o leitor estabelece com o texto, a partir das suas experiências de vida reais. Nessa ótica, Santos (2013) menciona a leitura em seu trabalho e reitera o que o documento do ProEMI prevê, isto é, a mesma deve estar presente em todas as disciplinas como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo do estudante.

A visão de mundo ampliada, que tem como base as relações entre a leitura de mundo e as experiências educativas formais, se estabelece como uma das inovações que o ensino médio deverá desenvolver, de forma a rearticular a escola e suas práticas às múltiplas realidades e contextos históricos (SANTOS, 2013, p. 161).

Quanto à dissertação de Barbosa (2012), intitulada “Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores do Ensino Médio”, encontramos similaridade no propósito de investigar quais concepções de leitura orientam os professores do Ensino Médio que, em nosso caso, o recorte foi feito para os professores que ensinam a ler nas circunstâncias do ProEMI. O trabalho de Barbosa se correlacionou de forma significativa na problematização do nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que o problema de investigação da dissertação apontada abarca o contexto do ensino e da leitura no Ensino Médio, que é por conseguinte: “Que concepções de formação de leitores podem ser identificadas nas práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio?”. Também comungamos com a referida pesquisa, o posto teórico fundamentado na visão de linguagem, a partir das ideias de Bakhtin, para quem a linguagem é um ato dialógico de interações de sujeitos sociais. Isso nos posicionou na defesa de que leitura é uma prática, por meio da qual o leitor interage com o texto à medida que o insere no contexto. Sendo assim, o sentido é construído por intermédio da interação entre leitor e texto, de modo que aciona saberes linguísticos, não linguísticos, ideológicos e sócio-históricos de mundo. A

revisão da pesquisa antecessora nos possibilitou definir, ainda, a seguinte estratégia metodológica para o estudo em projeção: focar na pesquisa documental, sem considerar os alunos e a atuação dos professores, com o intuito de melhor delimitar os dados de análise.

A pesquisa feita por Barbosa (2012), que contemplou 99 entrevistas com estudantes e 10 com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública da Região Norte do Estado do Paraná, revelou dizeres e práticas que não condizem com o caráter mais dialógico da leitura, pois se apresentaram descontínuas, ora em consonância, ora em dissonância em relação à concepção assumida pelo autor. As práticas indicaram insuficiência de conceitos teóricos que pudessem auxiliar o professor em atuação, ainda que tenham participado de formação em que se discutira a linguagem na perspectiva interacionista. Tal realidade, segundo o autor, remete à necessidade da formação continuada permanente, que lance o docente no movimento de ação-reflexão-ação. Além disso, que estabeleça relação entre teoria e prática e com a consequente atualização das suas concepções de ensino-aprendizagem da leitura, em direção às atividades mais coerentes com o modelo interacionista da leitura. Para Barbosa (2012), o estudo permitiu perceber que as práticas de leitura estão consideravelmente voltadas à visão conteudista, ao trabalho com resumos, fragmentos de obras literárias e não literárias, das características da escola literária, estudo do autor, da política do livro didático e, principalmente, do uso excessivo de textos de suportes jornalísticos. O entendimento de texto como lugar de interação apareceu de forma imprecisa nos dizeres dos professores. A leitura é praticada numa concepção de texto ainda centrada na linguagem verbal, de onde se extraem informações para que o leitor possa absorvê-las, sendo a leitura de textos informativos e de livros a mais privilegiada por eles.

Ante o exposto, suspeitamos que a realidade verificada no universo do Ensino Médio das escolas do Norte do Paraná se repliquem na conjuntura do ProEMI, haja visto que o ensino de leitura tal qual exposto nos resultados da análise é uma prática comum. Para tal averiguação, é que nos lançamos neste trabalho, considerando que o ProEMI é um espaço que propõe práticas inovadoras de ensino e não deveria produzir ações desprovidas de base teórica no desenvolvimento da leitura.

Outra pesquisa que nos instigou a configurar nossa metodologia de investigação foi a dissertação de Duarte (2010), com o título “Que leitor se pretende formar no Ensino Médio?”, cujo problema é: quais fundamentos teórico-metodológicos acerca da leitura embasam os documentos oficiais do Ensino Médio e os manuais do professor de livros didáticos de Língua Portuguesa? A partir de então, depreende-se que

leitor tais parâmetros pretendem formar. Para tal fim, foram selecionados três documentos: PCNEM/1999 (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), OCEM/2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), catálogo do PNLEM/2009 (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio); e três manuais dos livros didáticos: Coleção Linguagens, de Cereja e Magalhães/2005, Coleção Novas Palavras, de Amaral e outros/2005 e coleção Português: Ensino Médio, de Nicola/2005. A análise buscou referência teórica na Linguística Aplicada, pautada na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Segundo o autor, o ensino de leitura como processo de interação ainda não se efetiva nos documentos oficiais, nem nos manuais dos livros didáticos, embora seja mais evidente nas coleções dos primeiros e segundos anos. As propostas para formação de leitores são diversas, pois mesclam concepções funcionalista, cognitivista e sociointeracionista.

Incorporamos do trabalho de Duarte (2010), o percurso metodológico de investigar os documentos que orientam a atividade de leitura, aqui eleitos aqueles que especificamente orientam o ensino no contexto do ProEMI. A adoção dessa fonte de análise se justifica por trazerem fundamentos de fontes nacionais como o PCNEM e o OCEM. Os documentos de análise serão apresentados e discutidos com detalhes no capítulo que disserta sobre a análise de conteúdo.

Diante dos antecedentes expostos, observamos que a inquietação dos pesquisadores reside na compreensão das concepções teórico-metodológicas que circundam e direcionam o ensino da leitura, tanto nos dizeres ou práticas dos professores, como também nos documentos oficiais ou nos materiais didáticos. Seguindo esta tendência, a seguinte problemática emerge como indagação para a discussão a respeito da leitura no ProEMI: *as concepções teórico-metodológicas, presentes nos documentos do ProEMI, contribuem para a formação de leitores proficientes?*

Com o propósito de desempenhar a investigação, firma-se como objetivo geral: Analisar as concepções teórico-metodológicas sobre leitura e seu ensino nos documentos do ProEMI, com foco para as suas possibilidades de formação de leitores proficientes. Para atender o geral, estabelecemos alguns objetivos específicos: identificar as perspectivas teóricas-metodológicas que orientam o ensino de leitura, presentes nos documentos do ProEMI e suas manifestações em duas escolas da 20 GERED; correlacionar discursivamente as perspectivas teórico-metodológicas sobre leitura, presentes nos documentos do ProEMI com os fundamentos teóricos sobre linguagem, aprendizagem e leitura

abordados neste estudo, caracterizar o ensino de leitura no contexto do ProEMI, com vistas a propostas, se necessário, de intervenção formativa.

A seguir, no capítulo III, situamos o lugar teórico no qual trataremos a leitura na realidade do ProEMI; no capítulo IV, delineamos os procedimentos metodológicos que farão frente ao problema proposto e, no capítulo V, prosseguiremos com a análise dos dados da pesquisa, traduzindo os resultados e tecendo as conclusões finais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo abará as contribuições da ciência da leitura, com foco para a perspectiva interativa. Além disso, faz conciliações com as orientações da teoria histórico-cultural, de modo a propor um tratamento do objeto ensino de leitura, a partir da educação. Para isso, com base do lugar da abordagem histórico-cultural, mobilizaremos, fundamentalmente, Bakhtin (1997, 2000) e Vigostky (2007, 2010), como segue.

Para tratar teoricamente o objeto da presente pesquisa, abordamos nesta seção, a questão da leitura e sua relação com a linguagem, de modo que concilie a abordagem Histórico-Cultural com a Teoria da Leitura. Para tanto, trazemos os seguintes conceitos: signo ideológico, enunciado, dialogia e interação e outros mais. Da teoria da leitura, são destacados os conceitos: interação leitora, letramento, cognição, metacognição, esquemas, estratégias de leitura e proficiência em leitura. Seus pressupostos teóricos advém dos estudos dos seguintes autores Vilson J. Leffa (1996), Angela Kleiman (1990, 2000, 2001, 2004), Paulo Freire (1979, 2004, 2011), Luiz Percival Leme Britto (2012), Ana Cláudia de Souza (2012), Isabel Solé (2009), Magda Soares (2002), dentre outros. Entende-se que essas noções são pertinentes e esclarecedoras para análise do objeto em estudo; contudo, pela abrangência e complexidade do assunto, é desejo discutir o tema no âmbito da educação, mais especificamente no contexto do ProEMI.

3.1 PONTUANDO AS PERSPECTIVAS ASSOCIADAS À TEORIA DA LEITURA: MATERIALIDADE LINGUÍSTICA

O conhecimento construído a partir das reflexões e discussões dentro do OBEDUC, com base em estudiosos da leitura como: Leffa (1996), Kleiman (1990, 2000, 2001, 2004), Britto (2012), Souza (2012), Solé (2009), Soares (2002); depois, a fundamentação teórica desta pesquisa em conciliação com os postulados de Bakhtin (1997, 2000), é que nos autoriza dizer: ler é um ato complexo, pois envolve elementos e procedimentos diversos que requerem compreensão quando se pretende alcançar níveis de proficiência desejáveis. Junto a esses procedimentos diversos, que são histórica e socialmente construídos, as pessoas deparam-se com enunciados que imprimem, explícita e implicitamente, os mais diversos discursos. Esses enunciados refletem as marcas

específicas e as finalidades da atividade humana, caracterizadas pela diversidade de intenções. Segundo Bakhtin (2000), o enunciado, oral e escrito, é a efetivação da língua por meio do conteúdo temático, estilo verbal (recursos da língua) e construção composicional. Para o autor, o enunciado é a “unidade real da comunicação verbal”. E, essa unidade pertence ao sujeito que fala, que molda o discurso com suas características comuns.

Quando o enunciado, dentro de um contexto de uso da língua, adquire características relativamente estáveis, constitui-se um gênero do discurso. Os gêneros do discurso diferenciam-se e ampliam-se em equivalência às necessidades de comunicação da vida em sociedade. Meio à heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) evidencia a diferença entre gênero de discurso primário e gênero de discurso secundário. Este surge no meio cultural de forma mais complexa, em consequência da absorção e transformação daquele que é constituído em circunstância de comunicação espontânea, condicionadas à realidade histórica e cultural. Entretanto, um locutor, ao transmitir uma mensagem, tanto num gênero quanto no outro, revela que se apropriou de uma linguagem e de outros enunciados. Assim, a variedade dos gêneros abarca a diversidade de intenções de quem fala ou escreve, segundo inclusive sua audiência. Trata-se de uma unidade significativa.

O enunciado não é uma unidade convencional no ato da comunicação verbal. Ele requer a reciprocidade do outro, do diálogo com o interlocutor, pois traz os sentidos que estão no interior de cada indivíduo e no contexto em que se dá a interação comunicativa. O sentido existente no enunciado não está na palavra, nem na oração ou no sistema linguístico, mas também no interior do enunciado. Diante disso, Bakhtin (2000) distingue oração como unidade da língua e enunciado como unidade da comunicação. Para o autor, a oração é uma unidade da língua, sem as marcas dos sujeitos falantes, que representa um pensamento acabado, interligada a outras orações num contexto proveniente de um único sujeito falante. Por sua vez, o enunciado é intermediado por todo o contexto que o rodeia. Percebe-se, no entendimento de Bakhtin, a relação de interação entre locutor e interlocutor no processo de comunicação verbal, de modo que a prática de leitura se compreende no ato de ler. Isso significa que a presença do autor, por meio da materialização textual, não é suficiente para a produção de sentido.

Na prática da leitura por um viés social, defende-se que o ato de ler vai além do conhecimento dos aspectos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo, constitui-se, portanto, num processo de inter-relações. Percebe-se, então, a leitura como uma

construção de sentido, em que sujeitos ativos se engajam numa constante busca das relações a serem levadas em consideração para o êxito da compreensão. Dessa forma, o foco deixa de ser apenas uma das partes envolvidas para recair na interação texto-leitor, em que variados aspectos contribuem de forma significativa para a realização da leitura. Kleiman (2004, p. 14), acerca dessa concepção, esclarece:

A concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler.

É a ampliação dessas possibilidades de uso social da leitura e da escrita que determina o grau de proficiência dos indivíduos. Quanto maior for o conhecimento dessas práticas sociais, maior será sua capacidade de uso adequado e contextualização do processo de leitura dos textos.

Depreende-se desses conceitos a importância de se desenvolver os gêneros do discurso que permeiam as leituras no espaço escolar. Trata-se da forma de criar condições para que o aluno se desenvolva e passe a se apropriar desses gêneros, como leitor ou escritor, para que transite com desembaraço pelos variados tipos de textos e reconheça a própria individualidade nesses escritos. Nesse sentido, com base em Bakhtin (1997, 2000), é possível dizer que a palavra não tem dono, não carrega juízo de valor, está à disposição de qualquer falante para que molde suas relações de comunicação de maneira livre e significativa. Freire (2011) afirma que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente.” Dessa maneira, as palavras dos outros – do autor, do interlocutor – nos introduzem suas próprias expressividades, seus valores discursivos que, por nossa vez, assimilamos, reestruturamos, modificamos de acordo com nosso conhecimento da realidade vivenciada. Por isso, a experiência

verbal de cada sujeito evolui, sob o efeito da interação com a experiência verbal do outro.

Neste trabalho, interessam-nos o texto verbal concreto, como enunciado e objeto de leitura. O texto constitui-se no veículo de comunicação dos mais importantes no desenvolvimento do conhecimento escolar. É a partir dele que se instauram as principais atividades de leitura. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 330-331), qualquer texto comporta uma grande quantidade de elementos que escapam à análise linguística. Entretanto, cada um, “em sua qualidade de enunciado é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido – seu desígnio, aquele para o qual foi criado”. Deduz-se disso que o texto é dotado de subjetividade tanto por parte de quem escreve quanto de quem lê. Contudo, muitos desses aspectos que subjazem o texto é passível de compreensão quando se tem habilidades de leitura. Nem tudo que um autor quer dizer, o leitor percebe, pois o sentido é reflexo de outro sentido, que não se refletem de forma similar. Encontramos essa concepção em Bakhtin (2000, p. 340 e 341), ao afirmar:

O texto é o reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objetivo de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido.

Para que o leitor chegue ao reflexo do qual trata Bakhtin, segundo os autores citados, é importante que a escola proporcione leituras de conteúdos que promovam a intelectualidade, a criatividade, a interpretação, o pensamento crítico sobre assuntos variados e o desenvolvimento cognitivo de leitura. Além disso, requer que o educador torne compreensivo ao aluno o uso, a forma, e o funcionamento da língua escrita e oral por meio da leitura, sem evidentemente, serem superestimados. Esse passo é importante na medida em que a mediação em sala de aula promova sua superação pela apropriação de novos conceitos (VIGOSTKY, 2010). Porém, com o cuidado na construção dessas aplicações, pois o conhecimento empírico do aluno e sua visão de mundo, ou seja, os conhecimentos prévios, precisam ser valorizados na leitura, com buscas a sua superação no processo de ensino. Essa concepção de mundo, de homens e de língua de que somos sujeitos históricos se aproxima de teóricos da leitura, cuja construção de sentidos

que torna o texto um enunciado se faz porque este sujeito-leitor possui conhecimentos prévios. Segundo Kleiman (1999, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Ensinar a ler e escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito reconhece a si e o mundo em que está inserido. Partindo desse posto, afirma-se que a leitura não se limita a adivinhações ou evocações da memória do leitor, sendo a compreensão, suscitada e conduzida pelo escrito, integrada ao contexto de vida do leitor e de suas reflexões. Desse modo, de acordo com Souza (2012), Britto (2012) e Soares (2002), evidencia-se que a leitura, a alfabetização, o letramento e o conhecimento da escrita vão muito além do ato de codificação e decodificação de mensagens. Alfabetização e letramento extrapolam o desenvolvimento do código: é ampliar conhecimentos, desenvolver senso crítico e capacidade de criação e interpretação de modo a tornar o leitor proficiente.

A questão do letramento, por sua vez, ainda provoca muitas inquietações entre os estudiosos. A necessidade de conceituar e diferenciar letramento de alfabetização surgiu da reflexão de que um indivíduo pode ser letrado e não ser alfabetizado, ou pode ser um indivíduo alfabetizado e não letrado. Essa aparente contradição talvez resida em uma concepção de leitura mais abrangente, a exemplo do que concebe Freire (2011, p. 15):

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Contudo, quando se pensa leitura e, sobretudo, o seu ensino, faz-se necessário um conceito mais estrito, que remete aos usos linguísticos. Nesse caso, a leitura envolve a automatização e domínio do código, motivo pelo qual precisamos versar/problematizar a partir de conceitos de letramento e alfabetização, como em: Soares (2002), Kleiman (2004), Leffa (1996), Finger-Kratochvil (2009) e Britto (2012). Pensar a concepção de letramento nos remete a modalidades diferenciadas de compreensão, dada a cultura de tecnologias tipográficas e as tecnologias de leitura e de escrita em que hoje estamos imersos. Por agora, nos valem dos conceitos discutidos por Kleiman (1995), Tfouni (1998) e Soares (2002) para constituir a concepção de letramento que nos ajudará entender a leitura no processo educativo do ProEMI.

Segundo Soares (2002), os primeiros conceitos de letramento surgiram em confronto aos conceitos de alfabetização, com a constatação que, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento focaliza os aspectos-históricos dessa aquisição pela sociedade. A autora esclarece essa diferença, com a percepção do caráter individual da alfabetização e o social do letramento. Para isso, traz a seguinte declaração, baseando-se em Tfouni (1995):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita, enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza-os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita (TFOUNI, 1995, p. 9-10, *apud* SOARES, 2002, p. 3).

Nas palavras de Kleimann, letramento são “práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMANN, 1995, p. 18-19, *apud* SOARES, 2002, p. 2). Esse dizer nos leva à compreensão de que letramento se refere a práticas sociais de leitura conectadas a tudo que é realizado no dia a dia, tal como as interferências que delas se desencadeiam na sociedade.

Soares (2002) sintetiza o conceito de letramento a partir de duas autoras: a primeira é Tfouni, para a qual o “letramento reside no impacto social da escrita”; a segunda é Kleimann, que entende que o aspecto

apontado por Tfouni apenas faz parte do processo, juntando-se a ele as próprias práticas sociais de leitura e as situações em que elas ocorrem. Ao compilar a concepção das duas autoras, Soares (2002, p. 2) reitera que “letramento são as práticas sociais de leitura, para além da aquisição do sistema de escrita, isto é, para além da alfabetização”.

Como ponto de equilíbrio entre as duas definições, formulamos nossa concepção de letramento arraigada no discernimento de Soares (2002, p.03), que postula: “letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” O que tem de novo nesse conceito, segundo a própria autora, é a pressuposição de que aqueles que, individualmente ou coletivamente, dominam a leitura e a escrita, têm aptidão para serem ativos em práticas de leitura. Nesse caso, a função essencial é estabelecer com os pares e com o mundo “formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 4). Essa concepção contempla as contribuições da perspectiva histórico-cultural que adotamos neste trabalho, com vista à conciliação teórica do que construímos até o momento.

Nessa reflexão, Soares não discute se há níveis qualitativos de letramento ou leitura. Contudo, vamos atribuí-los ao processo de leitura com a utilização da escala de proficiência em leitura proposta pelo INAF, detalhada na seção 3.4 - Construindo caminho para a leitura.

Apresentamos, a seguir, as contribuições teóricas acerca de linguagem postuladas por Bakhtin, a partir das quais buscamos compreender a leitura.

3.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKTINIANA

Para Bakhtin (2000), o texto é a fonte de dados para compreendermos o desenvolvimento humano, pois traz os indícios pessoais da expressividade que, por consequência, emanam os sentidos construídos historicamente a partir das relações sociais, que reproduz certas visões de mundo e certos sistemas de valores. Nesta seção, a partir da interlocução com os pensamentos de Mikhail Bakhtin, a centralidade da discussão se volta para os aspectos da linguagem, pela qual busca-se a compreensão das suas articulações com o processo de leitura e de aprendizagem. Para tanto, partirmos do posto, associado ao pensamento

bakhtiniano, de que leitura é um ato complexo, associado aos sentidos criados pela consciência social e ao desenvolvimento da linguagem coletiva.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo e pensador russo, nasceu em 1895 na cidade de Oriol e faleceu em 1975 na cidade de Moscou (BAKHTIN, 2000). Seus estudos foram dedicados à linguagem humana. Uma de suas obras bastante conhecida é “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, na qual dá um tratamento filosófico à linguagem, alinhando-a à abordagem marxista, de modo a discutir principalmente as relações entre linguagem e corpo social, em que confere ao signo e à dialética o efeito das estruturas sociais. Procura desvendar em que medida a linguagem conduz à consciência, ao pensamento, bem como em que medida a ideologia condiciona a linguagem. Para Bakhtin (2000), é a ideologia que desencadeia o pensamento do indivíduo – e não o contrário; por conseguinte, o pensamento é modelado pela ideologia e condicionado pela linguagem.

Em meio ao jogo de produção e negociação de sentidos, entre leitor e texto, instiga-nos a entender, sob a ótica bakhtiniana, como a linguagem é condicionante na formação do pensamento humano, suscitado pela leitura do texto escrito. Nesse contexto, alguns conceitos de linguagem como signo ideológico, enunciado e dialogia são essenciais para entender o que o autor propõe.

Antes de dialogar com Bakhtin, recorremos a conceitos primários para a compreensão do discurso sobre linguagem. Ao discorrer sobre a teoria dos signos, Terra (1997), apresenta dois tipos de signos: os naturais e os artificiais. Os naturais denominam-se índices, pois na sua produção não há a intervenção do homem, por exemplo, a fumaça indicando fogo. Nos signos artificiais ocorre a relação entre a imagem e o conceito que ela representa. Os ícones, muito utilizados nos programas de computadores, são exemplos deste signo, bem como os símbolos que é o caso da cruz que representa o cristianismo. O signo linguístico, nesta discussão, é o que possui maior importância. Por signo linguístico entende-se a união arbitrária de um significado e um significante. Significado é a parte inteligível do signo, ou seja, o conceito, a ideia, a imagem psíquica da coisa. Significante é a parte perceptível, constituída no plano material da expressão e da imagem acústica.

Bakhtin (2000) não concebe a ideologia como algo acabado ou existente apenas na consciência individual humana, mas agrega ao movimento dinâmico entre as ideias diversas, instituídas no cotidiano social. A linguagem não se constitui apenas por sua materialidade física, como a palavra escrita ou lida, pois está associada a um universo de signos

ideológicos. Nessas condições, configura-se como um espaço de enfrentamento e ressignificações que tecem discursos novos na corrente contínua dos movimentos da história. Em meio à trajetória de eventos e de relações, agrega-se às coisas do mundo, representadas pelas palavras, novas significações. A concepção de ideologia, perceptível no pensamento de Bakhtin (1997, 2000), por meio de suas obras, traduz-se como uma posição dialética concreta, que situa de um lado a estrutura ou o conteúdo estável atrelado a outro lado que é instável, ou seja, o contexto do cotidiano, no qual estão contidas as realizações de produção e reprodução social. Para Bakhtin (1997), todo produto ideológico carrega um significado que está conectado com algo que faz parte da realidade social ou natural. Assim, tudo que é ideológico é um signo, pois “sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN, 1997). A partir de então, assevera-se que o signo ideológico é um fenômeno material e social. Isso remete à relevância da interação verbal na constituição de consciências, ideologias e significações correlacionadas a um mundo em constante mudança, ou seja, sobre uma realidade móvel, viva, plural e, sobretudo, histórica. Isso nos faz pensar nas condições de interação que a escola tradicionalmente tem proposto nas atividades de leitura, uma vez que lida muito mais com os alunos de forma coletiva do que individual. Isso, para nós, é o que tem prevalecido na prática de utilizar o texto para questões pontuais ou extração de informações em situações pouco abrangentes, inclusive muitas vezes textos que são utilizados exclusivamente no interior da escola.

A sala de aula é o espaço social de ensino-aprendizagem mais autêntico que o professor lida, pois ali se reúnem as diferentes consciências, ideologias e habilidades. Como lidar com essa pluralidade de sujeitos de forma individual e coletiva? Com base em Bakhtin, entendemos que o caminho é a interação, crucial na prática de leitura. Afinal, trata-se de um momento em que se abre espaço para o mundo do aluno, para que ele compartilhe as suas ideologias, os seus significados construídos no dia a dia com as ideias e sentidos presentes no texto, e, por se tratar do contexto escolar, é o momento em que ele pode construir significados a partir da socialização, em sala de aula, das atividades de leitura.

A linguagem, em Bakhtin (1997), não se sujeita a formatos cristalizados, mas a possibilidades tantas quantas forem as situações reais de comunicação e interação social. Assim, um signo solitário, por si, não carrega nenhum valor, necessariamente precisa estar contextualizado para produzir significação. Nesse sentido, Bakhtin (1997) aponta que o signo é um fenômeno do mundo exterior, cujos efeitos – ações, reações e novos

signos gerados, surgem nas experiências externas dos indivíduos e são transformados no momento que passam pela consciência individual. O conceito de signo ideológico, em Bakhtin (1997), tem relação com o movimento dos acontecimentos da vida concreta, com a interação entre o sistema estruturado de linguagem e o sistema ideológico social.

O homem vive rodeado de signos, incorpora-os, reelabora-os e, a partir da consciência individual, busca representar o lugar - a realidade - em que está inserido, na qual lança seu juízo de valor, revelando-a verdadeira ou falsa, boa ou má, correta ou errada, o que faz o signo condizer com o sentido ideológico. Encontramos em Bakhtin (1997, p. 35-36) respaldo teórico para essa questão ao afirmar que:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

O contexto, o lugar de valoração e o modo subjetivo de entender as coisas são sempre determinados sócio-historicamente. O signo é, então, um produto social, que devido à sua essência semiótica, é incorporado pelas pessoas sem perder sua natureza exterior e, que posteriormente, é devolvido ao meio externo – onde os sentidos se abrigam e aguardam novas intervenções. O signo devolvido ao meio social é qualitativamente superior ao momento de internalização e interação pelo indivíduo. Assim, como exemplifica Miotello (2008), uma camiseta na qual se pinta um escudo de um time de futebol é muito mais que uma camiseta, e, se for assinada pelo craque de futebol que a usa, incorpora mais valor ainda. Esse princípio colaborativo se constitui e se materializa na comunicação contínua que ocorre nos grupos sociais organizados em todas as esferas das atividades humanas por meio dos signos. Depreende-se disso que a comunicação interligada aos fenômenos ideológicos está presente de forma constante, clara e completa na linguagem, inclusive naquela instituída pelo leitor e o texto escrito. Nessa perspectiva, no recorte que fazemos nesta dissertação, a linguagem é compreendida como o texto verbal escrito, por estar estritamente relacionado com o objeto de

pesquisa que é a leitura. Assim, trataremos da palavra como corpo material que veicula o signo ideológico constituído socialmente.

A palavra é que melhor expressa a representação de mundo. Segundo Bakhtin (1987), ela é o fenômeno ideológico por excelência, visto que sua realidade é absorvida pela função de signo e não comporta nada que não seja originado por ela. A palavra, como signo linguístico e verbal, veicula a criação ideológica presente no discurso dos sujeitos dada a possibilidade de reflexão e refração das condições sócio-históricas vivenciadas pelos envolvidos, o que ocasiona a formação dos sentidos. Desse modo, são compreendidas as palavras às quais reagimos quando despertam em nós repercussões ideológicas. Dito de outro modo, quando conseguimos estabelecer relações significativas com aquilo que já conhecemos. Isso corresponde dizer que, na prática ativa da leitura, a consciência linguística do leitor nada tem a ver com um sistema abstrato de regras normativas da língua, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada sujeito. Se houver a separação da palavra e o seu conteúdo ideológico, encontraremos uma linguagem vazia de sentido, de ideologia, apenas de códigos, e não mais conceitos significativos de linguagem. Numa prática de leitura, a palavra tem vínculo direto com a vida, a realidade, como parte de um processo de interação entre quem lê e o texto. O leitor constrói valores acerca daquilo que lê, posiciona-se historicamente diante do texto, dialoga com os valores sociais ali representados e manifesta seu ponto de vista em relação a eles. É esta representação de valores trazida pelo texto que deve ser compreendida, apreendida e confirmada ou não, com base nas expectativas e hipóteses levantadas pelos leitores. Com isto, ao admitir-se a materialidade e sociabilidade do signo, amplia-se a importância da interação entre leitor e texto como atividade que constitui as consciências, as ideologias e os sujeitos. Stella (2008, p. 178) contribui para esse entendimento ao dizer que:

A palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas.

Ao considerar o fenômeno material da palavra e reconhecer seu caráter de manifestação ideológica firmada na realidade social, faz-se necessário entender as caracterizações que marcam a palavra como instrumento de linguagem, que, para Bakhtin, segundo Stella (2008), são: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade.

A “pureza semiótica” está relacionada à capacidade de a palavra funcionar e circular como signo ideológico em qualquer esfera; preserva traços consolidados de significação do ponto de vista estrutural. Além disso, reserva-se capaz de ser empregada em diferentes contextos, em situações variadas de interação verbal, o que passa a ressignificar-se justamente em face do contexto e interação. Ao tratar da “possibilidade de interiorização”, o autor diz que a palavra é o único meio de contato entre o discurso interior do sujeito - sua consciência - e o mundo exterior, cuja construção também ocorre por palavras. O sujeito, ao compreender o mundo, confronta as palavras de sua consciência com as que circulam em seu contexto real. Ainda, relaciona o conteúdo ideológico interno com o externo. Nesse processo de interiorização da palavra, surge uma nova como resultado da interpretação desse confronto. Quanto à “participação em todo ato consciente”, ressalta-se a possibilidade de a palavra funcionar, como já dito, tanto na consciência do sujeito (processo interno) pelos processos de compreensão e interpretação do mundo, como nos processos externos, nas mais diversas esferas ideológicas, nos quais a palavra circula. Por sua vez, a “neutralidade” situa a palavra como “neutra em relação a qualquer função ideológica”, ou seja, ela pode assumir diferentes funções ideológicas em decorrência de como é empregada em um enunciado concreto (STELLA, 2008). O autor verifica que compreender a palavra como “signo neutro”, não é desprovê-la de “carga ideológica” e sim que, como signo, está dentro de um conjunto de possibilidades ofertadas pela língua, que recebe carga significativa a cada nova situação de seu uso.

Essas especificidades da palavra, inerentes à concepção de linguagem de Bakhtin, leva-nos à percepção da coerência existente entre a relação da palavra com o sujeito, e, evidentemente entre o texto e o leitor. Constata-se, assim, que o leitor produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o leitor intervém ativamente. Por consequência, traz para o texto seus conhecimentos e utiliza a palavra do texto para formular sua própria, que produz um elo entre o que já foi lido e o novo. A aprendizagem, ou a apropriação do conhecimento, ocorre, então, pela interação entre a consciência do leitor e a consciência imobilizada no texto que, na partilha

recíproca de signos ideológicos, geram novos signos. O sentido do texto é determinado pela realidade contextual em que se dá a relação de leitura entre leitor e texto. Entretanto, não por isso, a palavra perde sua particularidade, nem se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode figurar.

Outro conceito de essencial importância na concepção de linguagem, segundo Bakhtin (2000), é o enunciado. O enunciado não é uma unidade convencional no ato da comunicação verbal. Ele requer a reciprocidade do outro, do diálogo com o interlocutor, pois traz os sentidos que estão no interior de cada indivíduo e no contexto em que se dá a interação comunicativa. O sentido existente no enunciado não está na palavra, nem na oração ou no sistema linguístico, mas no interior do enunciado. Seguindo a concepção de Bakhtin, Brait, Melo (2008, p. 63) concebem enunciado como:

[...] unidade de comunicação, unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas”.

Diante disso, Bakhtin (2000) distingue oração como unidade da língua e enunciado, isto é, da comunicação. O enunciado é, exatamente, a realização enunciativa da oração. O valor semântico do enunciado, por sua vez, é o sentido. A oração é neutra em relação a todo o conteúdo ideológico, sua estrutura é de natureza gramatical; já o enunciado não é neutro, seu conteúdo veicula determinadas posições devido às esferas em que se realiza. Um exemplo poderia ser a seguinte oração (elemento estrutural): ‘O regime foi difícil’, que assumirá determinado sentido a partir do contexto enunciativo: *quartel, spa, clínica médica*, entre outros.

Para o autor, a oração é uma unidade da língua, sem as marcas dos sujeitos falantes que representam um pensamento finalizado, conectadas a outras orações num contexto proveniente de um único sujeito falante. Por sua vez, o enunciado tem as marcas de todo o contexto que o rodeia. Percebe-se, no entendimento de Bakhtin, a relação interativa entre locutor e interlocutor ou, entre leitor e texto, no processo de comunicação verbal.

Um exemplo acerca do enunciado, apresentado por Brait (2008) em discurso a outro texto do Bakhtin, é bastante elucidativo. Duas pessoas

estão sentadas numa sala em silêncio. Uma delas diz “Bem”. A outra pessoa não esboça nenhuma reação de resposta. A palavra “bem” se apresenta dentro de condições que a tornam um enunciado, pois existe uma situação contextual implicada no verbal, que inclui os interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos. O cenário é específico – um tempo ruim que se prolonga – e uma simples palavra, enunciada num tom apropriado, carrega a avaliação que é feita pelo enunciador, que é perfeitamente entendida e partilhada pelo silêncio do interlocutor. Nesse sentido, segundo a autora, para considerar a palavra “bem” como enunciado é necessário considerar outros aspectos do contexto comunicativo do que simplesmente aquilo que faz parte da estrutura linguística. Ou seja, é preciso um olhar para outros elementos que o constituem como tal. Por outra dimensão, é possível dizer que os valores do enunciado não se determinam por sua relação com a língua – enquanto sistema – mas pelas formas de sua relação com: a realidade, o sujeito interlocutor, os outros enunciados, os enunciados alheios. Em vista disso é que se reconhece o caráter de enunciado em uma palavra apenas, como no exemplo apresentado.

Ainda, segundo Bakhtin (2000), o enunciado não é simples reflexo ou expressão de algo que existe fora, acabado. O enunciado sempre cria algo novo e irreproduzível, que está relacionado com um juízo de valor. Todavia, qualquer enunciado se cria sempre a partir de uma coisa que é dada: o texto, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, a própria fala do sujeito, etc. O dado se transfigura no criado.

Nas reflexões de Bakhtin – referentes à palavra e enunciado – no âmbito da linguagem, algumas considerações são esclarecedoras para situar a leitura dentro desta perspectiva teórica. De acordo com Bakhtin (2000), onde não há texto, não há objeto de pensamento nem de emoção, pois ele representa a realidade imediata. O texto existe para ser compreendido, para ser lido no contexto da vida momentânea, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ele é parte integrante. Todo texto pressupõe um sistema compreensível para a coletividade, por exemplo, a língua – reproduzida em forma de signos. É de sua natureza comportar uma quantidade diversa de elementos heterogêneos - naturais, ideológicos, estruturais, etc; contudo não perde seu propósito. Como afirma Bakhtin (2000, p. 331):

Por trás de todo texto, encontra-se o sistema de língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto

– em sua qualidade de enunciado – é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido – seu desígnio, aquele para o qual foi criado. É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história.

Quando um texto se torna objeto de cognição, podemos dizer que sua compreensão é o reflexo do reflexo, ou seja, por meio do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido. O texto é, então, o reflexo subjetivo de um mundo objetivo. Enquanto material impresso, o texto é estático, transporta uma consciência que parece final e, ao encontrar o leitor, ele estimula uma reação, a de criação de um novo texto por meio da interação dialógica entre consciências. Ou seja, há o encontro solidário entre dois sujeitos. Por um lado, o texto que é objeto de leitura e reflexão. Por outro, o contexto que o reelabora e proporciona o pensamento e a aprendizagem do sujeito que desenvolve procedimentos de compreensão e juízo. Por consequência, preenche as lacunas do texto com seu conhecimento prévio e de mundo. A compreensão, trazida pela concepção de linguagem pensada por Bakhtin (1997, 2000), requer uma postura ideológica ativa, responsiva por parte daquele que se coloca diante de um texto para lê-lo. A compreensão passiva, dentro deste pensamento, se torna falso, pois percebe apenas os componentes normativos da língua ou signos linguísticos, fazendo com que o mero reconhecimento técnico e normativo da palavra sobressaia sobre a compreensão significativa do texto.

A língua em desenvolvimento é marcada, a cada época, pelos gêneros do discurso que são tipos relativamente estáveis de enunciados. Esses gêneros moldam-se em equivalência às necessidades de comunicação da vida em sociedade, (BAKHTIN, 2000). Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Existe diferença entre enunciado e gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2000, p. 279): o “enunciado representa as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, expressas pelo conteúdo (temático) e pelo estilo linguístico”. Por sua vez, “os gêneros do discurso são os tipos estáveis de enunciados, ou seja, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc, que se ampliam à medida que a própria atividade humana se desenvolve”. Em outras palavras, o discurso são os valores e conhecimento individuais, enquanto sujeitos sociais, manifestos por meio dos enunciados, isto é, aquilo que é efetivamente dito. A ampliação da língua escrita, que incorpora diversas

categorias da língua popular, transporta com o passar do tempo, em todos os gêneros, a ampliação de uma nova organização do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao escritor e ao leitor.

Bakhtin (2000) evidencia a diferença entre gênero de discurso primário - os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, familiares, cotidianas, etc, e gênero de discurso secundário - literários, científicos, ideológicos. Este surge no meio cultural de forma mais complexa, em consequência da incorporação e transformação daquele, que é constituído em circunstância de comunicação espontânea, condicionadas à realidade histórica e cultural. Logo, um locutor, ao transmitir uma mensagem, tanto num gênero quanto no outro, revela que tem domínio da linguagem e dispõe de memória enunciativa. Assim, a diversidade dos gêneros representa a variedade de intenções de quem fala ou escreve. Discurso, então, para Bakhtin (1997), é a língua em sua integridade concreta e viva e não como objeto exclusivo da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

A aproximação – que Bakhtin (1997) verifica entre enunciado e discurso – evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica no processo de comunicação, em qualquer diálogo e em qualquer gênero discursivo. Neste sentido, para Bakhtin (1997, p. 123), o termo dialogismo é substancial na concepção de linguagem, como se afere no seguinte texto:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo constitui uma das formas mais importantes dessa interação, no sentido amplo, ou seja, de toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Para Bakhtin (1997), a essência da língua tem base nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação, em que o discurso - a língua em sua complexidade viva e concreta - não é individual porque se constrói entre interlocutores ou entre consciências que, por sua vez, são seres constituídos socialmente. É aqui que entra o dialogismo, entendido como a condição do sentido do discurso. Dialogismo, em

Bakhtin (1997), não está atrelado à ideia do diálogo face a face, mas sim entre discursos.

Bakhtin não pensa o homem fora das relações que o ligam ao outro dentro da concepção dialógica. Assim, a alteridade¹¹ é primordial na formação identitária de cada um: uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir. De acordo com o filósofo russo (2000), na língua compreendida como objeto rigorosamente linguístico, não há quaisquer relações dialógicas, pois não há como os morfemas, as palavras, ou mesmo as orações, dialogarem entre si. Para o estudo das relações dialógicas, Bakhtin (2000) propõe o viés analítico e interpretativo, com textos/discursos pelos quais se vislumbra a possibilidade de adentrar campos semânticos, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que evidenciam o(s) discurso(s) e despontam sua diversidade constitutiva, assim como a dos sujeitos ali instalados. A partir do diálogo com o objeto de leitura, o texto, ser discursivamente proativo, participa das esferas de produção, circulação e recepção, que encontra seu lugar nas relações dialógicas com outros discursos, com outras ideologias.

Na leitura, não há limites para um discurso dialógico – dadas as infinitas possibilidades de perguntas e respostas, suscitadas pelo texto – se a postura assumida pelo leitor for ativa. Compreender um texto não é necessariamente concordar com ele, mas ter uma contra-palavra a apresentar, inferir sentidos, indagar ideias, escutar as várias vozes que polifonicamente são tecidas nele. Ler, portanto, é estabelecer um diálogo entre leitor e texto, pois, ao partir daquilo que se conhece e dos signos que já se possui, é possível ler ou significar o texto do outro. A consciência de mundo parte da tomada de consciência em relação ao outro. Considerando a historicidade do ser humano, percebemos a importância de estarmos sempre em comunhão para nos completarmos. Daí a importância de compreender o dialogismo permanente no ato de leitura, como movimento dinâmico de troca de conhecimento, de construção, de aprendizagem.

¹¹ Segundo González (2007, *apud* CÓRDOBA, 2016, p.1003) na alteridade “una persona a través de la interacción con el otro puede conocer aspectos del otro que antes no sabía, creando imágenes e ideas sobre el otro que antes se desconocían y pudiendo de esta manera llegar al reconocimiento del otro.” Em simples palavras, alteridade é se colocar no lugar do outro, conhecê-lo com suas diferenças.

Diante do exposto, é possível considerar, em linhas gerais, que leitura com base na visão bakhtiniana – concebida como a co-produção de sentidos, fundamentada na perspectiva interacionista – pressupõe texto e leitor como partes integrantes da comunicação verbal e a compreensão como atitude responsiva do leitor. A leitura é, então, resultado da interação entre leitor e texto, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. A leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão a partir, inclusive, de conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura. Desta maneira, o sentido do enunciado não está nem no texto, nem na mente do leitor, mas desenrola-se no processo criativo, no qual, sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, é novo a cada contato dialógico realizado entre leitor e texto. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas circunstâncias vivenciais e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las.

Bakhtin, então, concebe o diálogo como a unidade real da linguagem. Desse modo, ele é o produto da relação existente entre duas consciências socialmente organizadas. Assim, para que o locutor se apresente enquanto tal é necessário que exista uma consciência que se reconhece no outro: “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1997, p. 147).

3.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKY

Com base no referencial apresentado, o processo de leitura, a compreensão, tem sua base nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos leitores. Ou seja, o desenvolvimento da cognição, da aprendizagem e do conhecimento se dará: na interação com o texto, num encontro dialógico em que há o compartilhamento de enunciados, a negociação de ideias, as indagações, as respostas, a reconstrução de novos significados ou argumentos. O texto não é detentor de um conhecimento único e acabado, nem tampouco o leitor é o condutor solitário e autoritário dos sentidos. A intertextualidade é condicionante para a compreensão e a produção do conhecimento. O texto verbal escrito, enquanto possível fonte de conhecimento, desperta o texto interno do leitor com suas: memórias, histórias, falas, escritas, visões de mundo, valores, vivências – imersos no contexto dinâmico da vida. Desse modo, entende-se que a experiência comunicativa social no processo de compreensão, partilhada

entre texto e leitor, é básico para a apropriação do conhecimento. Para sustentar teoricamente nossa postura em relação ao objeto em estudo, recorreremos a Vygotsky (2000, 2010), com sua concepção de sujeito e apropriação do conhecimento situado no contexto histórico e social. Segundo o autor, pela interação comunicativa entre pares é que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se dizer que, para Vygotsky, a gênese da cognição está no contexto social, ou seja, a elaboração cognitiva se processa socialmente na relação do sujeito com o outro ou com o objeto de conhecimento. Embora Vygotsky e Bakhtin tenham vivido na mesma época¹² e não tenham se conhecido, é nos escritos desses autores que se buscará os fundamentos teóricos para a compreensão do ensino/aprendizagem da leitura no Ensino Médio. Tal escolha levou em conta o princípio de que as reflexões dos dois teóricos têm essencialmente base social e de interação mediada por conhecimento/signo. Porém, com a ponderação de que, nas exposições de Bakhtin, há centralidade na linguagem dialógica e na constituição da consciência social do sujeito, cujo processo de desenvolvimento é determinado pelo sócio-ideológico. Por sua vez, em Vygotsky, a centralidade é a psicologia cognitiva, o desenvolvimento intelectual é precedido pela aprendizagem de conceitos produzidos historicamente pela humanidade, pela cultura e pela mediação da linguagem. Portanto, o desenvolvimento tem na sua gênese o componente sócio-histórico. Nesta seção, recorre-se a Vygotsky (2000, 2010) com a intenção de evidenciar fundamentos teóricos sobre aprendizagem e aproximá-los das concepções de Bakhtin (1997, 2000), com vistas à correlação com o ensino da leitura, sob o enfoque da teoria Histórico-Cultural. Portanto, a aproximação teórica mobilizará as contribuições do interacionismo bakhtiniano e da ciência da leitura, conforme seção anterior, e a teoria Histórico Cultural.

Lev Semyonovitch Vygotsky também foi um pensador russo, nascido em 1896 na cidade de Orsha na Bielorrússia – antiga União Soviética. Formou-se em literatura, no entanto ganhou destaque na psicologia, ao publicar sua monografia “Pensamento e Linguagem”, em 1962, nos EUA. Em 1924, iniciou suas atividades sistemáticas na área da psicologia em parceria com um grupo de amigos estudantes: Luria, Leontiev e Sakharov. O tema central das reflexões era desenvolvimento, aprendizagem e linguagem, com base na dimensão histórico-cultural da produção do conhecimento, focados no campo da educação. Assim, o

¹² Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu em 1934, aos 38 anos. Bakhtin nasceu em 1895 em Oriol, Rússia, e faleceu em 1975, aos 79 anos.

desenvolvimento cognitivo humano não é visto como um procedimento abstrato, descontextualizado, mas fortemente fundamentado nos modos de cultura e sociedade em que o homem está inserido. Então, o caráter histórico-cultural do conhecimento, como elaboração que se realiza entre sujeitos, se opõe aos limites estreitos da objetividade e dá uma visão humana da produção e apropriação do conhecimento (FREITAS, 2003 *apud* FREITAS, 2010, p. 8).

O delineamento e a articulação teórica, aqui realizada, têm a intenção de dar suporte à defesa de que leitura não é um ato solitário e aceitação passiva, mas é uma prática ativa, em que, segundo SOARES (2004), é um ato verbal entre indivíduos determinados socialmente: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. Um leitor, nessa visão, não se forma naturalmente. Ele necessita de instrumentos – como habilidades e estratégias - que possibilitem a autonomia diante de um texto e promova a transformação cognitiva, o que requer seu desenvolvimento. Ao situar o desenvolvimento humano no contexto social, Vygotsky (2010) percebe o homem como um sujeito concreto, datado e marcado pela cultura que o rodeia. Mais ainda, um indivíduo que só se constitui em colaboração com outros indivíduos. Assim a apropriação de todo e qualquer tipo de conhecimento só se processa por meio da inter-relação entre sujeitos, (FREITAS, 2010). Essa apropriação se viabiliza pela linguagem. Ou seja, o homem é um ser expressivo, que recorre aos textos orais ou escritos para se comunicar e interagir, o que requer uma resposta, uma compreensão. A compreensão em profundidade e a interação com os textos – que circulam socialmente – requerem o preparo de quem lida com eles. Nesse sentido, possivelmente um ponto comum entre Bakhtin e Vygotsky seja a inquietação com a compreensão em profundidade, aquela que procede do movimento dialógico entre sujeitos e remete a uma mudança transformadora da situação de partida. Bakhtin sinaliza que a compreensão tem relação com as representações ideológicas de sociedade e de mundo que o sujeito constrói, a partir das referências cotidianas constituídas e nas quais está imerso. Quanto maior o domínio dessas representações que circulam socialmente, que são contactadas pelas interações e materializadas pela linguagem - especialmente nos textos verbais - os sujeitos integram-se ao contexto de vida social e passam a ressignificá-lo para além dos sentidos instalados e estáveis. Esse processo permite a manifestação da sua compreensão diversa e mais profunda, em contraposição às ideologias homogeneizadas e dominantes.

É no envolvimento dialógico com o outro que o sujeito confronta os sentidos, toma consciência da realidade e avança no sentido de elaborar compreensões profícuas, em reação ao sistema ideológico imposto. Na leitura de um texto, esse patamar não ocorre apenas com o domínio dos sistemas linguísticos. Isso significa que, para ultrapassar as barreiras dos significados aparentes e elementares para aqueles que estão nas entrelinhas, subtendidos, é necessário mais do que aprender sobre as estruturas, é preciso aprender a se comunicar dentro destas estruturas. Assim, a partir das postulações de Bakhtin (1997), percebemos que a compreensão em leitura dependerá do movimento dialógico estabelecido entre leitor e sentido do texto. Portanto, refere-se ao quanto e de que forma aquele que lê interage com o escrito, bem como se situa e se posiciona diante dos sentidos produzidos. A ênfase que Bakhtin (1997) dá à linguagem, encontramos em Vygotsky (2000), na valorização da relação com o outro para a compreensão dos sentidos, o que significa dizer que num texto há sempre a fala de alguém, que necessita ser reconhecida, pois traz marcas históricas, culturais e sociais que imprimem um significado, uma visão de mundo e um sistema de valores. Disso decorre que, tanto para Bakhtin (2000) quanto para Vygotsky (2000), o crescimento intelectual está condicionado ao domínio das formas sociais do pensamento, isto é, com mediação dos sistemas simbólicos. Sendo a linguagem o sistema simbólico comum a todos os humanos, o seu desenvolvimento e suas relações com o pensamento são a questão central nas reflexões do autor. Para Vygotsky (2000, p. 63), “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala”.

Em determinada fase da vida humana, o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, dando início, assim, ao pensamento verbal e a linguagem racional. Duas funções da linguagem são identificadas pelo pensador. A primeira é o intercâmbio social: o sistema de linguagem é o meio criado e utilizado pelos sujeitos para que possam se comunicar com seus pares. Para que seja possível a comunicação, são utilizados os signos que traduzem ideias, pensamentos, vontades e sentimentos e sejam compreensíveis pelos interlocutores. Por meio desses signos, cada sujeito transmite sua experiência pessoal de vida que, para serem compreendidos, precisam ser simplificados e generalizados.

Oliveira (2010) exemplifica essa função da linguagem, ao demonstrar que a palavra “cachorro” é detentora de um significado

comum aos falantes da língua portuguesa, independentemente da experiência pessoal que cada um tenha com o ser concreto cachorro. A palavra “cachorro” reúne um conjunto de significados ligados a esse ser do mundo real, o que se configura como um conceito. Assim, o conceito de cachorro pode ser traduzido e socializado por meio da linguagem. Para Vygotsky (2000, p.73):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

A unidade do pensamento verbal é o significado da palavra ou signo. O pensamento e a fala se unem por meio do significado da palavra, o que constitui o pensamento verbal. O significado é entendido como uma generalização que reflete a realidade de modo diferente daquele que apenas é uma representação da sensação e da percepção, sendo consequência de um ato de pensamento. Desse modo, ao evocar a palavra bola, por exemplo, não nos vem à lembrança apenas o conceito visual restrito, ou seja, o formato circunferencial de um objeto, mas vem toda experiência cognitiva desenvolvida em relação a este objeto. Assim, “bola” no contexto do futebol pode ativar a memória geral sobre a seleção brasileira, o jogador Neymar, ou sobre as “peladas” jogadas no campinho de terra durante a infância. Em outros contextos, a mesma palavra ativa outros pensamentos, outros significados. Entretanto, a conexão entre pensamento e palavra não é uma condição primária, ela se estabelece ao longo do desenvolvimento cognitivo humano. Diante disso, é coerente observar que:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da

“palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2000, p. 150 - 151).

Bakhtin (1987), quanto discute sobre o conceito de palavra, aproxima-se do pensamento de Vygotsky, ao entender que ela não comporta nada que não seja a criação ideológica presente no discurso das pessoas, a qual exterioriza o pensamento, os sentidos, o que o autor chama de signos de linguagem. Assim, Bakhtin desenvolve a ideia de contexto, ao afirmar que a palavra sempre comporta um sentido ideológico ou vivencial. Para Vygotsky, as palavras adquirem sentido no contexto do discurso ou na interação social. A linguagem organiza o real, o que reúne numa mesma categoria conceitual os significados comuns de uma classe de objetos, situações, eventos, etc. Desta maneira, Vygotsky (2000, p. 7-8) entende que “a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitual”.

Assim, é possível dizer que a dificuldade de compreensão de alguém (leitor), por mais que estejam familiarizados com as palavras, é consequência da falta de domínio do conceito generalizado. Quando esses conceitos são desenvolvidos, as palavras se tornam adequadamente disponíveis. É este conceito generalizado que constitui a segunda função da linguagem, isto é, torna-se instrumento de pensamento. Para Vygotsky (2000), a ampliação dos conceitos, ou dos significados das palavras, demanda o desenvolvimento de diversas funções intelectuais superiores: abstração, atenção voluntária, memória lógica, capacidade para comparar e diferenciar. O domínio desses processos psicológicos complexos não ocorrem apenas a partir da aprendizagem inicial, pois eles necessitam de continuidade, inclusive no ensino médio. Contudo, não é o ensino e aprendizagem de conceitos prontos ou dicionarizados que colaboram para o desenvolvimento das funções intelectuais superiores. Faz-se necessário o ensino de novas palavras e novos sentidos a elas associados. Isso requer que se tome o contexto de produção, também como um fator a contribuir

na formação de novos sentidos. Nesta direção é que o conceito de mediação ganha destaque na teoria de Vygotsky. É importante pontuar que o entendimento do autor não tem equivalência com o que comumente se ouve a respeito do papel do professor em sala de aula: o de mediador. Para Vygotsky (2000), mediação é a relação do homem com e por intermédio dos sistemas simbólicos, ou seja, não é uma relação direta. Ele exemplifica tal concepção da seguinte maneira: se alguém coloca a mão na chama de uma vela e, ao sentir dor, retira rapidamente, ocorreu uma relação direta entre a retirada da mão e o calor da chama. Entretanto, se o indivíduo retirar a mão logo que sentir o calor da chama, diante da lembrança da dor sentida em uma ocasião já vivida, a relação, então, é mediada pela lembrança da experiência anterior. Ou em outro exemplo, se a pessoa recebe o aviso de alguém que a chama queima e causa dor, a relação está sendo mediada pelo enunciado dessa outra pessoa, assim a língua se interpõe na atividade de interação, constitutiva de sentidos, de experiência, de aprendizagem.

Em sua obra, Vygotsky (2000, 2010) preocupou-se constantemente em desvendar os processos de desenvolvimento cognitivo pelo aprendizado. Para o estudioso, há um caminho de desenvolvimento individual que naturalmente faz parte do processo de maturação do ser humano; no entanto, os processos internos de desenvolvimento são ativados pela aprendizagem. Assim, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual os aprendizes penetram na vida intelectual daqueles que os cercam.” (VYGOTSKY, 2010, p. 100). Nesse contexto, se dá a interação, inclusive a verbal que, para Bakhtin é a realidade fundamental da linguagem. É prudente relevar que a maturação não pode ser considerada uma limitadora do desenvolvimento potencial. A esse respeito, Kleiman e Terzi (2001, p. 75-89), em seu artigo *Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa?*¹³, fazem uma discussão importante sobre a capacidade de resumir textos no nível escolar. As autoras questionam o posicionamento das pesquisadoras Brown e Day (1983) ao demonstrarem, por estudos, a relação entre a maturidade do aluno e a capacidade de resumir informações de um texto, na qual postulam que há uma hierarquia de dificuldades de redução semântica, cujo domínio satisfatório só ocorre sequencialmente no nível médio e no ensino superior, dado o nível de complexidade textual. A partir de pesquisa experimental com 40 alunos da 8ª série de uma escola particular, Kleiman e Terzi (2001) divergem do entendimento das

¹² Publicado no livro *Leitura: ensino e pesquisa*, p. 75-89, 2001.

pesquisadoras, ao apontar que o fator determinante da dificuldade de resumir está relacionado ao tipo de atividade solicitada ao aluno, que não provoca o envolvimento com significado em qualquer nível.

O fator maturacional, então, não determina a competência para resumir. Segundo as autoras, a criança é tão capaz de reduzir semanticamente um texto quanto o adulto – sem se esquecer de relativizar os níveis de dificuldade – quando a escola propõe atividades que exijam o envolvimento do leitor com o significado e não apenas segmentos sequenciais de informações discretas. Assim, para Kleiman, eficiência leitora não é indicada pela maturação, mas pelo grau de independência que o leitor – adulto ou criança – experimenta e mantém na relação com a leitura significativa. Dessa forma, o aprendizado da leitura, por exemplo, só desencadeia o desenvolvimento intelectual dos alunos se estiveram vinculados a uma determinada realidade social e cultural que façam sentido para eles.

Contudo, é preciso reconhecer que, se o desenvolvimento intelectual acontece na interação com o meio social, o aprendizado começa bem antes de o estudante chegar à escola (VYGOTSKY, 2000). Há que se ter atenção com o vislumbre pelo leitor ideal para que não se atropela o percurso de desenvolvimento do aluno leitor com a adoção de estratégias a serem utilizadas por aqueles mais experientes. Aqui, é importante a atenção aos níveis de desenvolvimento indicados por Vygotsky, para que se proporcione ao aluno o desenvolvimento gradativo da capacidade de ler, dando crédito ao seu desenvolvimento potencial. Diante de qualquer proposta de leitura, oportunizada pela escola, o aluno confrontará com o seu conhecimento prévio. Caso não estabeleça nenhuma relação significativa, ocorre a frustração em relação ao aprendizado, ou seja, não ocorrerá desenvolvimento leitor. Nesta circunstância, qual seria, então, o papel do professor que ensina leitura? Nosso entendimento, a partir do lugar teórico aqui assumido, é, de antemão, que se privilegie a interação do leitor com o texto no ensino de leitura. Reiteramos nossa posição com as palavras de Kleiman e Terzi (2001, p. 158): “A complexa interação entre leitor e autor para apreender o significado do texto no ato de leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos através dos quais o leitor recria o texto”.

Vygotsky (2010) dá plena importância ao desenvolvimento dos indivíduos sob a influência do outro social. Neste sentido, considera dois níveis de desenvolvimento, que torna ímpar o seu pensamento teórico pertinentes às relações entre desenvolvimento e aprendizado. O primeiro

é o nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pela capacidade da criança na execução de atividades, de forma independente, em determinado momento da vida. É a formação que se dá, de forma não sistematizada, consolidada pelo desenvolvimento até então. Transportando esse conceito para a leitura, é possível entendê-lo como as condições momentâneas em que o aluno apresenta ao se deparar com um texto que, logicamente, dependendo da idade e série, são diferenciadas. Indica, pois, as habilidades de leitura que ele apresenta com aptidão, o que pode ir do domínio do código escrito ao nível de compreensão do texto. Porém, não basta o reconhecimento do nível real para que se compreenda o desenvolvimento, é preciso considerar um segundo nível, de desenvolvimento potencial, indicador das possibilidades do estudante que se manifesta na capacidade dele desenvolver atividades com o auxílio de outras pessoas mais experientes. No caso do aluno leitor, o texto não basta para impulsionar-lhe a habilidade compreensiva, ele conseguirá com a interferência de um professor que lhe dê assistência, lhe forneça pistas e o ensine estratégias de leitura. O desenvolvimento potencial, então, traz a ideia daquilo que o aluno pode avançar em termos de desenvolvimento, a partir do alcançado sob a orientação do professor.

Para situar a escola na dimensão do aprendizado e suas consequências para o desenvolvimento do aluno, Vygotsky (2000) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal que se refere ao percurso de possibilidades para que o estudante se aproprie de conceitos e desenvolva as funções psicológicas superiores, em atividade de amadurecimento, as quais serão consolidadas no nível de desenvolvimento real. Em outras palavras, como afirma Oliveira (2010), a zona do desenvolvimento proximal é aquilo que um aluno é capaz de desenvolver com ajuda de alguém hoje, podendo fazer sozinho amanhã. Nas palavras de Vygotsky (2010, p. 98), encontramos a seguinte explicação:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de

desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Vygotsky (2000), de certa maneira, prevê a importante atuação dos professores e do papel da aprendizagem na constituição de zona de desenvolvimento proximal. O aluno sempre pode fazer mais do que ele faz. Assim, ensino atento é aquele que abre janelas para a criatividade, que permite ultrapassar limites para além do concreto caótico, das formas estabelecidas, do sistema de memorização e de repetição. Pode estar aí o grande problema da escola que ensina leitura. É comum ouvir fala dos professores que os alunos não compreendem o que leem, principalmente no Ensino Médio. De onde vem esta dificuldade de leitura? Em que momento a escola falha no seu ensino? A escola parece estar refém de um sistema de ensino cristalizado. Os alunos ficam praticamente doze anos no ensino básico e, ao final do ensino médio, apresentam enormes dificuldades de leitura.

Recorremos à pesquisa do INAF, como discutimos anteriormente, para legitimar que a falta de proficiência em leitura é um desdobramento das fragilidades no processo de escolarização no que se refere ao alfabetismo, segundo os quais apontam o percurso de 10 anos do Índice de Alfabetismo Funcional (PAIM, 2016).

Tabela 7: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional (em %)

	2001-2002	2011-2012
Analfabetismo	12	6
Analfabetismo Rudimentar	27	21
Alfabetismo Básico	34	47
Alfabetismo Pleno	26	26

Fonte: INAF (2017)

Observa-se que, no período de dez anos, houve uma melhora no percentual de analfabetismo e no alfabetismo básico, contudo o alfabetismo pleno se manteve estagnado. Diante deste quadro, Paim (2016, p. 6) sugere que:

Considerando que tivemos uma diminuição dos índices nos níveis de analfabetos funcionais e que, em contrapartida, os alfabetizados plenos se mantiveram em mesmo número, sem avanços, vem

à tona problematizações acerca das intervenções e condições que se fazem necessárias para que os sujeitos em idade escolar continuem desenvolvendo suas habilidades de leitura para além desse período, ao longo da vida, após terem aprendido a decodificar o código escrito.

A maioria não ultrapassa a capacidade de decifração, quando ainda não demonstram sérios obstáculos advindos de lacunas do processo de alfabetização. Embora a leitura seja objetivo da escola, a prática não muda, ano após ano, a desenvolve no plano do artificial, do conteudismo, aquela que pretende desvendar a estrutura da língua, fazer avaliação, produzir texto ou encontrar informações. (BARBOSA, 2012) Diante das circunstâncias apresentadas pela pesquisa do INAF, é possível prever, caso não haja uma atuação pedagógica que dê conta dos problemas constatados, que a capacidade de leitura do aluno, no ambiente escolar, sofrerá pouca alteração, estará sempre à beira de um nível de desenvolvimento real estagnado, sem progressos significativos. Para que haja mudança, é preciso que a escola abrigue em suas reflexões o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2010) se sensibilize do momento real do aluno e inicie um processo de mudança na prática de ensino, sobretudo o da leitura. O olhar deverá se voltar para adiante. Não resolve saber que existe o problema da dificuldade de leitura e continuar com a velha prática de ensino, é preciso nos incomodarmos, a escola se incomodar, sairmos do lugar de conforto. Uma vez feito o diagnóstico, a partir do nível de desenvolvimento real do aluno, que serve como ponto de partida para a adoção de estratégias a serem desenvolvidas e um objetivo primeiro a ser alcançado: o de formar o leitor. Diante do exposto, é possível hipotetizar se tal apego ao ensino tradicional decorre de deficiências da formação do professor para ensinar leitura, entre outros objetos de ensino-aprendizagem.

Conforme Vygotsky (2000), o “bom aprendizado” é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Vale lembrar que, em estado de constituição de zona de desenvolvimento proximal, o aprendizado ativa variados processos internos de desenvolvimento, que entram em ação quando o aluno os vincula com o seu contexto prévio de conhecimento e com as pessoas de sua convivência. Nesse sentido, o autor traz as seguintes palavras:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em

desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2010, p. 103).

Em suas discussões, Vygotsky (2010) deu importante destaque às relações entre desenvolvimento e aprendizado. Ele compreende que parte do desenvolvimento humano é naturalmente constituído, consequência do processo de maturação. Contudo, é o aprendizado resultante do contato com o meio sociocultural que o cerca que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Logo, podemos nos referir ao conceito de aprendizado com as palavras de Oliveira (2010, p. 59):

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Em suma, a base teórica trazida neste capítulo explanou a concepção de sujeito e apropriação do conhecimento situado no contexto histórico e social. Segundo Vygotsky (2000, 2010), é pela interação comunicativa entre pares que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. É com essa postura epistemológica que atentaremos para o objeto da qual lançamos mão neste trabalho. No processo de leitura, a compreensão tem sua base nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos leitores, no qual o desenvolvimento da cognição, da aprendizagem e do conhecimento se dá na interação com o texto, num encontro dialógico em que há o compartilhamento de enunciados, a negociação de ideias, as indagações, as respostas e a reconstrução de novos significados.

3.4 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A LEITURA

Após a discussão sobre aprendizagem e linguagem, nas seções anteriores, nesta explicitaremos os pressupostos teóricos e encaminhamentos para conceituação de leitura, os quais orientarão nossa reflexão sobre as concepções e práticas leitoras no Programa Ensino Médio Inovador. Tais posicionamentos não têm a pretensão de indicar receitas ou métodos para o exercício da leitura, tampouco dar conta de todos os aspectos que envolvem o assunto devido sua abrangência e complexidade. Trata-se apenas de suporte teórico para a compreensão da temática a que nos propusemos. Sem perder o foco de que ler é um ato eminentemente interacional entre pessoas que se constituem na e pela linguagem, trilharemos caminhos que nos levam à leitura, apropriando-se de conhecimentos que nos permitem a organização dos conceitos de: leitura, interação, cognição, metacognição, esquemas, estratégias de leitura, legibilidade textual e proficiência em leitura, entre outros envolvidos no processo.

Há necessidade de um olhar crítico às práticas de leitura desenvolvidas na escola. Necessariamente, àquelas que sustentam métodos puramente de decodificação, de leitura mecânica, de leitura que concebe o texto como um apanhado de informação, de decifração. Enfim, àquele trabalho de compreensão que apenas propõe recuperar informações superficiais do texto, sem propósitos mais significativos e interessantes para o aluno. Comumente, os textos do livro didático são fontes exclusivas desse tipo de leitura, que servem como pretexto para o ensino dos conteúdos disciplinares. Essa prática demonstra uma visão reducionista do que seja leitura. A esse respeito, Duarte (2010, p. 01) observa:

... essa visão de leitura não satisfaz, pois além de centrar todas as expectativas na transparência do texto, não leva em conta outros elementos e fatores de ordem externa ao texto que também influenciam na realização da sua compreensão. É, assim, uma concepção que forma um leitor decodificador, decifrador, que apenas percebe o que está na superficialidade do texto. Não explora aspectos sociais, cognitivos, históricos, e interacionais para a construção dos possíveis sentidos do texto.

O ensino de leitura na escola, conforme Barbosa (2013), deve ser uma prática que ajude o estudante, que se confronta com desafios cada vez mais complexos, a perceber as significações das diferentes formas de dizer, nos textos que circulam em nossa sociedade, em busca de uma interação que lhe permita ser melhor como ser humano. No entanto, observa-se, por meio de pesquisas como a do INAF e a avaliação do ENEM, a fragilidade da formação leitora desses alunos que posterga as dificuldades para o ensino subsequente. Para Solé (2009, p. 37), a leitura no Ensino Médio parece seguir dois caminhos: um que o jovem melhore sua habilidade, familiarize-se com a literatura e adquira o hábito da leitura; no outro, que o aluno a utilize para acessar os conteúdos das diversas disciplinas. Não estamos afirmando que não seja mais importante o ensino da leitura, nesta etapa de escolarização; pelo contrário, ele deve ser contínuo. Constata-se que, na medida em que o aluno avança no ensino, não corresponde às exigências de leitura. Diante desse contexto, precisamos rever os conceitos e práticas de leituras que orientam a ação pedagógica. Além disso, pensar nas possibilidades para que os jovens alunos do Ensino Médio aprendam a ler de fato. Ainda, segundo Smith (1989), construa uma experiência significativa com a leitura. Nos caminhos que levam à leitura, um passo importante é ter uma concepção teórica consistente que a fundamente, com vistas a uma formação de leitores, não somente para o contexto escolar, mas para todos os âmbitos da vida, tendo em vista que, no cotidiano, os jovens encontrarão textos difíceis, pouco estruturados, mal-escritos ou muito criativos, que requer capacidade para lê-los.

Dialogando com Leffa (1996), a leitura poderá ser definida de diversas formas, dependendo do enfoque que se quer dar – linguístico, social, psicológico, fenomenológico, etc. – ou da generalidade que se quer atribuir ao termo. Quanto ao enfoque, a leitura tem finalidade específica. Por exemplo, um texto escolar que tem a intenção de ensinar sobre a estrutura da Língua Portuguesa. Quanto à generalidade, a leitura é definida a partir de princípios essenciais envolvidos no ato, que servem de base geral, inclusive para formulações conceituais mais elementares. Dentro do grau de generalidade, Leffa (1996) define leitura de quatro formas: uma geral, duas específicas e uma conciliatória. A geral, como dito anteriormente, oferece a base do ato de ler e serve para as definições mais específicas. As definições específicas se centram num determinado pólo da leitura, que neutraliza o outro. Assim, de um lado o sentido está exclusivamente no texto para o leitor; do outro, a ênfase está no leitor, que atribui significado ao escrito. Por sua vez, a definição conciliatória capta os elementos que unem os dois pólos. Traz uma concepção mais

ampla, que envolve aspectos essenciais da leitura, com destaque para a interação entre texto e leitor no âmbito de uma leitura compreensiva. Posto isso, assentamos nossa opção na definição conciliatória de leitura, que é abrangente e corresponde a nossa expectativa conceitual, pois une texto e leitor pela interação, como veremos mais adiante.

Destacamos algumas marcas das abordagens de pesquisa sobre leitura. Para tal intento, fazemos um breve percurso, por meio dos estudos de Kleiman (2004), que traça o perfil desses enfoques a partir da década de 1970, que evidencia duas categorias: a psicossocial e a sócio-histórica. Na segunda metade da década de 1970, as pesquisas ganharam um importante impulso - influenciadas pelas mídias que anunciavam, a cada ano, após os resultados do vestibular, uma nova “crise de leitura” no Brasil – ao serem sustentadas pelas ciências psicológicas como a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Nesses estudos, o leitor era o centro das atenções, pois interessava o entendimento de como funcionava a sua cognição durante a compreensão do texto escrito.

A partir da década de 1980, os mecanismos linguísticos-textuais ganharam destaque como consequências da legibilidade e constituíram importantes variáveis a serem pesquisadas na compreensão ou incompreensão dos sujeitos leitores. Na década de 1990, houve um rompimento epistemológico drástico na pesquisa sobre a leitura mediante a imposição dos estudos do letramento, o que veio formar a nova base teórica da Linguística Aplicada para a pesquisa sobre leitura. Essa tendência desencadeou diversas abordagens sócio-históricas nas pesquisas, dentre as quais duas ganharam destaque: a História Cultural da Leitura e a da concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento. Esta última dominou e passou a referenciar as pesquisas na área da Linguística Aplicada, em que

o objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula versus um cartaz numa assembleia versus um panfleto numa troca comercial (KLEIMAN, 2004, p. 15).

Não entraremos no mérito das acepções semânticas do vocábulo nem nas especificidades etimológicas, pois nos interessa a compreensão da leitura na relação com o texto escrito. Para tanto, orientamo-nos por Britto (2012, p.32) para quem é preciso evitar um pernicioso e inútil conceito demasiadamente abrangente de leitura, “pois se tudo for leitura, ler não será nada”. Ainda, conforme Britto (2012, p. 33),

a leitura não é uma prática superior a outras formas de inteligência, interpretação e projeção do mundo. Ler o contexto, ler a mão, ler o jogo, ler o mundo, ler um quadro, ler um filme são ações culturais e intelectivas diferentes de ler o texto, com maiores ou menores aproximações. De fato, ao pôr-se como sujeito diante do mundo, a pessoa, na busca da compreensão dos fatos, realiza múltiplas ações, quase sempre de modo articulado. Ler é uma delas.

A perspectiva de leitura em que esta pesquisa se situa não privilegia determinados componentes do processo que se dê ênfase ao texto ou ao leitor. Pelo contrário – conforme Solé (2009), Britto (2012), Leffa (1996), Kleiman (2004) – pressupõe-se que para ler, no modelo interativo, há de se considerar o papel do texto e do leitor, bem como o processo de interação entre os dois, ou seja, implica uma correspondência do conhecimento prévio de quem lê com os dados textuais. Para esse fundamento, encontramos respaldo em Solé (2009, p. 23), ao dizer que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferências contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências.

Neste sentido, o modelo interativo de leitura presume aspectos dos enfoques que se constituíram ao longo da história, dos quais nos convém fazer aqui uma breve referência. Na proposta interativa, os modelos de processamento “bottom-up” ou “top-down” se sobrepuseram, uma vez que o movimento se dá de forma hierarquizada

(KLEIMAN, 2001; KATO, 1999; SOUZA, 1012; LEFFA, 1996). No movimento “bottom-up” ou ascendente, o leitor processa os elementos do texto dos mais baixos aos mais complexos, que inicia pelas letras-sons, segue pelas palavras, frases, etc, até chegar à compreensão. O ensino baseado nessa proposta atribui extrema importância às habilidades de decodificação, pois entende que o aluno compreende o texto porque pode decodificá-lo. Na leitura interativa, a habilidade de decodificação tem seu lugar de importância, pois o código linguístico só fará sentido se o leitor o decifra, ou seja, é necessário o reconhecimento do código para que o sentido seja ativado. Conforme Souza (2012), é necessário que a leitura ultrapasse os domínios de decodificação, esse é o processo mais elementar, fundamental e específico à referida atividade. Para a autora, é o leitor quem produz sentido, quem transforma, mas é o texto que o dirige e o orienta, tendo em vista que, para aprender a ler, é preciso: discriminar os sons da fala, reconhecer os traços que constituem as letras, reconhecer os modos de manifestação das letras na escrita, conhecer a relação que os grafemas estabelecem com os fonemas correspondentes, compreender a produção de sentido a partir da triangulação entre grafema, fonema e situação de ocorrência. Assim, na medida em que há o avanço na aprendizagem, o processo básico de leitura (decodificação) passa a ser automatizado, o que não ocorre com a produção de sentido. Entretanto, conforme Smith (1989), ler não é uma questão de identificação de letras e reconhecimento de palavras para a obtenção do significado. Esta não requer a identificação de palavras individuais, assim como para identificar palavras é indispensável a indicação de letras. Para o autor, qualquer tentativa de leitura que pretenda a identificação das palavras uma a uma sem projetar o sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão.

No modelo de leitura “top-down”, ou descendente, o leitor “faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais, cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50). Nessa proposta, a leitura também é sequencial e hierárquica, pois o leitor usa seus recursos cognitivos e conhecimentos prévios para fazer previsões e levantar hipóteses significativas a partir do texto. Desta maneira, a quantidade de informações detidas pelo leitor determinará o quanto será preciso se fixar no texto para compreendê-lo. O ensino direcionado por este modelo, para Solé (2009), enfatiza o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Em suas pesquisas, Kato (1999) demonstra que um mesmo leitor pode variar o tipo de processamento que usa, ascendente ou descendente, que depende do conteúdo e das pistas que o texto lhe oferecer. Assim, os

dois processos são complementares, ao passo que a leitura requer conhecimento de mundo e conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o escrito. Desse modo, a proposta de leitura interativa incorpora os modelos “bottom-up” e “top-down”, pois considera que, para ler, é necessário o domínio das habilidades de decodificação e que o leitor seja um processador ativo do texto num movimento frequente de emissão e verificação de hipóteses para construir o nível desejável de entendimento. Nesse conceito de leitura interativa, Kleiman (2001, p. 39) faz a seguinte ponderação:

Embora nesta versão de leitura interativa (isto é, interação dos níveis de processamento da escrita) o leitor seja apenas caracterizado como sujeito cognitivo e o texto apenas como objeto formal, a relação que se estabelece entre leitor e texto é importante porque ela determina maneiras de leitura diferentes, e porque tenta resolver o problema da indeterminação do texto do ponto de vista referencial, procurando estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto deveria trazer. Nessa definição, tanto sujeito como texto delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto.

Diante do exposto, partilhamos a percepção de Souza (2012, p. 67), quanto ao modelo interacionista da leitura, de que o sentido passa a existir no ponto de contato entre o texto e o leitor, o qual é condicionado pela diversidade de fatores integrantes do processo, entre eles: “contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio do leitor acionado pelo texto, competência em leitura e circunstância ou condições em que a leitura acontece e/ou é requerida”.

Outros aspectos da leitura são os conceitos de cognição e metacognição. Segundo Kleiman (2001), a leitura é uma atividade cognitiva por excelência. Para esclarecer o complexo ato de compreender, é preciso que se aceite o caráter multifacetado, multidimensional da compreensão que envolve percepção, processamento, memória,

inferência, dedução. Para Smith (1989, p. 36-37), “a leitura pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita”. Para o autor, o pensamento não é uma habilidade diferente da compreensão ou imaginação, pois é reativo, construtivo e criativo quando impulsionado por nossas intenções e expectativas; é uma atividade constante do cérebro conectada ao conhecimento prévio.

O conhecimento prévio, ou as experiências pessoais de mundo, está atrelado ao pensamento. Este é organizado na nossa memória em forma de estruturas cognitivas conhecidas como “esquemas”, isto é, a forma que os textos são lembrados e é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, é a raiz de todo o aprendizado. “Geralmente sabemos bem mais do que já nos ensinaram” (SMITH, 1989, p. 22). Os esquemas são, portanto, estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar a sua teoria de mundo (LEFFA, 1996). Aí está uma razão pela qual ler é importante, pois, segundo Smith (1989), a leitura proporciona novas estruturas cognitivas para percepção do mundo e para a organização da experiência. Em outras palavras, quer dizer que, quanto mais nós utilizamos as estruturas formais do texto, mais podemos compreender, lembrar do que já conhecemos e ampliar nossa estrutura cognitiva. Na teoria dos esquemas, para Leffa (1996), “nada surge do nada”, tudo se transforma do que existe dentro do indivíduo. A capacidade de compreensão em leitura está relacionada com a complexidade de estrutura cognitiva do indivíduo. Dentro desse fundamento, compreender é, pois, relacionar o conteúdo lido ao conhecimento, intenções e expectativas que trazemos na memória. Quando não há a compreensão, não é possível fazer previsões nem questionamentos acerca do texto. Endossamos esse argumento com as palavras de Smith (1989, p. 209):

Como compreendemos, quando lemos, é uma questão de riqueza e congruência da especificação que trazemos para o texto e da extensão até onde podemos modificar a especificação no curso da leitura desse texto. O que compreendemos e o que nos é deixado na memória, como uma consequência da leitura, são as consequências de como nossa experiência com o texto modifica nossa especificação.

A compreensão tem relação com a inexperiência ou proficiência do leitor, ou seja, do grau de conhecimentos que ele possui para atribuir

significado ao conteúdo textual e, se ler é um processo de interação entre leitor e texto, é possível que se utilizem estratégias durante a leitura para facilitar o entendimento, bem como desenvolver a competência leitora. Nesse sentido, para Palincsar e Brown (1984, *apud* SOLÉ, 2009, p. 71), a compreensão do que se lê é produto das

estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.

Por estratégias de leitura, então, consideramos as operações regulares para a abordagem do texto. Como afirma Solé (2009), envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, o controle avaliativo sobre a compreensão que flexibilize a atuação sobre a leitura e possibilite resolver os problemas de apreensão quando necessário. A teoria dos esquemas representa muito bem essas estratégias, uma vez que a estrutura cognitiva em nosso cérebro influencia consideravelmente nas elaborações dessas operações. Da base teórica sobre estratégias de leitura, é que suscita a cognição e metacognição, que dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo do leitor frente ao texto. Ao nos referirmos a essas duas categorias, estamos distinguindo duas fases no procedimento de leitura: uma automática e inconsciente e outra em que há o controle consciente. Nas palavras de Kato (1999, p. 124), as estratégias cognitivas em leitura designam “princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”. As estratégias cognitivas de leitura são, então, aquelas de caráter inferencial automático que conduzem o comportamento inconsciente do leitor, por meio do qual viabiliza a utilização dos elementos formais do texto para fazer as conexões necessárias à construção de um contexto significativo. As estratégias cognitivas, continua a autora, dão conta tanto dos comportamentos que monitoram a segmentação sintática e a interpretação de frases, quanto do nível de correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou ainda da interpretação dos sintagmas textuais como co-referentes.

Para Kato (1999), dois princípios regem as estratégias cognitivas de leitura: o Princípio da Canonicidade e o Princípio da Coerência. Este

último abrange o Princípio da Parcimônia. O Princípio da Canonicidade se direciona aos constituintes estruturais da sentença. No Português, por exemplo, preserva a ordem sintática natural SVO (sujeito-verbo-objeto), assim como a oração principal antes da subordinada e, em nível semântico, o animado antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, etc. O outro princípio, o da Coerência, é distinto em três níveis: o global, que tem relação com o objetivo do autor de efetuar alguma mudança no mundo; o local que se refere ao que o autor objetiva fazer em algum lugar do texto; e o temático que tem ligação com o uso recorrente de uma mesma informação no texto. O princípio da Parcimônia tem sua especificidade, no qual o leitor tende a reduzir os personagens do cenário mental, que se forma a partir do texto.

Percebemos que esses princípios de estratégias cognitivas visam à coerência textual por meio do comportamento do leitor e do autor, alicerçado na linearidade do texto, na capacidade de observar as relações linguísticas. Embora esses princípios contribuam para a leitura, existem outros aspectos que essas estratégias poderão não dar conta. Por exemplo, cita-se a não linearidade do texto, a diversidade textual ou os aspectos contextuais externos como o social, o histórico, etc. Por isso, esses princípios, no nosso entendimento, não contemplam todas as questões envolvidas no desenvolvimento de uma leitura proficiente. Aqui, a escola pode interferir de forma significativa no ensino da leitura, desde que aproxime os alunos de textos dos mais diversos tipos e estes tenham sentido a partir do contexto de vida em que eles estejam inseridos.

A outra categoria, no procedimento de leitura, são as estratégias metacognitivas e se referem ao monitoramento consciente que o leitor faz sobre os próprios processos ou produtos cognitivos de compreensão e tudo que se relaciona a eles: ele revisará, auto-indagar-se-á, corrigirá. Para Brown (1990, apud LEFFA, 1996, p. 46), a estratégia metacognitiva visa ao controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão do texto, o que consiste em: definir o objetivo, identificar os segmentos por importância no texto, concentrar a atenção nos segmentos mais importantes e monitorar a qualidade de compreensão e corrigir o rumo da leitura diante das distrações. A atividade cognitiva está abaixo do nível de consciência, e envolve introspecção consciente. A diferenciação entre as duas ocorre pelo critério do nível de consciência envolvido. Estudos metacognitivos, segundo Leffa (1996) e Kleiman (1999), têm demonstrado que o uso de estratégias no processo de leitura para a compreensão do texto é um conhecimento complementar que contribui na proficiência do leitor.

Ao tratar das estratégias metacognitivas, Kato (1999) destaca duas delas como básicas: 1) a indicação de um objetivo; 2) o monitoramento da compreensão de acordo com esse objetivo. Estabelecer um objetivo é bastante estratégico para o controle da compreensão. Brown (1984, apud SOLÉ, 2009, p. 92-93) considera que “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução da sua intenção, isto é, a compreensão do texto”. Desse modo, saber o que se pretende na leitura de um texto é que lhe permite a atribuição de sentido e abordagem com maior segurança. Podemos ler com os mais variados objetivos: para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para uma revisão textual, por prazer, para praticar a leitura em voz alta, para verificar que se aprendeu, etc.

Dados obtidos de pesquisas sobre a metacognição da leitura, citado por Leffa (1996), sugerem quatro conclusões principais: desenvolve-se com a idade, correlaciona-se com o grau de compreensão da leitura, melhora com a instrução, a eficácia de uma estratégia depende do objetivo da leitura. Confirma-se com isso, o caráter processual da leitura e a necessidade de meios para desenvolvê-la.

O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) - instituto de pesquisa brasileiro que avalia as habilidades de leitura, escrita e matemática, cujos dados avaliamos anteriormente – dispõe de uma metodologia de classificação que utiliza a escala de alfabetismo, organizada em grupos, para analisar as condições de alfabetismo e práticas de letramento da população brasileira. Utilizaremos esta escala como parâmetro para nos situar acerca do que é um leitor proficiente. Vejamos:

Quadro 1: Escala de proficiência do INAF

Analfabeto	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
Alfabetizado Rudimentar	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ● Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ● Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.
Alfabetizado Elementar	<ul style="list-style-type: none"> ● Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. ● Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ● Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ● Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Alfabetizado Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> ● Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ● Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); ● Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. ● Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.

Leitor Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ● Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.
--------------------	---

Fonte: INAF (2018)

Há um consenso de que, conforme Solé (1999), os leitores proficientes não leem qualquer texto da mesma maneira, o que é um indicador de competência leitora: utilizam estratégias necessárias para cada situação. Segundo Smith (1989), os leitores proficientes assumem o controle do texto por meio de quatro características da leitura significativa: seletividade, objetividade, antecipatória e baseada na compreensão. Na expressão de Kleiman (2000), o leitor proficiente é aquele que faz uso da flexibilidade na leitura, pois utiliza-se dos mais diversos procedimentos para chegar ao seu objetivo. Na medida que algum não dê certo, testa outros. Desse modo:

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (KLEIMAN, 2000, p. 51).

Se os leitores proficientes são capazes de descrever suas próprias estratégias, então há a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos leitores que não as possuem, como Smith (1989) defende, ao dizer que “Aprendemos quando compreendemos. Uma luta para aprender é sempre uma luta para compreender. Outras pessoas nos ajudam a aprender, auxiliando-nos a entender”. Diante desta condição, nos questionamos quais estratégias de leitura devemos ensinar aos alunos?

Ao articular argumentos em favor do ensino de leitura, Solé (2009) entende que estratégias são procedimentos que, por sua vez, são conteúdos de ensino, por isso é preciso ensiná-las para a compreensão dos textos. Nesta perspectiva, o ensino da leitura se volta à instrumentalização do aluno com estratégias que ele avalie o que compreende e o que não compreende, bem como o efeito que isto tem na elaboração de um significado a partir do texto. Também, é meio para instrumentá-lo com estratégias que o permitam compensar a não compreensão. Para Solé (2009), ensinar a ler é uma questão de incentivar a leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, de modo que assuma, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão. Neste sentido, afirma que:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLÉ, 2009, p. 70).

Admite-se, então, que as estratégias de leitura são elaborações didáticas importantes no processo de leitura, caracterizados pela necessidade de serem aprendidas/ensinadas. Elas têm o propósito de resolverem dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada, que tornam o aluno leitor consciente da própria compreensão. Nesse contexto, o papel do professor é propiciar as condições para que se estabeleça a interlocução entre o aluno/leitor e o texto. Contudo, ensinar a ler com compreensão não implica na imposição da leitura do professor e sim na criação de uma atitude de expectativa prévia ao que se vai ler. Além disso, implica em ensinar o aluno a se auto avaliar durante a leitura para detectar quando perdeu o fio. Também, propor-lhe diversas fontes de conhecimento para subsidiar a compreensão, bem como que o texto é significativo e as sequências sentenciais têm valor na medida que elas dão suporte ao significado global. De forma geral, “tudo isso implica em

ensinar não somente algumas estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência e que as proposições estão em função de um significado” (SOLE, 2001).

Para o jovem, a leitura é uma atividade típica da escola, presente em todas as disciplinas da grade curricular. Contudo, é uma atividade que anda na contramão, segundo Kleiman (1999, p. 30), pois, geralmente, é

difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua [...] na maioria das vezes o estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e a questão de como irá chegar lá nem sequer se põe.

Isso delega ao professor a importância do ensino da leitura. Também tem relação com a experiência do educador com a leitura: se ele busca apropriar-se de conhecimentos teóricos para embasar suas práticas, se procura a pesquisa como forma de manter-se atualizado e se usa a leitura como formação pessoal e profissional. Souza (2012) argumenta que o público docente, reconhecidamente, lê mal e pouco, conforme mostra estudos do Projeto do OBEDUC. Por consequência, o aluno, da mesma forma, lê precariamente, pois, se o próprio professor não tem o hábito da leitura, pouco acrescentará na vida escolar do aluno. Se existe uma crise de leitura na escola, o professor está envolvido. Ele não é o único responsável, mas de certa maneira contribui para a desmotivação da leitura, se ele mesmo não a faz.

Por isso, uma condição se apresenta ao professor: ser um leitor frequente. Isso faz com que ele tenha conhecimento e domine as estratégias de leitura, tais como: a determinação de objetivos e o levantamento de hipóteses, como explicitado anteriormente. O pressuposto é de que essas estratégias possibilitam, ao leitor, caminhos adequados para produção de sentido. Desse modo, os passos que levam à leitura e seu ensino, é que primeiro o professor tenha a concepção consistente de que o sentido se dá na interação entre texto e leitor, para a qual se requer algumas estratégias para a leitura proficiente, entre elas, o letramento, a definição de objetivo, a cognição, a metacognição e outros. O segundo, é que a leitura precisa ser ensinada, ou seja, é preciso instrumentalizar os alunos com estratégias de leitura para que ele monitore a compreensão ou não do texto lido.

A seguir, será detalhado o percurso metodológico adotado para esta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez exposto o lugar teórico desta dissertação, apresentamos os procedimentos metodológicos que conduzem o processo de análise do problema de pesquisa, segundo abordagem crítica.

Os problemas científicos são aqueles tratados com métodos também científicos, cujo objetivo primordial é o incremento do nosso conhecimento. A atividade básica da ciência é a pesquisa. Trata-se de uma atitude que busca respostas, novas compreensões sobre: fatos, objetos, enfim, a realidade. Embora seja um conhecimento constituído de aproximações, nunca é esgotado e nem definitivo. No campo das ciências humanas e sociais, a pesquisa tem importância fundamental na obtenção de soluções para problemas coletivos, tendo em vista que, de acordo com Chizzotti (2001, p. 11):

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Para ser científica, a pesquisa requer rigor no sentido de se ancorar em critérios de coerência, consistência de análise, originalidade e objetividade. Diante disso, a escolha cuidadosa e adequada do método é importante para que haja aprofundamento do conhecimento e a interpretação correta dos resultados. Martins (2009) reitera esse pensamento, ao afirmar que o caráter científico da pesquisa se alcança mediante a postura sistemática do pesquisador diante dos objetivos previstos, o que depende essencialmente da fundamentação teórico-metodológica assumida durante a investigação. Em contrapartida, pesquisar não é somente produzir conhecimento, é acima de tudo aprender em sentido criativo. Demo (2005, p. 44) lembra que “dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania”.

Todo problema de pesquisa decorre de um objeto ligado à realidade humana e social, que neste caso é o ensino da leitura. A leitura se insere no campo de estudos das ciências humanas, nas quais se observa

que o leitor influencia e é influenciado considerando o contexto sociocultural que o cerca; daí a opção assumida, acerca das discussões sobre leitura, nesta dissertação, serem decorrentes das concepções teóricas assumidas e conciliadas: modelo interativo de leitura e base histórico-cultural. Vale destacar que ao fazermos a opção por esse modelo, o foco está no processo, como mencionado no referencial teórico, ou seja, é pelas vias da interação, nesse caso específico entre leitor e texto, situados no contexto histórico e social, que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Quando se fala em leitura, parte-se do posto de que seu sentido perpassa as condições da interação, pois estão envolvidos no processo, tanto o texto – com sua forma composicional, seu estilo e conteúdo – quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimento prévio. Dessa forma, entende-se que não há a supremacia nem do texto, nem do leitor, mas a relação de interação dos dois na formação do sentido, conforme a necessidade para cada situação de leitura. Kleiman (2004, p. 14) comunga dessa concepção ao esclarecer que os usos da leitura são determinados pelas histórias dos participantes, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação vivenciada, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.

Dado o objetivo que é a discussão/reflexão sobre as concepções teórico-metodológicas sobre leitura, no contexto do ProEMI, que conduzem à formação de leitores, a pesquisa adotada é do tipo qualitativa. É qualitativa porque o conteúdo de investigação não será quantificado numericamente ou estatisticamente. Em vez disso, o foco é o estudo, a interpretação e o confronto; enfim, a análise com vista à produção de respostas aos questionamentos suscitados, a partir do problema de pesquisa. Isso porque os fatos, em ciências humanas e sociais, são significados sociais, e sua interpretação não se reduz a quantificações frias e descontextualizadas da realidade. O contexto real, aqui o ensino de leitura, é a fonte para a coleta dos dados. Para que as respostas, elaboradas por meio da pesquisa, sejam significativas, é fundamental que a realidade seja estudada de modo a objetivar, buscando a isenção, pelo pesquisador, que toma por base a teoria existente. Para Michel (2015, p. 40), “na pesquisa qualitativa, verifica-se a realidade em seu contexto, tal como ocorre na vida real, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los, de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas neste contexto”. No mesmo viés, Pinheiro et al. (2015, p.125 *apud* MICHEL, 2015, p. 41) nos diz que:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por um estudo analítico, não necessariamente estatístico, cujo propósito é identificar e analisar com maior grau de profundidade dados e informações não mensuráveis, sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, expectativas futuras, experiências, vivências. Para esse objeto de estudo, a pesquisa qualitativa se propõe a entender, interpretar motivos e significados de um grupo de pessoas em relação a uma questão especificamente determinada.

Do ponto de vista dos procedimentos, as estratégias adotadas neste trabalho se farão, fundamentalmente, com base na pesquisa documental, pautada em registros e dados caracterizadores do contexto empírico de realização desta pesquisa. Os documentos são uma fonte importante para o pesquisador, uma vez que possibilitam a identificação das suas especificidades, contradições, similaridades, relações, que permite pontuar “evidências” para fundamentar asserções acerca das concepções de leitura. Martins (2009, p. 88) reitera alguns aspectos da pesquisa documental:

A pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, todavia não levanta material editado – livros, periódicos etc. -, mas busca material que não foi editado. [...]. Conforme o desenvolvimento de uma investigação, a pesquisa documental poderá ser uma fonte de dados e informações auxiliar, subsidiando o melhor entendimento de achados e também corroborando evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e de resultados.

Enquanto técnica de investigação, neste trabalho, optamos pela análise de conteúdo documental que busca refletir sobre as concepções teóricas registradas, acerca do ensino de leitura, no contexto do ProEMI. Optar por um instrumento técnico de análise representa preservar a cientificidade da pesquisa, por meio da qual se busca equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade, uma vez que vamos lidar com o conteúdo textual de documentos, e não é nossa pretensão ficar na mensagem aparente, mas desvelar aquelas latentes ou em potencial, que podem estar

ocultas ou ditas nas entrelinhas. Segundo Bardin (2004, p. 24), a aplicação da técnica é uma tentativa de afastar os perigos da compreensão espontânea e a ilusão das transparências. É importante, então, registrar alguns dizeres sobre o instrumento de pesquisa que adotamos, pontuar porque o escolhemos, apresentar e explicitar os procedimentos do nosso modelo de análise.

O material da análise de conteúdo é a mensagem, tanto oral quanto escrita, envolvendo as mais variadas formas de comunicação: gestual, figurativa, documental, etc. A investigação constitui em descrever e interpretar o conteúdo da mensagem explícita com vistas à compreensão profícua do que apenas a leitura comum, o que encaminhará para além do que pode ser identificado e teoricamente relacionado. Comungamos essa aceção com Bardin (2004) quando diz que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter; por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

A escolha pelo método de análise de conteúdo, nesta pesquisa, justifica-se pelo fato de possibilitar inúmeros formatos de exame do texto, o que permite uma configuração personificada das estratégias que viabilizará níveis de compreensão mais aprofundados do conceito de leitura que se objetiva investigar nos documentos do ProEMI. Esses documentos são bastante abrangentes com relação às orientações e concepções para o ensino dentro do ProEMI. A escolha pelo método de análise de conteúdo nos garante um recorte mais específico do conteúdo que vamos mapear e analisar nos textos, ou seja, os conceitos que nos remetem à concepção de leitura dentro do Programa do Ensino Médio Inovador.

O caráter qualitativo é um pressuposto da análise de conteúdo, o qual, segundo Moraes (1999), na investigação de um texto, serve para captar o seu sentido simbólico, que nem sempre é explícito nem o significado é único.

Vale dizer, o método que busca desvelar o que está subjacente ao aparente dos fatos e das ações humanas, e que os constituem como o são, é o

passo fundamental para uma ação consequente no plano da práxis para a sua alteração (FRIGOTTO, 2015, p. 210).

Quanto à tentativa de minimizar a não-neutralidade deste pesquisador, em relação ao objeto de pesquisa, será adotada a estratégia do método empírico-analítico do não envolvimento, por levar em consideração que atua como Professor Orientador de Leitura em uma escola que oferta o ProEMI, mas não, certamente, nas escolas pesquisadas. Considerando, portanto, o rigor metodológico que deve primar a pesquisa científica, busca-se por objetividade, a fim de evitar influências pessoais, considerando que o professor traz consigo valores, concepções e crenças previamente concebidas. Contudo, importa destacar que é justamente devido à sua formação cognitivo-valorativa que tem capacidade de investigar o tema Leitura no ProEMI, cuja inquietação deseja por compreensão. Assim, objetividade, neste tipo de pesquisa, não significa neutralidade, conforme assegura Moraes (1999, p. 3), “de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

Embora alguns autores apresentem diferentes fases da análise de conteúdo, neste trabalho, escolhemos o seguimento proposto por Moraes (1999), o qual se constitui em cinco etapas: 1 – Preparação das informações; 2 – Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 – Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 – Descrição; 5 – Interpretação. A seguir detalhamos cada uma das etapas, submetidas aos fundamentos de Moraes (1999) e adaptadas ao trajeto definido para o nosso trabalho.

1 – *Preparação das informações*: para preparar as informações é necessário ter a seleção do material a ser investigado já definido. Nessa circunstância, foi feita a leitura prévia de diversos documentos e identificados aqueles que efetivamente são representativos para os objetivos da pesquisa, os quais irão compor a amostra para análise. No nosso caso, o critério de maior relevância para a escolha dos documentos foi a exclusividade do texto para o contexto do ProEMI. Desse modo, delimitamos cinco documentos: o Documento Orientador para o ProEMI 2016/1017; o documento que trata do perfil do professor orientador de leitura, o documento orientador para a disciplina PENOA/Leitura e Escrita, o PRC (Plano de Reestruturação Curricular) e o projeto de leitura de cada escola.

2 – *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*: esse procedimento consiste em organizar o conteúdo textual em fragmentos menores, denominadas de unidades de análise, para que sejam submetidos à categorização. Recomenda-se que os recortes feitos mantenham um significado completo para que possam ser compreendidos fora do texto e do contexto original. À vista disso, Moraes (1999, p. 5) afirma que

No processo de transformação de dados brutos em unidades de análise é importante ter em conta que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. Devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional. Isto é importante, já que estas unidades nas fases posteriores da análise, serão tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos conjuntos de informações e, então, deverão poder ser compreendidas e interpretadas mantendo-se o significado original.

O processo de unitarização do conteúdo para esta pesquisa, deu-se a partir da definição, a priori, de três unidades temáticas, extraídas da fundamentação teórica: linguagem, aprendizagem e leitura. A partir dessas unidades temáticas procedeu-se à definição de indicadores.

3 – *Categorização*: a etapa de categorização, em sua essência, é um processo de redução dos dados ou do texto, pelo qual se deixam evidentes os aspectos mais relevantes para o objetivo da pesquisa. É, portanto, segundo Moraes (1999), uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem que facilita a análise da informação e segue determinados critérios na sua estruturação. Conforme apresentamos anteriormente, delimitamos três unidades temáticas que funcionarão como palavras-chaves para compor o corpus de investigação. Essas unidades acolhem as mensagens que apresentem fundamentos do objeto de estudo que, por consequência, foram credenciais para o estabelecimento de três categorias de análise: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem e concepção de leitura, de acordo com o que discutimos no referencial teórico, que seriam válidas e consistentes na apreensão do conceito de leitura no ProEMI. Em cada categoria delimitamos os indicadores. Por conseguinte, é um critério semântico de categorização. No quadro a seguir expomos como está organizada a estrutura de análise. Após o quadro, discorreremos sobre o modo que essas categorias foram operacionalizadas.

Quadro 2: Categorias temáticas de análise

Documentos	Análises de conteúdo	Categorias temáticas		
		<i>Concepção de Linguagem</i>	<i>Concepção de Aprendizagem</i>	<i>Concepção de Leitura</i>
		Indicadores	Indicadores	Indicadores
1 - Documento Orientador do ProEMI 2016/2017		- Contexto da vida social	- Desenvolvimento da cognição	- Conhecimento prévio
2 - Documento do Professor Orientador de Leitura		- Sistema ideológico	- Dimensão histórico-social	- Interação
3 - Documento Orientador para a Disciplina PENOA/Leitura e Escrita		- Enunciado	- Mediação	- Estratégias de leitura
4 - PRC Escola 1		- Produção significativa	- Interação com o meio social	- Cognição/metacognição
5 - PRC Escola 2		- Texto verbal escrito	- Desenvolvimento real	- Esquemas
6 - Projeto de Leitura Escola I		- Discurso dos sujeitos	- Desenvolvimento potencial	- Ensino da leitura
7 - Projeto de Leitura Escola II		- Interação dialógica	- Desenvolvimento proximal	- Decodificação
				/Letramento
			- Interdisciplinaridade	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Além das palavras-chaves que caracterizam as categorias, estabelecemos também, a partir delas, com base, evidentemente, no que foi discutido no referencial teórico e na leitura prévia dos documentos de análise, outros componentes, na forma de termos ou expressões, que remetam à concepção de leitura, o qual denominamos de “indicadores”. O objetivo de trazer esses indicadores é possibilitar a relação entre as mensagens que não tratam diretamente de *Linguagem*, *Aprendizagem* ou *Leitura*, mas que apresentam fundamentos importantes sobre concepção de leitura. Ainda assim, vamos considerar também a possibilidade de incluir termos que não couberam dentro dessa estrutura de categorização, de maneira que, a partir dos fundamentos teóricos do trabalho, possamos ampliar a discussão sobre as concepções de leitura visualizadas no conteúdo dos documentos.

Para definir esses indicadores voltamos ao referencial teórico e aos documentos e mapeamos aqueles que apresentam tais sinalizadores, os quais serviram, essencialmente, de parâmetro para a seleção das unidades de análise. Desse modo, os indicadores ficaram assim representados,

como exibidos no quadro anterior: para a unidade *Linguagem* os indicadores - contexto da vida social, sistema ideológico, enunciado, produção significativa, texto verbal escrito, discurso dos sujeitos e interação dialógica; para a unidade *Aprendizagem* os indicadores - desenvolvimento da cognição, dimensão histórico-social, mediação, interação com o meio social, desenvolvimento real, desenvolvimento potencial, desenvolvimento proximal – interdisciplinaridade; para a unidade *Leitura* os indicadores - conhecimento prévio, interação entre leitor e texto, estratégias de leitura, cognição/metacognição, esquemas, ensino da leitura, proficiência em leitura e decodificação/ letramento.

Os indicadores representam conceitos teóricos fundamentais dentro de cada categoria temática, sendo esses principais conceitos, o critério que mobilizamos para classificá-los dentro dos temas. Embora a discussão de alguns indicadores perpassem mais de uma categoria temática por exemplo, a interação, a cognição, o conhecimento prévio e a dimensão histórico-cultural, cada um deles tem uma base epistemológica específica dentro da concepção de linguagem, aprendizagem ou leitura, não se confundindo um com o outro. Por isso, mantivemos a nomenclatura dos indicadores tais quais estão expressos na fundamentação teórica desse trabalho, com a intenção de, a partir dos princípios de cada conceito, fazer a conexão com a conceitualização de leitura.

4 – *Descrição*: neste momento se produz um texto síntese que expresse de forma abrangente os possíveis significados captados e intuídos em cada unidade de análise. Na próxima etapa essa descrição é submetida à análise ou interpretação.

5 – *Interpretação*: nesta etapa se busca a compreensão mais aprofundada do conteúdo expresso nas unidades de análise por meio da inferência e interpretação. Segundo Moraes (1999), o termo interpretação está mais associado ao estudo qualitativo. Para o autor, nessa atividade, o pesquisador exercita com maior profundidade o esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos como também sobre os latentes.

A análise de conteúdo no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que

nem o autor tinha consciência plena (MORAES, 1999, p. 9).

Destaca-se que, tanto a descrição (4) quanto a interpretação (5), no nosso procedimento de análise, dar-se-ão em formato conjugado, ou melhor, em sequência, num único texto, muito embora saibamos que a descrição necessariamente foi realizada como etapa da pesquisa a fim de que se pudesse interpretar, mas não se julga apropriado fazê-la textualizada nesta dissertação. A título de ilustração, segue um dado com a análise elaborada, conforme nos propusemos a fazer no capítulo que tratará das análises propriamente dita. Os fragmentos textuais serão organizados em ordem numérica do início ao fim, independentemente das categorias.

(15) A aprendizagem da leitura aparece não apenas como a chave para a construção de todas as aprendizagens, mas também e, principalmente, como uma prática cultural básica que condiciona a integração escolar, social e profissional dos jovens brasileiros e o próprio exercício da cidadania; (SED, p. 1).

A partir da categoria *Aprendizagem*, observamos no conteúdo (15), que a figura como componente essencial que deve estar presente em todos os processos de aprendizagens, como formação integradora da vida escolar e o contexto social, condicionante, inclusive, da participação do estudante na vida em sociedade. Desse modo, constatamos o indicativo para o caráter interdisciplinar e a dimensão histórico social da leitura. Contudo, o que nos chama a atenção é o termo “aprendizagem da leitura”. Embora em nenhum momento o documento discorra sobre o que seja aprendizagem da leitura, verificamos na expressão o reconhecimento que leitura se aprende. E como se aprende leitura, tendo como prerrogativa a integração da escola com a dimensão histórico cultural? O primeiro ponto é, ao admitir-se o aprendizado da leitura, conseqüentemente admite-se também o seu ensino. Ensinar leitura, na visão de Solé (2009), é preparar o aluno com estratégias com as quais ele consiga monitorar o que compreende e o que não compreende ao ler o texto, e o efeito que isto tem na compreensão, assim como, instrumentá-lo com estratégias que o

permitam compensar a não compreensão. Ainda, segundo Solé (2009), a compreensão tem relação com a inexperiência ou proficiência do leitor, ou seja, do grau de conhecimento que ele possui para atribuir significado ao conteúdo textual e, se ler é um processo de interação entre leitor e texto, o domínio das estratégias de leitura poderão facilitar o desenvolvimento da competência leitora. Esse ensino a escola pode realizar, entretanto, resta saber se a mesma tem ciência do processo de ensino da leitura para caminhar em direção a que pressupõe o documento. Essa é uma resposta que os documentos que a escola desenvolve, como o PRC e os Projetos de leitura poderão nos dizer. [...]

Para realizar esta investigação, foram selecionadas duas escolas da 20ª Gered (Gerência de Educação da Criciúma) que desenvolvem o ProEMI. O critério para escolha dessas escolas se deu pela proximidade geográfica (mesma cidade) entre elas e o pesquisador, pois, por envolver coleta de alguns documentos exclusivos, seria inviável selecionar escolas de longa distância pela dificuldade de locomoção. Também se levou em consideração a localização das escolas, priorizando o seguinte critério: uma situada em bairro mais afastado do município, a aqui denominada E1 (escola um); e a outra na região central, mas em cidade diferente, denominada E2 (escola dois). O Programa dispõe, nas duas escolas, de um professor orientador de leitura, ambos formados em Letras. A E1, conta com um professor da disciplina PENOA/Leitura e Escrita também formado em Letras. Como esses profissionais estão diretamente ligados ao ensino de leitura, incluímos os documentos que orientam as atividades desses professores na pesquisa.

No capítulo a seguir, procedemos com a análise de conteúdo que será sequenciada por documento, com a análise de linguagem, aprendizagem e leitura, como dito – os temas.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: OS DOCUMENTOS DO ProEMI

Com vistas a verificar, a partir dos documentos, que concepções teórico-metodológicas alicerçam o ensino de leitura no contexto do ProEMI e se conduzem à formação de leitores, lançamo-nos, neste capítulo, ao processo de análise. Para tanto, buscamos mapear orientados pela metodologia explicitada anteriormente, por meio da análise de conteúdo, os conceitos que se relacionam diretamente à atividade da leitura, distribuídos em três unidades temáticas: *Concepção de Linguagem*, *Concepção de Aprendizagem* e *Concepção de Leitura*.¹⁴ Os conceitos associados a essas temáticas, serão classificados como indicadores (vide pág. 77) e receberão o olhar teórico aqui adotado, uma vez que possibilita o desenvolvimento de pistas a respeito da concepção de leitura e do tipo de leitor que o ProEMI intenciona formar. Ressalta-se que a ausência desses conceitos, explícita ou não, também será significativa em nossa análise.

O *corpus* para a análise seguirá a seguinte ordem de documentos: Documento Orientador do ProEMI de 2016/2017, Documento sobre o Professor Orientador de Leitura, Documento Orientador para a Disciplina PENOA/Leitura e Escrita, Projeto de Leitura da E1, Projeto de Leitura da E2 assim como, o PRC (Proposta de Redesenho Curricular) das duas escolas selecionadas para a pesquisa. Inicialmente, faremos uma apresentação geral de cada documento para, em seguida, focalizar a análise propriamente dita, no que concerne ao ensino de leitura, no âmbito das unidades temáticas *Linguagem*, *Aprendizagem e Leitura*, extraídas de cada documento, em forma de fragmentos, as quais serão correlacionadas à configuração teórica da pesquisa. Por fim, precisamente na conclusão, indicaremos que concepção de leitura e, conseqüentemente, que tipo de leitor, de fato, o ProEMI propõe formar, a fim de responder à tese levantada nesta Dissertação.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS DOCUMENTOS

O primeiro documento sobre o qual discorreremos é o Documento Orientador para o ProEMI que é publicado periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento dispõe dos pressupostos

¹⁴ Registramos que, para fins didáticos, sempre que o nome das categorias temáticas aparecerem, serão destacadas com letra maiúscula e letras em itálico.

e dimensões para a organização do currículo no Programa Ensino Médio Inovador. Desde a instituição do programa, em 2009, cinco edições foram divulgadas, 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017. Algumas delas apresentam alterações pontuais, mas mantém sempre o objetivo essencial: o redesenho curricular com vistas a um currículo mais dinâmico e flexível. Também, não perde de vista a orientação que conclama a escola para que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades expectativas e projetos de vida.

Nas próximas linhas, descrevemos cada versão do documento, com evidência para suas inerentes orientações, com o intuito de termos uma noção do processo de constituição do documento. A correlação teórica com as orientações indicadas ocorrerá apenas na última versão, ou seja, no Documento Orientador de 2016/2017, tendo em vista que é o documento vigente.

A primeira versão, editada em 2009, dispõe dos pressupostos e finalidades previstos pelo MEC para instrumentalizar as instituições proponentes na sistematização e elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP) para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Conforme consta no documento (BRASIL, 2009), essas ações devem provocar os seguintes impactos e transformações: superar as desigualdades de oportunidades educacionais; universalizar o acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade desta etapa de ensino; ofertar aprendizagem significativa. Toda e qualquer proposta educacional deste ensino deve estar pautada nas dimensões constituintes do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A perspectiva para o Ensino Médio baseia-se numa nova organização curricular, que pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos/saberes, competências, valores e práticas dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo. Com relação à prática de leitura, indica que, no processo de formação do aluno, o programa deve promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, de modo que desenvolva a capacidade de letramento dos alunos. Segundo o documento (BRASIL, 2009), para organizar no novo currículo, é preciso considerar: as diretrizes curriculares nacionais e os respectivos sistemas de ensino, a participação coletiva dos envolvidos, bem como as teorias educacionais que subsidiam a condução do processo. O programa estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas; entre eles, a ampliação da carga horária total em 600 horas e o

“foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar em todas as disciplinas.”

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora, estabelece as seguintes “linhas de ação”: fortalecimento da gestão estadual do Ensino Médio e da gestão escolar, melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, participação juvenil, estudos e pesquisas relativos à juventude, apoio às práticas docentes, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A versão 2011 do Documento Orientador mantém a proposta da versão de 2009, com ajustes a partir de dados atualizados do censo 2010 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para atender a meta 3 do PNE (Plano Nacional de Educação), que prevê a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos) com taxa líquida de 85% desta faixa etária. A diferença nesta nova edição reside na inclusão do PRC (Projeto de Reestruturação Curricular), a ser elaborado pela escola e visa à reorganização curricular do Ensino Médio, cuja estrutura é organizada em macrocampos, cada qual com suas ações, em conformidade com as necessidades e interesses da escola. Por macrocampos, compreende-se o “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativo, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14). Os macrocampos disponibilizados são: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e Uso das Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Desses macrocampos a escola deverá no mínimo e obrigatoriamente desenvolver ações no Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. É importante destacar que os macrocampos não se configuram como conteúdos ou disciplinas. Eles são apenas componentes de organização das ações contidas no PRC de forma articulada com as disciplinas e aos conteúdos disciplinares. Essas ações são desenvolvidas coletivamente, durante os encontros de planejamento, com a participação dos professores, orientadores, diretores e alunos.

Outra novidade nesta versão é o surgimento do professor articulador da escola, cuja função é: organizar, participar e acompanhar todo o processo de reestruturação do currículo e desenvolvimento das ações propostas no PRC. Nesse sentido, estabelece algumas condições: ter lotação na escola, com 40 horas semanais; ser efetivo; possuir formação e perfil em consonância com o programa.

No que se refere à leitura, destacamos a descrição do macrocampo “Leitura e Letramento”, que consta no Documento Orientador 2011. Isso ocorre como subsídio para acompanharmos o lugar dado à leitura no decorrer dos 7 anos de existência do ProEMI, no período de 2010 a 2017. O documento estabelece a seguinte orientação ao programa:

Criar alternativas de leitura e produção de textos, explorando diversos gêneros que possibilitem ao estudante utilizar, desenvolver e aprender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas. As atividades deverão propiciar experiências que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão crítica das leituras realizadas, focando na leitura e interpretação de textos, em estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira e na proposição de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionados ao cotidiano e à vida dos estudantes. As atividades propostas neste macrocampo poderão ser desenvolvidas para o ensino e o estudo das línguas estrangeiras e, estar articuladas, a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola (BRASIL, 2011, p. 16-17).

Em 2013, outra edição do Documento Orientador foi publicada, cuja fonte de informações para a sua composição foi o Censo 2011 do INEP e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para o ano de 2009 e 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dentre as alterações observadas no documento, ressaltamos algumas, como: a inserção do macrocampo Línguas Estrangeiras e a junção dos macrocampo Comunicação e Uso de Mídias com o macrocampo Cultura Corporal, agora denominado Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias. Um avanço, percebido em relação à leitura, é que o macrocampo Leitura e Letramento passou a ser obrigatório; ainda, pelo menos mais dois macrocampos devem apresentar ações, o que totaliza no mínimo cinco, dos quais três obrigatórios e dois de livre escolha. A descrição do macrocampo Leitura e Letramento, em linhas gerais, manteve-se parecida com o documento de 2011, com algumas alterações que podemos verificar:

As ações propostas neste macrocampo estarão intrinsecamente relacionadas a todas as áreas de

conhecimento do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).

É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais.

As atividades neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos, ou ainda, a outros programas e projetos tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação a sua trajetória de formação (BRASIL, 2013, p. 17).

Em 2014, o Documento Orientador não apresentou nenhuma alteração, mantendo-se tal qual em 2013. A nova versão publicada em 2016, válida para os anos de 2016 e 2017, trata da edição para Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular¹⁵. Ela trouxe mudanças marcantes, como a extinção do macrocampo Leitura e Letramento e a inclusão do Campo de Integração Curricular (CIC)¹⁶ Mundo do Trabalho. O ensino da Leitura e Letramento ganhou novo caráter, como apontamos mais à frente. Essa mudança ocorreu em atendimento às novas condições básicas para a elaboração do PRC, que seguem: foco em atividades que abordem as diversas dimensões nas quais se insiram a temática “mundo do trabalho”, como contribuição para que os estudantes ampliem suas compreensões acerca do tema e possam realizar escolhas de forma consciente no que se refere à dimensão profissional de suas vidas; desenvolvimento de ações que possibilitem ampliar o protagonismo

¹⁵ Houve a publicação em outubro de 2016 de uma edição intitulada “Documento Orientador – Adesão” com o mesmo teor de conteúdo da edição destinada à Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular, porém com orientações específicas para as escolas que estavam aderindo ao programa. Nas versões anteriores, as orientações concentravam-se em apenas um único documento.

¹⁶ Nessa versão, o nome macrocampo recebeu a denominação de Campo de Integração Curricular (CIC), se constituindo num “campo de ação pedagógico-curricular em que se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2016/2017, p. 7).

juvenil na diversidade de temas e atividades que se inserem no contexto escolar e extraescolar; definição do professor-articulador para a coordenação do desenvolvimento da Proposta de Redesenho Curricular (PRC); inserção de ações e atividades em no mínimo cinco CICs, uma de livre escolha e quatro obrigatórias. Nesta nova orientação, além dos CICs Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa, os CICs Mundo do Trabalho¹⁷ e Protagonismo Juvenil¹⁸ foram implementados como obrigatórios.

É importante evidenciar a exclusão do CIC Leitura e Letramento. As ações desse campo foram transpostas para a CIC Acompanhamento Pedagógico, que passou ter a seguinte função:

Possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa. [...] O objetivo é aprofundar conhecimentos específicos da língua portuguesa e da matemática, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2016/2017, p. 8).

Para atender as orientações a partir dessa mudança, a SED (Secretaria de Estado da Educação) de Santa Catarina incluiu na grade curricular do primeiro ano do ProEMI, no ano letivo de 2017, as

¹⁷ As ações propostas a partir deste Campo de Integração Curricular (CIC) deverão contemplar a diversidade de questões que se inserem no exercício das diferentes profissões e propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários e de informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional. (BRASIL, 2016/2017, p. 9-10)

¹⁸ Este CIC deverá envolver ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.

disciplinas PENOA¹⁹/Leitura e Escrita e PENOA/Cálculo. Expostas as principais características das cinco versões do Documento Orientador para o ProEMI, o foco se voltará nesta pesquisa, para a análise de conteúdo da última versão disponibilizada. Conforme podemos acompanhar na próxima seção, serão analisados 14 fragmentos extraídos desse documento, dos quais 01 estão na unidade *Concepção de Linguagem*, 10 na unidade *Concepção de Aprendizagem* e 03 na unidade *Concepção de Leitura*.

O segundo documento, que será analisado, é o Documento do Professor Orientador de Leitura, cujo texto é elaborado e publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É direcionado ao professor orientador de leitura das escolas que ofertam o Ensino Médio Inovador e, objetiva encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da leitura no estabelecimento de ensino. O documento, em palavras breves, se detém em expor o perfil profissional do professor em questão e relacionar suas atribuições na função.

Para ocupar o cargo de professor orientador de leitura, segundo o documento, é necessário que o docente tenha o curso de licenciatura plena em Língua Portuguesa/Letras, com domínio de competências e habilidades comprovadas para as práticas específicas à natureza do cargo e, ter experiência com docência de no mínimo dois anos. O domínio de competências e habilidades devem possibilitar, entre outras, as seguintes atuações: participação no planejamento coletivo e interdisciplinar da escola, ampliação das competências e práticas dos alunos em leitura para torná-los leitores, promoção e utilização efetiva da literatura infanto-juvenil no espaço escolar, organização de projetos e programas de leitura e, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico vinculada às ações da biblioteca para cada disciplina.

Observamos que para o exercício do cargo de professor orientador de leitura, se requer o domínio de competências e habilidades para que se desenvolva as atividades de leitura. Porém não explicita as competências e habilidades, uma vez que o ensino-aprendizagem é específico à formação do leitor. É provável que se credite essas competências e habilidades para o ensino da leitura à formação acadêmica do docente, mesmo porque, no documento orientador não está previsto nenhuma formação continuada em leitura ou produção de trabalho escrito sobre leitura. O questionamento é então, o professor passa por alguma formação para o ensino específico da leitura, enquanto acadêmico? Talvez uma pesquisa sobre o currículo das licenciaturas nos responda essa pergunta.

¹⁹ PENOA – Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem.

Outro aspecto que visualizamos no documento é a restrição quanto aos conceitos de leitura, aprendizagem ou mesmo linguagem, que possam embasar de forma consistente a ação do professor nas práticas de ensino-aprendizagem. Há pouco indicativo conceitual e nenhuma referência teórica para que o docente, ao conduzir o ensino da leitura, possa se fundamentar e pensar suas estratégias de modo claro e ciente. Diante deste parecer prévio sobre o Documento do Professor Orientador de Leitura, foi possível enquadrar, em aproximação aos indicadores desta pesquisa, uma citação sobre aprendizagem e duas sobre leitura, as quais serão indicadas adiante.

Em 2017 foi implementado na grade curricular do Ensino Médio Inovador, pela Secretaria Estadual de Educação, a disciplina PENOA (Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem) /Leitura e Escrita e a disciplina PENOA/Cálculo, em atendimento ao que preconiza a resolução do CNE/CBE 04/2010 de ofertar novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes que apresentarem lacunas de conhecimento, sobretudo, nos processos (habilidades): de leitura, de produção textual oral e escrita e de cálculo. Assim, o Programa abre caminhos pedagógicos para aqueles que, no tempo escolar regular, não se apropriaram dos conhecimentos potencialmente previstos, além de lhes ofertar um tempo, um planejamento e uma didática que atenda ao sujeito em suas especificidades pedagógicas e sociais. Cabe lembrar que o programa é promovido desde o Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, objetiva dar continuidade ao trabalho efetivo, visando ao êxito da aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de cálculo.

Surge, então, o Documento Orientador para a Disciplina PENOA/Leitura e Escrita, o qual é o terceiro documento a ser analisado nesta pesquisa. Nele está exposto os encaminhamentos preliminares para o trabalho pedagógico que desenvolva as habilidades anteriormente referidas. O texto, a exemplo dos dois anteriores, é bastante sintético no que diz respeito a embasamento teórico sobre aprendizagem, linguagem e leitura. A diferença é que nessas orientações há o encaminhamento de que a atividade pedagógica deverá ter por base a Proposta Curricular de Santa Catarina e o documento “Orientação Curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica-2011”. Não adentraremos nesses documentos por entender que demandaria uma pesquisa maior e tais documentos tratam da educação de forma geral, não exclusivamente do ProEMI, sendo esse o critério estabelecido para este estudo documental. Sugerimos que essa expansão de análise documental seja um desdobramento deste trabalho.

Nesse documento, não foram identificados dizeres que se pudessem ser associados aos conceitos de linguagem ou aprendizagem. Extraímos dois fragmentos os quais entendemos estar vinculados aos indicadores teóricos de leitura e que serão apresentados na próxima seção.

Conforme o Documento de Orientação para o Professor de Leitura, consta que o professor, ali citado, tem a incumbência de planejar e executar projetos de leitura em parceria com a comunidade escolar. Diante dessa sinalização, recorreremos aos projetos das duas escolas com o propósito de investigar se neles há evidências para uma possível concepção de leitura. Geralmente os projetos são uma sistematização criteriosa de propostas de trabalho para o ensino-aprendizagem. A expectativa é que, como o projeto é de autoria da escola, estejam representados ali o que os professores trazem como concepção de leitura e seu ensino.

As duas escolas envolvidas na pesquisa possuem projetos de leitura. Na E1 existe o projeto com previsão de que os alunos do Ensino Médio Inovador desenvolvam atividades de leitura com os alunos de um centro de educação infantil a fim de motivá-los. O projeto é relativamente simples, organizado com justificativa, objetivos, metodologia, recursos e cronograma. Como referência teórica indica a obra “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. O teor teórico é restrito, sem qualquer exposição conceitual mais abrangente.

Por sua vez, a Escola de Educação Básica Humberto Hermes Hoffmann também dispõe de um projeto de leitura, intitulado de “Projeto Momento da Leitura”. O projeto apresenta justificativa, objetivos, metodologia e envolve toda a Unidade Escolar. É um projeto sem detalhes ou aprofundamento teórico. Cita que deve ocorrer diariamente e indica os tipos de leitura a realizar: educativa, formativa e informativa, sem caracterizar que tipos são esses. Não faz nenhuma referência teórica sobre o tema do projeto.

Os projetos de leitura das duas escolas compõem, assim, a sequência de quarto e quinto documentos que serão analisados. Diante dos textos expressos nos projetos, ao averiguá-los não constatamos dizeres que pudessem se encaixar aos indicadores conceituais de linguagem. Os dois trechos identificados, os enquadrámos na compreensão de *Aprendizagem e Leitura*.

O sexto e sétimo documentos que analisaremos são os PRCs das escolas selecionadas para essa pesquisa, cujo teor textual é uma proposta pedagógica elaborada pelas escolas que ofertam o ProEMI, a qual, por

meio da inserção no PDDE Interativo²⁰ (Programa Dinheiro Direto na Escola), é disponibilizada à Secretaria Estadual de Educação (SED) e ao Ministério da Educação - MEC para validação.

Após análise e aprovação, a instituição de ensino estará habilitada para receber recursos técnicos e financeiros desses dois órgãos governamentais, com a finalidade de viabilizar a execução do programa.

Segundo o Documento Orientador (Brasil, 2017), a construção da PRC deve ser coletiva, com a participação de todos os envolvidos no ProEMI que estão na escola, a fim de promover uma ampla discussão sobre quais os conhecimentos e as práticas que são relevantes no currículo e, assim, deliberarem quais conteúdos, metodologias e recursos são necessários para o desenvolvimento das atividades nos diferentes Campos de Integração Curricular (CIC). Relembramos que os professores, que fazem parte deste programa de ensino, contam com aulas em sua carga horária para o planejamento semanal, fixados em um dia da semana como premissa da coletividade.

Para o ProEMI, é importante que a Proposta de Redesenho Curricular se apresente, de fato, como um diferencial no sentido de garantir a oferta de atividades que atendam aos interesses dos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, fortaleçam os processos efetivos de aprendizagens significativas. Para que isso seja possível, a PRC deverá apresentar ações estruturadas em diferentes formatos: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo, ações interdisciplinares e, incluir quando necessário, formação específica para os professores e profissionais envolvidos no programa.

O Documento Orientador (Brasil, 2016/2017) propõe que a PRC seja construída atenta às condições básicas contidas no PAG (Plano de Atendimento Global) que, efetivamente, contemplarão:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas dedicadas às atividades complementares, entre elas, esporte e cultura.

²⁰ O **PDDE Interativo** é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza auto instrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados.

b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que são orientadoras para flexibilização dos currículos;

c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;

d) Foco na leitura, letramento e na matemática como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;

e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;

f) Atividades em Línguas Estrangeiras, em especial a língua Inglesa;

g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;

h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;

i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;

j) Oferta de ações estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;

k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;

l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;

m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

O conjunto de ações, elaboradas a partir das proposições contidas no Documento Orientador, que irão compor a PRC, são distribuídas nos Campos de Integração Curricular (CIC). Desses CICs, a escola deverá contemplar os 04 (quatro) CIC obrigatórios e pelo menos mais 01 (um) CIC de sua escolha, totalizando assim ações em no mínimo 05 (cinco), os quais seguem nomeados, a seguir:

I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);

II - Iniciação Científica e Pesquisa;

III - Mundo do Trabalho;

IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;

V - Cultura Corporal;

VI - Produção e Fruição das Artes;

VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;

VIII - Protagonismo Juvenil.

Diante das proposições anunciadas para a composição da PRC, julgamos pertinente, mediante análise do documento em questão, dimensionar e entender se as ações pedagógicas previstas revelam ou aproximam o pensamento do ProEMI em relação ao que seja a leitura e seu ensino. Utilizaremos, então, a PRC da E1 e da E2 para análise, dos quais foi extraída uma passagem com dizeres referentes à leitura.

Iniciamos, a seguir, a análise dos dados coletados nos sete documentos aqui apresentados, organizados nas categorias *Concepção de Linguagem, Concepção de Aprendizagem e Concepção de Leitura*, conforme quadro abaixo, cada qual em uma seção. Sinalizamos, contudo, que a distribuição dos fragmentos textuais em categorias temáticas é uma estratégia meramente didática. Admite-se desse modo, que as sobreposições à análise ocorrerão frequentemente.

Quadro 3: Documentos em análise

<i>Documento</i>	<i>Categoria</i>	<i>Quantidade de fragmentos</i>	<i>Indicadores</i>
Documento Orientador 2016/2017	Linguagem	01	Interação dialógica contexto social
	Aprendizagem	10	Interdisciplinaridade Dimensão histórico-cultural
	Leitura	03	Letramento Interação com o meio social (aprendizagem) Interdisciplinaridade (aprendizagem)
Documento do Professor Orientador de leitura	Aprendizagem	01	Interdisciplinaridade Interação com o meio social
	Leitura	02	Proficiência em Leitura Interação com o meio social (aprendizagem)
Projeto de Leitura da E1	Leitura	01	Nenhum indicador
Projeto de Leitura da E2	Aprendizagem	01	Interação com o meio social
Documento Orientador para a Disciplina PENOA/leitura	Leitura	02	Letramento Estratégias de Leitura Decodificação
PRC da E1	Nenhum fragmento foi selecionada para análise		
PRA da E2	Leitura	01	Nenhum indicador

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

5.1.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS DO PROEMI

No Documento Orientador 2016/2017, em sua etapa de mapeamento, na qual buscamos a identificação das passagens que remetessem à concepção de linguagem, não encontramos nenhuma

abordagem direta. O único fragmento, que submetemos à análise, foi localizado na divisão que trata sobre o Campo de Integração Curricular (CIC), no item 3.4 Línguas Estrangeiras, que segue reproduzido:

(01) Para que o aprendizado de uma língua estrangeira represente uma experiência significativa [...] é necessário ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo na comunicação com o outro [...]; contribuir para a compreensão crítica do seu lócus social; e expandir a perspectiva dos estudantes sobre a diversidade de contextos e para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades presentes na sociedade (BRASIL, 2016/2017, p. 11).

A passagem (01) não traz o discurso direto sobre linguagem, o que é compreensível, pois o documento atende o objetivo ao qual se propõe, de apresentar orientações para a organização do currículo no Ensino Médio Inovador. Ainda assim, é possível, a partir dos dizeres impressos, estabelecer vínculo teórico com a temática *Linguagem*, em virtude de identificarmos, embora não de modo literal, dois indicadores: a interação dialógica e contexto social. Na interação dialógica da linguagem o homem faz uso da língua para se comunicar, e, para que ela se materialize de alguma forma, é preciso de um interlocutor, ou seja, o outro. Esse tipo de relação está previsto no documento, uma vez que orienta que as ações de ensino-aprendizagem no campo das línguas estrangeiras devem desenvolver a compreensão do estudante sobre si mesmo em comunicação com outro para uma experiência significativa. É em Bakhtin (2000) que ancoramos essa ideia, para o qual o homem só se constrói em colaboração com outros, por meio da interação dialógica. Esse modo de compreender a linguagem é o modo que compreendemos também a leitura, cujo processo requer o posicionamento interativo, ou dialógico, entre leitor e texto. Automaticamente, a linguagem faz parte da habilidade de leitura, uma vez que, para haver comunicação, é necessário o código impresso, a mensagem e o locutor.

Para Vygotsky (2000, 2010), o desenvolvimento cognitivo humano é marcado pelo movimento de interação da história e da cultura social, mediados pela linguagem. Também Bakhtin (2000), é pela linguagem, com sua visão de mundo e seu sistema de valores, que o homem traz os indícios da expressividade carregada pelos sentidos construídos historicamente a partir das relações sociais. Ela está conectada ao movimento dinâmico das ideias que são plurais e estão

atreladas ao contexto da vida cotidiana; é um fenômeno material e social, de extrema relevância na composição de consciências, do sistema de ideologia e na produção de significações correlacionadas a uma realidade social móvel, viva, diversa e histórica. Reconhecemos esse aspecto da linguagem na orientação do documento ao propor ações que levem em conta a diversidade contextual da vida social. Também no ensino de outra língua, os princípios da interação e da valorização do contexto social são importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que os indicadores, interação dialógica e contexto social, percorridos nos parágrafos anteriores estejam presentes no ato da leitura, pois os estudantes do Ensino Médio lidam constantemente com textos escritos em outra língua, precisam lê-los e fazer comparações com o próprio conhecimento de mundo para compreendê-los. Ao transpormos o processo de linguagem para o de leitura, percebemos que o outro, ou seja o texto, seu aspecto dialógico, está presente no contexto do escrito. A leitura desse texto é individual, circunstanciada pelas experiências vivenciais e ideológicas do leitor (estamos aqui falando precisamente do conceito de ‘conhecimento prévio’ como basilar no modelo de leitura interativa). Porém, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las, o que ocorre de acordo com o nível de relação e necessidade que se estabelece entre eles. A leitura será significativa se o processo implicar a participação ativa do leitor com o texto, no qual se contempla, a exemplo do contexto da linguagem, a interação entre os envolvidos. É importante considerar o dialogismo constante no ato de leitura, como movimento dinâmico de troca de conhecimento, de construção, de aprendizagem.

De modo geral, observamos que os documentos aqui descritos são bastante lacônicos e genéricos quanto as suas orientações sobre leitura. Falta-lhes um direcionamento teórico mais consistente para aqueles que vão lidar com o ensino de leitura. Os demais documentos não apresentaram quaisquer dizeres que pudessem ser enquadrados na configuração de análise estabelecida para este estudo, ou seja, que fizesse relação com a concepção de linguagem por meio dos indicadores. Essa ausência nos revela a carência e a fragilidade dos documentos em orientar os professores para o ensino da leitura, uma vez que a menção dos pressupostos básicos sobre linguagem, conectados à leitura, poderiam direcionar de maneira mais incisiva quais fundamentos teóricos os docentes deveriam se apoiar para formação de leitores proficientes.

5.1.2 A concepção de aprendizagem nos documentos do ProEMI

De início, registramos que, ao mapearmos o Documento Orientador, não foi encontrada nenhuma expressão que discuta de maneira direta o conceito de aprendizagem. O documento se ocupa em orientar como deve ser o ensino-aprendizagem no ProEMI. A partir dessas orientações, compreendemos que a base teórica que deva sustentar o ensino e a aprendizagem no programa tenha que dar conta dos pressupostos indicados no documento. Nesse sentido, extraímos dez excertos que a partir dos indicadores ou não, são correlacionadas com o fundamento teórico da pesquisa, fazendo-nos pensar, refletir e direcionar para uma concepção de aprendizagem da leitura, nesta modalidade de ensino. Segue o primeiro fragmento:

(2) O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida (BRASIL, 2016/2017, p. 3).

O excerto acima expõe o propósito maior do ProEMI, ou seja, o redesenho curricular, que possibilite a dinamicidade e a flexibilidade do ensino-aprendizagem. Observa, contudo, que os conteúdos das disciplinas estejam conectados entre si, numa perspectiva interdisciplinar²¹, com vinculação ao modo de vida dos alunos, bem como

²¹ Interdisciplinar/interdisciplinaridade: Segundo Fazenda (1991, p. 31-33), a interdisciplinaridade é possível quando se respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor; nesse sentido, a eliminação das barreiras entre as disciplinas exige a quebra da rigidez das estruturas institucionais que, de certa forma, reforçam o capitalismo epistemológico das diferentes ciências. Discutimos sobre interdisciplinaridade no próprio texto de análise.

O conceito apresentado, tem a intenção de trazer apenas alguma noção, dentre outras existentes, acerca de interdisciplinaridade. Na sequência traremos discussões de outros autores sobre o tema, uma vez que o assunto é bastante recorrente nos documentos em análise. A escolha por esse conceito, no

suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Em vista disso, dois indicadores se apresentaram: Interdisciplinaridade e Interação com o Meio Social, os quais autorizam a discussão do conceito de aprendizagem. A flexibilização e a dinamicidade, atribuídas como características para esse novo desenho curricular, entendemo-las como uma das inovações peculiares deste programa de ensino. É flexível para que a escola encontre sua própria identidade meio à diversidade de possibilidades educativas, desapegue-se do modelo homogêneo de educação, e se engaje a uma aprendizagem na dimensão histórico-cultural, que busque relações com a vida real e as necessidades cotidianas dos alunos. Isso se faz com o planejamento coletivo das ações que guiarão o processo de ensino-aprendizagem da unidade escolar. É dinâmico para que seja criativo e sensível diante das singularidades que se apresentam, propondo novas formas de pensar e agir, inclusive para as práticas de leitura. Portanto, é um espaço que se configura inovador para que os professores que lidam com a leitura analisem a realidade em que desenvolve suas práticas, compreenda-as, interprete-as e reflita de que modo intervir e inovar. Compreende-se a inovação, no contexto do ProEMI, como a resposta que se busca dar às situações ou transformações sociais, por meio do processo ensino-aprendizagem, no espaço da instituição escolar. Ao nos ocupar dessa discussão, sobre inovação, aproximamos a ideia de Salinas (1994), Sacristán (1998) (*apud* Pereira, 2002, p.113),

Inovação significativa em educação é aquela que supera a simples valorização da concretização correta de procedimentos pedagógicos eficazes e possibilita à escola e aos professores pôr em dúvida suas práticas quanto a pressupostos, valores, interesses a que servem; desenvolver novas formas de interpretar a relação teoria-prática e, num processo de criação coletiva, “lançar hipóteses, experimentar e elaborar novo conhecimento”, (SALINAS, 1994, p. 84 *apud* PEREIRA, 2002, p. 103), visto que a mudança educativa não se constrói no âmbito da certeza técnica.

Inovação é representada, então, como uma “tarefa escolarmente útil e possivelmente enriquecedora, porque seu compromisso é com a

momento, se deu pelo pesquisador ter algumas leituras de obras da pesquisadora Ivanir Fazenda, e entendeu oportuno apresentar tal concepção.

melhoria da qualidade da educação, da escola e das pessoas que nela se movimentam e tecem suas histórias (ESCUDERO E GONZÁLEZ, 1987 apud PEREIRA, 2002, p.103).” O termo “interdisciplinar”, por sua vez, aparece no dado (2) e nos leva a compreender que, para que haja a interdisciplinaridade, a leitura desempenhará o papel de articuladora dos conhecimentos e transitará, de modo central, por todos os campos do saber, sem ficar restrita a uma determinada disciplina; portanto, é um componente importante no novo desenho curricular. Quanto à articulação dos conhecimentos, na perspectiva interdisciplinar – novamente o indicador Interdisciplinaridade, então - o documento expõe outras três passagens, as quais citamos:

(3) Oferta de ações estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; (BRASIL, p. 6).

(4) Desta forma, as ações pensadas a partir dos CIC (Campo de Integração Curricular) devem possibilitar o enfrentamento e a superação da fragmentação e da hierarquização dos conhecimentos e saberes, permitindo a articulação entre as formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, favorecendo a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, p. 7).

(5) Nos CIC, a escola deverá indicar os princípios e ações adotados para ampliar o diálogo, a interação entre as áreas do conhecimento e seus componentes/disciplinas e gerar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas que compõem os currículos (BRASIL, p. 7).

Abrimos aqui um espaço para mais alguns dizeres sobre o pensamento interdisciplinar, pois notamos que é um conceito bastante recorrente nas orientações do documento, como identificado nos dados (2), (3), (4) e (5). No fragmento (05), a indicação é para que a escola diga quais princípios adotará, nas suas ações pedagógicas, para promover a interação entre os conhecimentos disciplinares e não disciplinares. Ao nosso olhar, um dos princípios que ampliará esse diálogo está bem explícito nos fragmentos (3) e (4), é que a interdisciplinaridade. O sentido de interdisciplinaridade apontado no fragmento (4), a nosso ver,

prognostica superação da hierarquia e a especialização dos conhecimentos disciplinares. Isso se explicita na orientação para que se desenvolva a interação inclusive com os conhecimentos não disciplinares, o que entendemos como a indicação para que se contemple o conhecimento de mundo dos alunos. Desse modo, apreendemos que o conceito de interdisciplinaridade, trazido pelo ProEMI, não está restrito apenas aos conhecimentos científicos. Em vez disso, abre possibilidades para o diálogo com outros saberes, concebendo desde modo, a perspectiva histórico-cultural do ensino-aprendizagem. Esse aspecto é pontual para que situemos a leitura como possibilidades de interpretação sob o viés interativo dentro do ProEMI, por prever que ela seja um ato presente em todas as disciplinas. Além disso, seja o elemento que possibilita o diálogo entre todos os conhecimentos, inclusive com o conhecimento prévio dos leitores. Essa visão de leitura, está respaldada em Solé (2009), Britto (2012), Leffa (1996, Kleiman (2004), ao pressuporem que, para ler, no modelo interativo, há de se considerar o papel do texto e do leitor, bem como do processo de interação entre os dois. Implica, pois, uma correspondência do conhecimento prévio de quem lê com os conhecimentos ou informações disponíveis no texto.

Todavia, percebe-se nos dias de hoje uma instabilidade para conceituar “interdisciplinaridade”. Parece que tudo pode ser interdisciplinar, no entanto são poucos que conseguem defini-la ou pô-la em prática (POMBO, 2008). Para não cairmos na banalidade conceitual sobre o termo, é pertinente que busquemos uma base mais homogênea sobre a palavra, pois não a fizemos no referencial teórico deste trabalho e, assim, legitimarmos nossas análises sobre leitura. O que pretendemos aqui, não é consagrar nenhum conceito acerca da “interdisciplinaridade”, é apenas uma estratégia metodológica que aponta um caminho possível e consistente para pensarmos sobre o nosso objeto de pesquisa. Posto isso, nos aliamos a Pombo (2008), Fazenda (1991) e Pereira (2013) para o diálogo.

Para Pombo (2008, p.15), “sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território do conhecimento, procuramos a solução na interdisciplinaridade.” Segundo a autora, a ciência moderna e seu modelo analítico se demonstram insuficientes para dar conta dos problemas apresentados na atualidade. Vivemos um mundo científico de especialistas senhores de si e de sua verdade, instituições cindidas, fragmentadas e competitivas entre si, o que inviabiliza o objetivo primeiro da ciência, qual seja, difundir o conhecimento. Seguindo o raciocínio da pesquisadora, o uso desmedido do termo “interdisciplinaridade” o tornou amplo demais e fez surgir a necessidade de outros termos, entre eles,

pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade que, não necessariamente, têm o mesmo significado. Pombo (2008) esclarece que não há uma relação de superioridade entre os três conceitos, porém se diferenciam. Na multidisciplinaridade assim como na pluridisciplinaridade, os conteúdos disciplinares são abordados de forma paralela. Na transdisciplinaridade, a abordagem é feita de modo único, isso quer dizer, há a fusão dos conhecimentos específicos num conhecimento geral e complexo. Quando se ultrapassa a dimensão do paralelismo e avançamos no sentido da combinação, da complementaridade entre conhecimentos, estamos no terreno da interdisciplinaridade. O processo interdisciplinar, segundo Pereira (2013), requer que cada componente nele envolvido esteja consciente da sua contribuição e disponível a construir um pensamento integrador, permitindo-se ao diálogo com os demais. Em Fazenda (1991), a essência da interdisciplinaridade não está na simples integração de saberes,

na interdisciplinaridade tem-se a relação de reciprocidade, de mutualidade, de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude primeira que é o estabelecimento da intersubjetividade, pela qual há a troca contínua de múltiplas e variadas experiências. A interdisciplinaridade depende da mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 1991, p. 31-33).

Visto que o mundo passa por transformações em que as fronteiras estão desaparecendo com as novas formas de relacionamento, ainda persistem vários problemas – sejam político, social, cultural ou ambiental – que não conseguiremos resolver de modo isolado (POMBO, 2008). Diante dessa realidade, o ProEMI busca a aproximação do ensino aos mais diversos contextos em que os alunos estão inseridos, com a proposição de ações interdisciplinares com vistas à aprendizagem significativa, como segue:

(6) As atividades devem buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio

ambiente, com a cultura e com outras temáticas presentes no contexto dos estudantes e, sempre que possível, deverão se articular com outras ações interdisciplinares, potencializando os processos educativos e impactando de forma positiva nos resultados da aprendizagem (BRASIL, 2016/2017, p. 9).

Percebemos junto à ocorrência (6), os Indicadores Dimensão Histórico-Cultural e Interdisciplinaridade que remetem à discussão sobre aprendizagem. Pensando a leitura nas condições previstas no texto citado, ou melhor, no contexto interdisciplinar, é possível a inferência de que se conjectura o rompimento do paradigma de que ensinar leitura é uma tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e se compartilha tal responsabilidade com outras áreas do conhecimento. Abrir espaço para a leitura interdisciplinar é admitir o aluno por inteiro, situar-lhe no contexto histórico e cultural da vida em sociedade, dar-lhe condições para que ele aprenda sob diversas perspectivas, de modo que estabeleça relações de reciprocidade com o objeto de conhecimento, para que ele construa significados também a partir do seu ponto de vista e se sinta situado diante da complexidade de informações do mundo atual.

Na ótica de Fazenda (1991), a interdisciplinaridade deve desenvolver o conhecimento a partir da necessidade contextual. Nesse sentido, Kleimann (1999) contribui ao dizer que o ensino interdisciplinar e contextualizado favorece ao aluno aprender a pensar, a relacionar os conhecimentos com o seu cotidiano. A esse respeito, o Documento Orientador do ProEMI manifesta que o currículo deve ser um diferencial no processo formativo do aluno, no qual o ensino-aprendizagem seja significativo e fortalecido pelas ações interdisciplinares, de modo que se criem possibilidades de relações com os interesses, as situações do cotidiano e os projetos de vida dos estudantes, como podemos apurar nos dados subsequentes.

(7) Neste sentido, é muito importante um olhar aprofundado sobre as diversas dimensões que compõem os currículos para que a construção da proposta de redesenho se apresente, de fato, como um diferencial no sentido de garantir a oferta de atividades que atendam aos interesses dos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, fortaleçam processos efetivos de aprendizagens significativas (BRASIL, 2016/2017, p. 3).

(8) Desenvolvimento de ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus projetos de vida, seus contextos e suas realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, entre outras; (BRASIL, 2016/2017, p. 5).

(9) Desta forma, compreende-se que os conhecimentos e sua produção deverão dialogar com o projeto de vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes/disciplinas devem articular entre si, o que pressupõe um currículo flexível e elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) (BRASIL, 2016/2017, p. 7-8).

Os fragmentos, (7), (8) e (9), foram selecionados a partir do indicador Interação com o Meio Social. Nesse sentido, evidenciamos a questão do ensino-aprendizagem significativo²², que é aquela que está conectada à vida dos estudantes, que faz sentido quando relacionadas aos interesses e às experiências vividas por eles. Para tal propósito, o programa orienta que o currículo seja abrangente ao definir as dimensões de ensino-aprendizagem e possa alcançar a maior parte de particularidades possíveis. Assim o processo de ensino-aprendizagem deve abarcar a dimensão histórico-cultural. Por isso, a necessidade que o currículo se faça flexível, como está previsto, essencialmente, no dado

²² Nosso entendimento sobre “aprendizagem significativa” é compactuado com a teoria de David Ausubel, que segundo Marco Antonio Moreira (1982) no artigo “O que é afinal aprendizagem significativa”, afirma que é “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.”

(7). Essa proposição nos remete aos processos de interação que a escola tem costume de desenvolver, com recorrência à leitura para finalidades escolares e questões pontuais das disciplinas. A sala de aula é o espaço social onde se manifestam as diferentes consciências, ideologias, e habilidades. Para lidar com essa pluralidade de sujeitos de forma individual e coletiva, aproximamos Bakhtin (1997), com o entendimento que o caminho é a interação verbal. Esta é crucial na prática de leitura, momento em que se abre espaço para o mundo do aluno, para que ele compartilhe as suas ideologias, os seus significados construídos no dia a dia com as ideias e sentidos presentes no texto. Isso porque, conforme o autor, a linguagem veiculada pelo texto só é dotada de conceitos significativos quando possibilita relações com os contextos de uso de cada sujeito. O aluno leitor, nesta visão, deixa de ser um receptor passivo e passa a ser um construtor de sentidos em interação com o texto.

No que se refere ao ensino-aprendizagem conectado à realidade vivida pelo estudante, citado no fragmento (7) e (8), novamente encontramos base em Bakhtin (2000), na sua concepção de linguagem. Para o autor, é por meio da linguagem que o homem se relaciona com o outro. Sendo assim, não se constitui apenas pela palavra escrita ou lida, está associada a um universo de signos ideológicos que é dinâmico ao cotidiano de produção e reprodução social de cada pessoa. Nesse contexto, a interação verbal, por meio da leitura, revela-se importante, pois permite correlacionar intersubjetividades, ideologias e significações construídas socialmente à realidade do aluno leitor, que também se apresenta móvel, plural e histórica. Desse modo, podemos dizer que os sentidos produzidos pela leitura fazem parte da consciência social e são suscitados a partir do momento que é feita a devida interação dos sentidos presentes no texto com a estrutura de conhecimentos do aluno, pela qual se permite que o mesmo dê significado a um novo conhecimento. A leitura se torna mais significativa diante das relações com aquilo que conhecemos. Segundo (Bakhtin, 1987) e (Vygotsky 2000, 2010), compreendemos quando as palavras às quais reagimos despertam em nós repercussões ideológicas ou despertam um texto interno com memórias, histórias, falas, escritas, visões de mundo, valores e vivências. Nesse sentido, a aprendizagem, segundo (Vygotsky 2000), desenvolve-se na relação do conhecimento com o sujeito constituído socialmente. A escola tem que se colocar à disposição dos alunos para que eles busquem o que precisam (KLEIMANN, 1999); encontrem sentido no aprendido e captem o significado do mundo que os rodeia; e, possam de fato, assumir o controle do próprio saber. Considerar esses aspectos no ensino, demanda, novamente, o pensamento interdisciplinar na constituição do saber, visto

que, na realidade prática, o homem não se constitui de forma fragmentada, mas por inteiro, diante de acontecimentos completos, num mundo de complexidades. À vista disso, reconhecemos a importância da educação integral, aquela que preconiza desenvolver o aluno em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, cultural e social, com foco na formação crítica e autônoma. Esta referência de ensino-aprendizagem encontramos no excerto (10), que segue:

(10) O currículo, em todas suas dimensões e ações, deverá ser elaborado de forma a garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o direito a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, a partir da perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializem na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, p. 7).

Embora nos pautamos também no indicador Interdisciplinaridade, inferenciada a partir da expressão “integração curricular”, para selecionar o fragmento (10), foi o termo “formação humana integral” que nos impulsionou a refletir, de maneira mais incisiva sobre aprendizagem, o qual correlacionamos com o indicador Dimensão Histórico-Cultural. Ao se pensar em formação humana integral, como apresentado, o papel da interação tem seu lugar essencial, pois o desenvolvimento cognitivo, psicológico, físico e social do estudante, no processo educativo, está atrelado às relações diversas articuladas à trajetória, às experiências, ao contexto de vida do aluno. O ensino-aprendizagem a ser desenvolvido no ProEMI deverá seguir essa prerrogativa, de desenvolver o aluno como um todo, nas mais diversas dimensões do ser e articuladas entre si. A leitura poderá desempenhar esse papel com relevância, pela sua capacidade de fazer frente aos desafios que surgem na vida das pessoas. Diante das complexidades do mundo, Barbosa (2013) enfatiza que a leitura é um instrumento que ajuda na percepção das significações das diferentes formas de dizer, nos textos que circulam na sociedade. Essa percepção será possível se o aluno dotar de conhecimentos sobre leitura, pelos quais viabilizará ao estudante se tornar crítico e autônomo. O caráter de criticidade e autonomia, como orientado no recorte (10), também é uma experiência a ser vivenciada dentro do próprio processo de leitura, uma vez que o seu domínio se torna mais qualitativo, à medida que o leitor se

posiciona de maneira reflexiva e independente diante do texto. Entendemos que essa característica pode ser desenvolvida por meio das estratégias cognitivas, uma vez compreendidas, podemos fazer uso delas no plano da metacognição que, segundo Brown (1990, apud LEFFA, 1996), visa ao controle consciente das atividades que levam à compreensão do texto, que direciona o rumo e a qualidade da leitura conforme seus próprios objetivos.

Nessa visão, para Souza (2012) e Britto (2012), a leitura vai muito além do ato de decodificação de mensagens, pois ela amplia os conhecimentos, desenvolve o senso crítico e a capacidade de criação e interpretação, de modo que torna o leitor proficiente. A leitura passa a ser, então, um ato complexo que envolve elementos e procedimentos diversos que requerem compreensão, quando se pretende o alcance níveis de proficiência desejáveis.

Ainda assim, essa ação dependerá, segundo Bakhtin (1997), do movimento dialógico que o leitor estabelecerá com o texto, ou seja, do quanto esse que lê interage com o escrito e do quanto e de que forma ele se situa e se posiciona diante dos sentidos produzidos. A qualidade desse movimento dependerá do quanto o leitor domina a leitura. Essa é uma habilidade que a escola poderá desenvolver pela associação entre o ler e o viver, a teoria e a prática. Para Bakhtin (1997), quanto maior o domínio das representações ideológicas que circulam socialmente, que são contactadas pelas interações e materializadas pela linguagem - especialmente nos textos verbais - os sujeitos integram-se ao contexto de vida social e passam a ressignificá-lo para além dos sentidos instalados e estáveis. Isso permite a manifestação de sua compreensão diversa e mais profunda, em contraposição às ideologias homogeneizadas e dominantes, o que pode se manifestar de forma autônoma e crítica diante dos acontecimentos que circunstanciam sua realidade social. Esse fundamento, da integração entre teoria e prática, visualizamos no dado (11), que segue:

(11) indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2016/2017, p. 4).

Nesse excerto, deduzido com base no indicador Dimensão Histórico-Cultural, o documento orienta que o processo ensino-aprendizagem deve associar educação e prática social bem como teoria e

prática, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos estudantes. Se detecta o indicativo para o trabalho de interação entre conhecimento teórico e contexto de vida prática do aluno, repetindo a orientação contida nos fragmentos (3), (7), (8) e (9), e nos leva a comprovar, que no cenário do ProEMI, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo se dão no contexto histórico e social, pela interação dos envolvidos. Em Vygotsky (2000, 2010), encontramos esse entendimento, ou seja, que a aprendizagem é fruto da relação social entre sujeitos com seus conhecimentos. No âmbito da leitura, a interação tem base nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos leitores. Ou seja, o desenvolvimento da cognição, da aprendizagem e do conhecimento se dará no processo interativo com o texto. Embora as orientações, apresentadas nos dados até aqui, não façam nenhuma referência, especificamente, do processo de interação entre leitor e texto, deduzimos que, pela concepção histórico-cultural – detectada em várias passagens (7), (8), (9) e (11) – em que a proposta de ensino do ProEMI está pautada, também o ensino da leitura deve se orientar por essa perspectiva. Desse modo, assegura-se que, para atender as prerrogativas de contextualização do conhecimento dentro da concepção vigotskyana, a abordagem do ensino precisa ser necessariamente interacionista. Ler, nas palavras de Solé (2009), Britto (2012), Leffa (1996), Kleiman (2004) – dentro do modelo interativo – pressupõe-se que há de se considerar o papel do texto e do leitor, bem como o processo de interação entre os dois. Ou seja, implica uma correspondência do conhecimento prévio de quem lê com os dados textuais.

Embora o excerto a seguir, pertencente ao Documento do Professor Orientador de Leitura, não trate especificamente do que seja a aprendizagem da leitura, buscamos aproximá-lo dos indicadores teóricos da análise e julgamos oportuno refletir, como segue:

(12) A aprendizagem da leitura aparece não apenas como a chave para a construção de todas as aprendizagens, mas também e, principalmente, como uma prática cultural básica que condiciona a integração escolar, social e profissional dos jovens brasileiros e o próprio exercício da cidadania; (SED, p. 1).

No conteúdo (12), a aprendizagem da leitura, mais uma vez, figura como componente essencial que deve estar presente em todos os processos de aprendizagens, como formação integradora da vida escolar

e o contexto social, condicionante, inclusive, da participação do estudante na vida em sociedade. Constatamos, novamente, o indicativo para o caráter Interdisciplinar e a Interação com o Meio Social no processo de aprendizagem da leitura. Contudo, o que nos chama a atenção é o termo “aprendizagem da leitura”. Embora em nenhum momento o documento discorra sobre o que seja aprendizagem da leitura, verificamos na expressão o reconhecimento que leitura se aprende. E como se aprende leitura, tendo como prerrogativa a integração da escola com a dimensão histórico cultural? O primeiro ponto é, ao admitir-se o aprendizado da leitura, conseqüentemente admite-se também o seu ensino. Ensinar leitura, na visão de Solé (2009), é munir o aluno com estratégias com as quais ele possa avaliar o que compreende e o que não compreende, e o efeito que isto tem na construção de um significado a partir do texto, assim como, instrumentá-lo com estratégias que o permitam compensar a não compreensão. Ainda, segundo Solé (2009), a compreensão tem relação com a inexperiência ou proficiência do leitor, ou seja, do grau de conhecimento que ele possui para atribuir significado ao conteúdo textual e, se ler é um processo de interação entre leitor e texto, o domínio das estratégias de leitura poderão facilitar o desenvolvimento da competência leitora. Esse ensino, a escola pode realizar, entretanto, resta saber se ela tem ciência do processo de ensino da leitura para caminhar em direção a que pressupõe o documento. Essa é uma resposta que os documentos produzidos pela escola, como o PRC e os Projetos de leitura, poderão nos dizer.

O outro ponto é que, para viabilizar a integração entre o conhecimento escolar com o contexto histórico social do estudante, é preciso conceber a referência interativa no processo de leitura, em que se considera o papel do texto, o papel do leitor e comunicação entre os dois. Compactuamos com Souza (2012), ao defender nesse modelo de leitura, que o sentido passa a existir no ponto de contato entre o texto e o leitor, o qual é condicionado pela diversidade de fatores integrantes do processo: contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio do leitor acionado pelo texto. Essa perspectiva está diretamente correlacionada à teoria de Vygotsky (2000, 2010) para a leitura, cujo processo tem base nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos leitores, no qual o desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem e do conhecimento se dá na interação com o texto. O texto, como fonte de conhecimento, desperta o texto interno do leitor com suas memórias, suas histórias, suas falas, suas escritas, suas visões de mundo, seus valores, suas vivências. Desse modo, entende-se que a experiência social no processo de compreensão partilhada entre texto e leitor é básico

para a apropriação do conhecimento. Esse fragmento, a exemplo de outros, é um reconhecimento de que a leitura e seu ensino/aprendizagem, dentro do ProEMI pode vir a agregar à perspectiva interativa do modelo de leitura aqui defendido.

Ainda que de maneira tangencial, entendemos que no trecho a seguir, do Projeto de Leitura da E1, há referência ao conceito de aprendizagem quando trata da formação escolar. O indicador que nos levou a considerar o fragmento foi Interação com Meio Social. Embora percebemos outros elementos no conteúdo do texto que poderiam ser tratados junto à unidade temática Concepção de *Leitura*, o encaixe aqui feito ocorre para efeito eminentemente didático. Contudo, não há limites precisos e as sobreposições à análise ocorrem constantemente.

(13) A importância da formação de um cidadão crítico, bem informado, integrado à vida social e atuante que contribua na construção de uma sociedade mais consciente de seus direitos e deveres é sem dúvida prioridade em nossa escola. E por ser a leitura um dos instrumentos capaz de promover esses indicadores, propiciaremos um momento rico e prazeroso de leitura em nossa escola (PROJETO DE LEITURA DA EEB HUMBERTO H. HOFFMAN, p. 1).

O trecho (13) destaca a importância da formação do cidadão crítico, informado e atuante, integrado ao contexto da vida em sociedade por meio da leitura, embora não detectamos qualquer passagem no documento que exponha alguma referência teórica em que a escola se pautar para as atividades com a leitura nessa perspectiva. Quanto à aprendizagem, associada à interação com o meio social, o ensino da leitura deve estabelecer relações com a vida real e as experiências cotidianas dos alunos, a exemplo do que já discutimos no fragmento (02) da seção 5.1.1 “A aprendizagem no Documento Orientador 2016-2017”.

O projeto de leitura, enquanto sistemática conduzida pelo professor de leitura em colaboração com seus companheiros de escola, reflete o que o grupo pensa e concebe sobre leitura. Faltou elucidar sob quais pressupostos a escola se fundamenta e utiliza para formar o tal leitor. Podemos verificar no fragmento, uma assertiva bastante genérica e restrita dirigida ao trabalho com a leitura, revelando a possível fragilidade no conhecimento em relação às concepções de ensino-aprendizagem e, por sua vez, associado ao ensino de leitura. Isso, talvez, seja consequência de os documentos não adotarem ou mesmo indicarem referências

bibliográficas para a formação dos profissionais que lidam com esse ensino.

Por outro espectro, o documento credita aos momentos ricos e prazerosos de leitura a formação do leitor. Um parêntese é preciso ser aberto com relação a essa questão. O questionamento que aqui fazemos é se não for em momentos prazerosos, não formaremos leitores críticos? Será que devemos atribuir à leitura esse papel de prazer? Por prazer, se lê em qualquer lugar e esse atributo num período de formação não é garantia do desenvolvimento das competências para formar leitores proficientes. É preciso que a educação assuma a responsabilidade de ensinar leitura com a ideia de que ler com competência envolve uma série de complexidades ligada, sobretudo, à cognição, assim como defende Kleiman (2001), que ler é uma atividade cognitiva por excelência e, para entender o complexo ato de compreender, é preciso que se aceite o caráter multifacetado, multidimensionado da compreensão que requer percepção, processamento, memória, inferência, dedução. A leitura que objetiva desenvolvimento da cognição e conhecimento é criteriosa, é estratégica, demanda esforço, trabalho e paciência, e esse exercício poderá não ser tão prazeroso. Nesse contexto, a escola precisa ter essa consciência com relação ao ensino-aprendizagem, para não cair no senso-comum de que a leitura por si só faz milagres. Ainda que a leitura seja objetivo da escola, são os desdobramentos equivocados sobre o seu ensino que vão deixando lacunas na formação do leitor. À vista disso, Barbosa (2012) e Duarte (2010) admitem que a prática escolar não muda, ano após ano, desenvolve a leitura no plano do artificial, do conteudismo, do ler por ler, sem objetivo, sem estratégia, que pretende desvendar a estrutura da língua, fazer avaliação, produzir texto e encontrar informações. Essa prática subestima a importância da leitura como habilidade essencial no desenvolvimento do aluno, gera deficiência de conhecimento que poderia ser o diferencial na vida do estudante, quando se pensa num leitor autônomo e proficiente.

5.1.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS DO PROEMI

Com relação à leitura, os documentos são bastantes sucintos e generalistas em suas orientações, sem apresentar quaisquer discussões teórica mais abrangente sobre leitura. De qualquer maneira, no Documento Orientador identificamos três passagens sobre leitura,

segundo as condições metodológicas aqui adotadas. Na parte 2, “Referenciais para a elaboração das propostas de redesenho curricular”, no qual cita as condições básicas contidas no PAG (Plano de Atendimento Global) para o desenvolvimento da proposta, selecionamos o item “d)” com base no indicador Letramento, o qual faz a seguinte menção sobre leitura:

(14) Foco na leitura e no letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2016/2017, p. 5).

O conteúdo do dado (14) declara que a leitura e letramento são elementos focais para a interpretação e análise da visão de mundo. Desta forma, amplia a concepção de leitura para além da formação que objetiva formar leitores decifradores ou catadores de informações. Segundo Kleiman (2014), ler é uma prática social, ligada à situação vivenciada, determinada pela história dos participantes, pelo grau de informalidade ou formalidade da situação, pelo objetivo da leitura, que se diferem segundo o grupo social. O nível de proficiência de um leitor se torna maior na medida que ocorre a ampliação das possibilidades de uso social da leitura.

O documento prevê ainda, que a leitura deve ser ação central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é a base para o desenvolvimento de diversos conhecimentos. Contudo, não explicita de forma clara que tipo de leitura deve ser desenvolvido, tampouco, que tipo de leitor pretende formar. Afirmar que a leitura é a base enquanto elemento para interpretar e ampliar a visão de mundo, é uma concepção incipiente, em um documento que visa a orientar o trabalho pedagógico sobre leitura. Para o profissional que lida com a leitura no ProEMI, partir desta concepção para o trabalho efetivo, deixa-o sem orientação de como proceder pedagogicamente se ele não detém conhecimentos ou formação sobre processo envolvidos na leitura. Do modo como está exposto, ficam abertas a muitas possibilidades para o ensino da leitura, inclusive, à repetição dos tradicionais modelos que ocorrem na escola, quais sejam, leitura para encontrar informações, leitura para responder perguntas, leitura por prazer, etc.

É preciso buscar no corpo textual do documento as concepções sobre o ensino-aprendizagem no ProEMI, para então, direcionar o trabalho com leitura, confirmando que, as orientações são norteadas pela abordagem histórico-cultural – vide dado (11), portanto interacionista. A interação é um aspecto evidente dentro da proposta de ensino do ProEMI,

porém, há carência em subsídios teóricos e metodológicos para situar o ensino da leitura dentro do programa.

Mais adiante, na divisão 3 – “Campos de Integração Curricular”, item 3.1, “Acompanhamento Pedagógico” – o documento propõe o seguinte:

(15) As ações neste Campo de Integração Curricular deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2016/2017, p. 8).

No fragmento (15), embora não seja possível detectar um dos Indicadores que preconizam o conceito de leitura, faremos uso do Indicador Interação com o Meio Social da unidade temática *Concepção de Aprendizagem* para destacar o texto. Essa mobilidade dos indicadores, poderá ocorrer outras vezes, uma vez que a propriedade que temos sobre o assunto, decorrente de muitas leituras, discussões e inclusive a formação no OBEDUC, permite-nos recorrer à tal articulação.

A leitura aparece vinculada às atividades de Língua Portuguesa e de Matemática, como elemento de interpretação, da escrita e raciocínio lógico, que articula os conteúdos de forma contextualizada e significativa. O seu foco nessa prerrogativa se restringe ao trabalho com os conteúdos das duas disciplinas citadas. A ação visa a atuação nas lacunas de aprendizagem referentes à apreensão dos conceitos básicos de Língua Portuguesa e Matemática, tidos como essenciais para os estudos subsequentes. Ainda que a orientação limite o exercício da integração disciplinar, a proposição representa uma atitude importante no combate às dificuldades dos alunos naqueles conhecimentos essenciais para que eles progredam, inclusive, nas habilidades de leitura.

A disciplina PENOA/Leitura e Escrita foi implementada na grade curricular do ProEMI para atender ao requisito desse C.I.C., sobre a qual discutimos anteriormente na seção “Contextualização e constituição dos documentos”, que trata do documento perfil do professor da citada disciplina. Importa frisar que, no processo de leitura, faz-se necessário a apropriação e o domínio do código linguístico, o que ainda se apresenta

como um problema comum nas salas de aula. Tal afirmação se justifica por percebemos que muitos alunos não ultrapassam a fase sistêmica, ou, não avançam no nível de proficiência em leitura. Por consequência, estagna-se no nível básico, conforme demonstramos anteriormente com dados do INAF. A intervenção nessas ocorrências, supostamente, é uma boa medida pedagógica para que os estudantes superem as dificuldades de alfabetização ou letramento, sem perder o foco na aprendizagem, entendida como significativa, conforme se constata no excerto (15).

O ensino da leitura atribui extrema importância às habilidades de decodificação, pois o texto só faz sentido se o leitor souber decifrá-lo, ou seja, é necessário o reconhecimento do código para que se atribua sentido (SOUZA, 2012). Mediante essa questão, é legítimo reiterar que o processo educativo da leitura passa pela: alfabetização – que, segundo Soares (2002), refere-se à aquisição da escrita – enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, conduzida pela instrução formal; pelo letramento, que na concepção da mesma autora, são as práticas sociais de leitura para além da alfabetização.

Na próxima ocorrência, outra vez, trazemos o indicador Interdisciplinaridade do tema *Concepção de Aprendizagem* para registrar o dado (16), que ampara o ensino da leitura centrado na interdisciplinaridade, como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e a interpretação. Além disso, sugerem algumas atividades para esse fim. Vejamos:

(16) As atividades desenvolvidas neste CIC poderão ser articuladas com outros CIC e ações interdisciplinares que potencializem o domínio das habilidades de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico, e neste sentido, é sugerido o desenvolvimento de atividades que incluam a criação de espaços/clubes de escritores e leitores, atividades com foco nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2016/2017, p. 8).

Nessa orientação, observamos o indicativo para atividades que potencializem “o domínio das habilidades de leitura”. No entanto, em nenhum momento, o documento proferiu qualquer esclarecimento quais sejam essas habilidades. Entendemos que o objetivo do documento é orientar e não abrir nenhuma discussão, porém as informações são muitos abrangentes, sem direcionar para conceitos ou teorias mais específicas que auxiliem a escola no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Compreendemos que a leitura passa por, pelo menos, quatro habilidades primordiais: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Segundo Cabral (1986), a decodificação é o conhecimento do material linguístico; a compreensão é a captação do sentido do texto com respectiva capacidade de inferenciação; a interpretação envolve o julgamento crítico do texto e, por último, a retenção é a capacidade de deter as informações mais significativas do texto lido. Solé (2009), como já referenciamos, favorece esta análise ao dizer que, para ler, é necessário o domínio das habilidades. Contudo, é indispensável sobrepor ao texto: objetivos, ideias e experiências prévias, bem como o envolvimento num processo de previsões e inferências. A compreensão qualitativa não centra todas as expectativas na transparência do texto, leva em conta outros elementos e fatores de ordem externa (SOLÉ, 2009).

Por sua vez, o Documento Orientador de Leitura traz duas proposições, a primeira apontando como deve ser o trabalho do professor orientador da leitura e, a segunda, que princípios seguir para o trabalho de ensino-aprendizagem da leitura. Vejamos.

(17) O professor Orientador de Leitura focará seu trabalho, procurando, em parceria com toda a comunidade escolar, ampliar as competências e atuações do aluno em leitura para torná-lo leitor, levando-o a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo constituir-se um leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade e na vida cotidiana (SED, p. 1).

Esse segmento se dirige ao professor de leitura como articulador das atividades de leitura no espaço escolar, cuja responsabilidade é a de desenvolver as competências leitoras dos alunos, aproximando-os dos mais diversos contextos da linguagem com vistas a formar leitores participativos da vida cotidiana. O ponto de análise nesse trecho se deu a partir do termo “competências em leitura” que estamos associando ao indicador “Proficiência em Leitura” além de, visualizarmos indicadores como a “inserção no mundo da linguagem” por intermédio da leitura e, a formação do “leitor crítico”, que não foram categorizados na metodologia mas que nos levam a pensar sobre concepção de leitura. Mesmo que o documento não esclareça o conceito desses indicadores, eles servem como caminhos para um possível embasamento teórico. Desse excerto, focamos nosso comentário a respeito de “competência em leitura” e “leitor crítico”.

Ao nos remeter às competências em leitura, entendemos que a escola, para desenvolvê-las, deva compreender as etapas fundamentais do processo de leitura, que vai da habilidade de decodificação à habilidade das inferências e à metacognição. Como defende Souza (2012), ainda que ler ultrapasse os domínios de decodificação, esse é o processo mais elementar, fundamental e específico da leitura. O leitor competente, ou proficiente, de acordo com Smith (1989) é aquele assume o controle do texto, ou seja, é aquele que sabe o que lê, para que lê e monitora a compreensão do que lê. Ele utiliza-se das mais diversas estratégias para executar a leitura. Além disso, conforme afirma Kleimann (2000), na medida que alguma não dê certo, testa outras, quer dizer, o leitor é capaz de conduzir suas próprias estratégias. O professor, conhecedor dessas estratégias, deve ensiná-las aos alunos que não as possuem, se visa leitores competentes. Para (Solé, 2009), a mentalidade estratégica é aquela que tem capacidade de retratar e analisar os problemas e a flexibilidade para adotar soluções. Por isso, segundo a autora, ao ensinar estratégias leitoras, deve-se priorizar a construção e o uso de procedimentos do tipo geral, que possam ser deslocada de uma situação de leitura para múltiplas outras.

A ampliação dessas competências leitoras ampliam também as possibilidades de uso social da leitura, o que determina o grau de proficiência em leitura. Quanto maior for o domínio dessas práticas sociais, maior será a capacidade do aluno no uso adequado e contextualizado da leitura. Desse modo, Souza (2012), Britto (2012) e Soares (2002) concordam que ensinar a ler é ampliar os conhecimentos, desenvolver o senso crítico e a capacidade de criação e compreensão. Associando esse pensamento à formação do leitor crítico, buscamos respaldo na teoria de Bakhtin (1997), ao afirmar que a compreensão tem relação com as representações ideológicas de sociedade e de mundo construídas, pelo sujeito, a partir das referências cotidianas constituídas e nas quais está imerso. O domínio dessas representações, materializadas pela linguagem, os sujeitos integram-se ao contexto de vida social e passam a dar outros significados que superam os sentidos homogeneizados, permitindo a manifestação de sua compreensão diversa e mais profunda em contraposição às ideologias imobilizadas e dominantes. Falamos do leitor crítico e nesta perspectiva que a escola pode formá-lo.

No mesmo documento, identificamos outra passagem que se refere à leitura. Recorremos aos indicadores pelos quais mobilizamos, novamente, a Interação com o Meio Social da temática *Aprendizagem* para pensar sobre o conceito de leitura. Vejamos.

(18) Poder ler – ter acesso ao mundo da escrita; Saber ler – adquirir as competências necessárias para ser leitor e ter o poder sobre a língua; ter o prazer de ler – envolver-se com a leitura, ter entusiasmo pela apropriação do mundo e do conhecimento, realizar descobertas, captar a realidade pelo imaginário, entre outras possibilidades.

É no cruzamento dessas possibilidades que se dá o encontro do sujeito consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a linguagem (SED, p. 1).

O fragmento acima expõe três condições para o processo de leitura: acessibilidade ao texto escrito, formação para a leitura e motivação para o ato de ler. Afirma também, que pela leitura muitas possibilidades de relações se estabelecem, as quais fazem com que o leitor se reconheça e interaja com o outro, o mundo e a linguagem. Dado o perfil do documento, como estamos constatando, os fundamentos são genéricos, sem aprofundamentos. Contudo, mais uma vez, o aspecto interacionista da leitura nesse texto nos chama atenção. Está declarado que, por meio da leitura, o leitor encontra consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a linguagem. No ato de ler, esse movimento é um princípio, condicionado pela perspectiva interacionista, pois o texto é uma linguagem, traz as marcas do mundo e as representações do outro, com o qual o leitor, dotado de conhecimento prévio, se confronta e se ressignifica. Como compreende Soares (2004), ler não é um ato de um só, demanda interlocutores determinados socialmente: o leitor tem seu lugar no mundo, pertence a uma estrutura social, tem suas vivências e relações sociais. Por isso, ensinar a ler é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o outro, o mundo em que faz parte. De outro lado, a linguagem, inclusa nesta relação, aqui delimitado ao texto escrito, nas palavras de Bakhtin (1997) não se sujeita a formatos cristalizados, mas a possibilidades tantas quantas forem as situações reais de comunicação e interação. Desta maneira, o leitor constrói valores acerca daquilo que lê, posiciona-se historicamente diante do texto, dialoga com os valores sociais ali representados e manifesta seu ponto de vista em relação a eles.

Da mesma forma, recorreremos a Vygotsky (2010) a fim de validar tal concepção, com a sua percepção de homem enquanto sujeito concreto, datado e marcado pela cultura que o rodeia; um indivíduo que só se constrói em colaboração com outros indivíduos. Assim a transformação

de todo e qualquer tipo de conhecimento se processa pela interação no meio social. Ler, portanto, de acordo com o pressuposto indicado pelo fragmento (18), associado ao que defendemos como leitura, é estabelecer uma relação dialógica entre leitor e texto, no qual se parte daquilo que se conhece enquanto experiência vivenciada ao encontro do outro, via linguagem textual, desenvolvendo novas significações.

Embora o texto a seguir não fale especificamente sobre a concepção de leitura, as orientações, encontradas no Documento Orientador para a Disciplina PENOA/Leitura e Escrita, de como deve ser encaminhado o ensino-aprendizagem da leitura nos revela pressupostos teóricos que o professor deve se nortear para as atividades pedagógicas. O referido fragmento diz que:

(19) O planejamento deve ser realizado coletivamente, para que o estudante aprenda a ler, a falar em diferentes contextos sociais de uso da oralidade, a escrever (em) para os diferentes contextos e uso da escrita e a calcular, isto é, possibilitar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores que fundamentam a sociedade: consolidação da alfabetização com letramento (SED, p. 1).

O excerto (19) prevê que as atividades de leitura sejam planejadas de maneira conjunta, ou melhor, que haja o envolvimento de todas as áreas do conhecimento para que o aluno seja preparado para atuar nas mais diversas situações de comunicação. Presume-se a leitura como ação presente em todas as disciplinas para que o estudante se situe e compreenda os diferentes setores da vida em sociedade. Para além da interdisciplinaridade e a contextualização da leitura, constatadas nesse conteúdo e já discutida nesta análise, nosso foco se volta para o indicador Letramento. A citação aponta que, no Ensino Médio, o aprendizado da leitura servirá para firmar a alfabetização com letramento, de acordo com a previsão da disciplina PENOA/Leitura. Mesmo que o texto em análise apenas faça menção breve acerca de letramento, sem desenvolver ideias conceituais, recorremos a nossa visão teórica para elucidar o assunto.

É compreensível que a iniciativa de “consolidar a alfabetização com letramento” no Ensino Médio se dê com o propósito de superar falhas na formação leitora do aluno. Como apontam as pesquisas do INAF, já mencionadas, é comum nesta etapa do ensino muitos alunos chegarem

com sérias dificuldades de compreensão na leitura, e muitos, sequer são devidamente alfabetizados.

Outra vez, nos sustentamos na afirmação de Souza (2012), Britto (2012) e Soares (2012), que alfabetizar e letrar não é apenas ensinar o código, é desenvolver o conhecimento, o senso crítico, a capacidade de criação e interpretação. Contudo, essas competências em leitura não serão possíveis se o aluno não souber decifrar o texto. Decodificar é uma habilidade elementar para o processo de leitura, e é preciso ser ensinado. É o que defende Soares (2012), pois ainda que ler ultrapasse os domínios da decodificação, esse é um processo necessário, fundamental e específico da leitura. Conforme a autora, quem produz sentido e transforma o que lê é o leitor, porém, é o texto que o dirige e o orienta. Assim, para ler, é preciso o domínio da estrutura linguística. É por meio da aprendizagem e prática que há o progresso na etapa básica da leitura, isto é, a decodificação passa a ser automática.

Por sua vez, para ler não é preciso apenas o domínio do código linguístico, mas produzir sentido a partir do que se lê e, a partir do desenvolvimento de competências, ultrapassar as barreiras dos significados aparentes e elementares para aqueles que estão subtendidos. Nesse sentido, é necessário mais que aprender sobre as estruturas, é aprender a se comunicar dentro destas estruturas, relacionar os significados com os acontecimentos da vida em sociedade, compreendê-los e transformá-los para além dos sentidos aparentes. A partir desse pensamento, adentramos então no conceito de letramento, fazendo uso dos dizeres de Soares (2002, p. 03), que considera letramento “o estado de condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de ventos de letramento.”

No documento, identificamos outro conteúdo direcionado ao ensino-aprendizagem da leitura, o qual sinaliza para o que se contemple os gêneros textuais da oralidade e da escrita.

(20) Os educandos serão imersos em atividades pedagógicas e dinâmicas de ensino-aprendizagem voltadas à leitura, considerando:

a – O gênero textual como objeto de estudo e a materialidade do texto oral e escrito produzido pelo aluno como objeto de ensino das habilidades de leitura, escrita e cálculo.

b – O foco, no processo de leitura, incidirá:

1 – face sistêmica – decodificação;

2 – face social- compreensão (objetividade do significado), interpretação, subjetividade do sentido e das representações mentais sobre o mundo) (SED, p. 1).

No fragmento (20), evidenciamos dois indicadores, habilidades de leitura traduzida para o indicador Estratégias de leitura e o indicador Decodificação. Especificamente, no trato com a leitura o documento é enfático e breve, pelo qual reconhece duas faces: a decodificação e a social, que associamos às concepções de alfabetização e letramento, como discutimos na fragmento (19). O que se confirma, até então, é a fragilidade dos documentos em relação aos conceitos teóricos, que se restringem às nomenclaturas e poucos comentários. Isso nos faz duvidar se essas orientações são suficientes para que o professor compreenda o ensino-aprendizagem da leitura. Ao nosso ver, é preciso um pouco mais de expansão na abordagem teórico dos conceitos, ou pelo menos, indicações de referências teóricas acerca da leitura.

No Projeto de Leitura da E1, identificamos apenas uma passagem sobre leitura:

(21) Faz-se entanto necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, com o ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. A leitura nunca se fez tão necessária nos bancos escolares (PROJETO DE LEITURA DA E1, p.1).

O fragmento (21) não apresentou qualquer dos indicadores prescritos para a seleção do conteúdo. A escolha se deu pelo dado se referir à leitura como “ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Essa referência expõe, suficientemente, elementos passíveis para análise acerca do que a escola propõe como leitura. O projeto, por sua vez, é bastante genérico quanto às concepções de leitura, no qual, a mesma, é vinculada ao prazer, à emancipação social e à promoção da cidadania.

Quanto à leitura por prazer, nossa compreensão permanece a mesma explicitada na análise do fragmento (13). Ao visualizarmos a exposição da escola pelo interesse em resgatar o valor da leitura, lançamos a alguns questionamentos: Que valor da leitura é esse que a escola visa resgatar? Será que esse valor está conectado a uma proposta de ensino ou está impregnado pela força do senso comum que credita prestígio ao mero hábito da leitura? Retomamos nosso posicionamento,

já registrado neste trabalho, quanto ao papel da escola no trato com a leitura, que é de promover seu ensino, considerando a complexidade que envolve sua prática destinada a desenvolver cognitivamente o aluno. Como defende Barbosa (2013), o ensino escolar da leitura deve ser uma prática que leve o aluno a confrontar desafios cada vez mais complexos, a perceber os diferentes significados nas formas de dizer, presentes nos textos e nos contextos que circulam no meio social, em busca de uma interação que lhe permita ser melhor como ser humano. Essa é uma razão pela qual se destina à leitura um lugar de importância, pois, segundo Smith (1989), a leitura proporciona novas estruturas cognitivas para percepção do mundo e para a organização da experiência. A simples ação de ler por ler, sem objetivo, sem estratégias, sem compreensão significativa, dificilmente desencadeia avanços no desenvolvimento cognitivo. A escola precisa concretizar o desenvolvimento de habilidades necessárias, que o aluno ainda não dispõe, que vise o leitor proficiente.

Refletimos ainda, de que forma o ato da leitura realizada na escola, associada ao prazer, dá conta de promover a cidadania e a emancipação social dos leitores? O discurso, nos parece, no mínimo ingênuo, desprovido de conhecimento acerca da complexidade cognitiva e, também, social que envolve a leitura, dentro de uma proposição em que se deseja promovê-la e de uma instituição, a escola, que tem a responsabilidade de desenvolvê-la. É possível que o leitor que não seja proficiente, desprovido de estratégias ou habilidades de leitura, não tenha facilidade de situar-se e posicionar diante do contexto social ao qual está imerso. Ao nosso ver, a escola demonstra fragilidade de conhecimento, ou possivelmente, de formação daqueles que lidam com o ensino da leitura. Nesse sentido, nosso olhar analítico a respeito do conteúdo expresso no fragmento (21) se coaduna com a análise feita no fragmento (13). Nos dois fragmentos é possível perceber, de acordo com que consideramos atitudes pertinentes à formação do leitor proficiente, o distanciamento da escola do papel que deveria desempenhar com o ensino leitura.

Ao averiguar os PRCs das duas escolas, observamos uma alusão discreta relacionada à leitura. Em 20 propostas de ações pedagógicas não verificamos qualquer manifestação dos indicadores que abrangessem os conceitos de linguagem, aprendizagem ou leitura. Segue, o único apontamento que detectamos sobre leitura:

(22) Desenvolver o hábito da leitura e da produção de gêneros textuais diversos por meio da

pesquisa de campo e bibliográfica (PRC DA E2, p.1).

Essa ação está inserida no Campo de Integração Curricular (CIC) “Acompanhamento Pedagógico”, cujo detalhamento prevê a “produção de textos, seminários, debates, recitais, leitura, relatos, entrevistas, visitas à bibliotecas, apresentação de teatros, visita à feira do livro, visita à redação de jornal, organização de festival da canção e poesia, sarau literário e café literário” disso, propõe a necessidade de perpassar pelos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, quer dizer, pelas ciências humanas, ciências naturais, matemática e linguagens. As atividades com a leitura são diversas. Contudo, não está detalhado sob que fundamentos deverá ser ensinada a leitura, nem de que forma isso se ocorrerá por meio da pesquisa de campo e bibliográfica, como está dito no plano. Observa-se que a leitura é tratada com hábito e não como fonte de conhecimento e fruição, que precisa ser fortalecida e consistente.

Novamente, em um documento que poderia explicitar as concepções do ProEMI para orientar o ensino-aprendizagem da leitura, verificamos dizeres praticamente destituídos desses quesitos. Planejar que a leitura seja desenvolvida por este ou aquele meio é muito genérico para um programa que visa a formar leitor multidisciplinar. Isso é reflexo da carência dos próprios documentos que não dispõem de referenciais teóricos mais pontuais, que poderiam dar suporte de formação para os profissionais que lidam com o assunto. A escola é lugar onde se pode e se deve ensinar a leitura, porém não pode repetir práticas vazias, sem fundamento, se realmente deseja leitores proficientes. Para tanto, é preciso que o professor também busque experiências com a leitura, baseie-se nela para manter-se atualizado, use-a como formação pessoal e profissional, pautar suas práticas em conhecimentos teóricos consistentes, como afirma Kleiman (1999), ensinar a ler e escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o contexto em que está inserido.

Uma análise que nos é pertinente, trata-se da fugacidade de uma das escolas com relação ao ensino-aprendizagem da leitura. Em um programa que anuncia ser a atividade de leitura central no desenvolvimento dos conhecimentos, dispõe de uma disciplina de leitura e um professor orientador de leitura, é problemático no PRC não se identificar nenhuma ação pedagógica relacionada à leitura. Tal ausência nos revela a dissonância com as orientações dos documentos e, provavelmente, a falta de apropriação dos pressupostos teóricos sobre leitura, bem como a sua efetiva prática. Na nossa crítica, tal fato decorre,

também, da exclusão da CIC anterior, denominada “Leitura e Letramento”, que deveria contemplar ações exclusivas para o ensino de leitura. Quando se fez isso, secundarizou toda uma discussão própria do ensino de leitura, vendo-a apenas como um instrumental para as outras áreas, como se seu ensino se reduzisse a isso.

6 CONCLUSÃO

A postura epistemológica que lançamos mão, neste trabalho, para lidar com o processo de leitura é o modelo interativo, pelo qual, a compreensão tem sua base nas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos leitores, ou seja, o desenvolvimento da cognição, da aprendizagem e do conhecimento se dá na interação com o texto, num encontro dialógico em que há o compartilhamento de enunciados, a negociação de ideias, as indagações, as respostas, a reconstrução de novos significados ou argumentos. Esse aporte teórico, é inspirado em Vygotsky (2000, 2010), com sua concepção de sujeito e apropriação do conhecimento situado no contexto histórico e social, segundo o qual, pela interação comunicativa entre pares é que ocorre a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo. Bakhtin (1997), também nos conduz à mesma perspectiva teórica, ao afirmar que a compreensão em leitura dependerá do movimento dialógico estabelecido entre leitor e sentido do texto, ou seja, do quanto e de que forma aquele que lê interage com o escrito, do quanto e de que forma se situa e se posiciona diante dos sentidos produzidos. Quando equiparamos os dois teóricos, percebemos que Bakhtin dá ênfase à linguagem, enquanto Vygotsky, por sua vez, valoriza a relação com o outro para a compreensão. Ao transladarmos esses conceitos à leitura, significa dizer que, no texto há sempre a expressão de alguém, que demanda reconhecimento, pelo leitor, das marcas históricas, culturais e sociais que, relacionadas as suas, imprimem um significado de mundo e de valores.

Desse modo, o comportamento interativo no processo de leitura é o que defendemos como prática a ser ensinada no ato de ler. Essa ação requer a participação do leitor, com todo seu legado cognitivo em relação ao texto que, por sua vez, dispõe de informações e conhecimentos a serem apreendidos. Para tal fim, é necessário que algumas habilidade sejam desenvolvidas, a saber, o uso de estratégias, a definição de um objetivo de leitura, a metacognição, entre outras. Para atribuir esses conceitos, referenciamos-nos em teóricos que versam sobre leitura, entre eles, Ângela Kleiman, Vilson J. Leffa, Mary Kato, Magda Soares, Luiz Percival Leme Britto, Frank Smith, Isabel Solé e Ana Claudia de Souza. Conforme Souza (2012) e Britto (2012), a leitura vai muito além do ato de decodificação de mensagens, pois ela amplia os conhecimentos, desenvolve o senso crítico e a capacidade de criação e interpretação, de modo que torna o leitor proficiente. A leitura passa a ser, então, um ato complexo que envolve elementos e procedimentos diversos que requerem domínio quando se intenta níveis de proficiência desejáveis. Acreditamos que o

ensino desses procedimentos ou habilidades é o que a escola deva se ocupar para formar leitores bem preparados.

No Ensino Médio, a leitura deveria ser um importante meio para a obtenção de novas aprendizagens com certa proficiência; no entanto, o que se observa, por meio de resultados de estudos como os do INAF, sem aqui nos determos sobre as intenções e os lugares ideológicos dessas pesquisas, é a frágil formação leitora desses alunos que vai postergando as dificuldades para o ensino subsequente. Neste contexto desconstruído entre escola e leitura, é necessário clareza em situar o desenvolvimento da capacidade de ler e a prática de leitura como essencial à formação do leitor proficiente. No que concerne ao Ensino Médio Inovador, percebemos o esforço por parte das políticas públicas em amenizar a fragilidade no ensino da leitura, ao disponibilizar um professor orientador de leitura e inserir na grade curricular a disciplina PENOA/Leitura/Escreita.

Como resultados da análise dos documentos, do EMI, verificam-se alinhamentos epistemológicos com o referencial deste estudo, enquanto visão de sociedade, de escola, da complexidade situada nestas duas esferas e da relação entre elas. O Documento Orientador do ProEMI manifesta que o currículo deve ser um diferencial no processo formativo do aluno, no qual o ensino-aprendizagem seja significativo e fortalecido pelas ações interdisciplinares, de modo que criem possibilidades de relações com os interesses, as situações do cotidiano e o projeto de vida dos estudantes. Para lidar com essa pluralidade de sujeitos, de forma coletiva e individual, o caminho, conforme Bakhtin (1997) é a interação verbal. Esse entendimento é crucial na prática de leitura, pois é o momento que se abre espaço para o aluno, para que compartilhe os seus significados de mundo e relacione com os significados presentes no texto. O aluno, assim, passa a ser um indivíduo que elabora sentidos em interação com o texto. O modelo interativo é um aspecto evidente dentro da proposta de ensino do ProEMI, porém, há carência em subsídios teóricos e metodológicos para situar o ensino da leitura nessa perspectiva.

Além disso, observamos que os documentos, aqui descritos, são bastante lacônicos e genéricos quanto as suas concepções sobre leitura. Faltam-lhes uma base teórica mais consistente que direcione o trabalho com a leitura. Os documentos se ocupam mas em expor como deve ser o currículo do que, de fato, expor conceitos que aprofundem o olhar sobre o ensino da leitura. Do modo que está exposto, ficam abertas a muitas possibilidades para o ensino da leitura, inclusive, à repetição dos tradicionais modelos que ocorrem na escola, quais sejam, leitura para

encontrar informações, leitura para responder perguntas, leitura por prazer, etc.

Os dados analisados, quando relacionados ao referencial teórico da pesquisa, apresentam-se de forma tangencial aos conceitos que defendemos ao processo de leitura e não de forma clara e concreta. Possivelmente, essa vulnerabilidade teórica é a causa, verificada nos documentos das escolas, como o PRC e os projetos, da fragilidade do que pensam e concebem os professores quanto ao ensino da leitura. Não existe pressupostos sob os quais a escola se fundamenta e utiliza para formar o aluno leitor, ou seja, não se sabe que leitor se deseja formar porque não se tem uma concepção formada do que seja um leitor proficiente. Constatou-se essa realidade durante a análise dos dados.

Em um programa que anuncia ser a atividade de leitura central no desenvolvimento dos conhecimentos, dispõe de uma disciplina de leitura e um professor orientador de leitura, é problemático no PRC não se identificar nenhuma ação pedagógica relacionada à leitura, ou, mesmo nos projetos de leitura o discurso teórico ser bastante superficial. Tais evidências nos revelam a dissonância com as orientações dos documentos e, provavelmente, a falta de conhecimentos teóricos sobre leitura, bem como a sua efetiva prática. Aqui, nossa sugestão, como extensão desta pesquisa, é um estudo das práticas dos professores, afim de verificar, com mais cientificidade, o que os professores concebem e praticam como leitura.

Na nossa crítica, essa situação decorre, também, da exclusão da CIC anterior, denominada “Leitura e Letramento”, que deveria contemplar ações exclusivas para o ensino de leitura. Quando se fez isso, secundarizou toda uma discussão própria do ensino de leitura, vendo-a apenas como um instrumental para as outras áreas, como se seu ensino se reduzisse a isso.

Num outro viés, esses mesmos documentos, creditam aos momentos ricos e prazerosos de leitura a formação do leitor. Reiteramos o questionamento feito na análise: se a leitura não for prazerosa, não formaremos leitores críticos? Será que devemos atribuir à leitura esse papel de prazer? Defendemos que a escola deva assumir o ensino da leitura com a ideia de que ler com competência envolve uma série de complexidades ligada, sobretudo, à cognição, assim como pensa Kleiman (2001). Desse modo, ler por prazer ou diversão é um percurso incerto se desejamos formar leitores estratégicos e atuantes.

O que se confirma então, embora deixe evidente a perspectiva interativa de ensino-aprendizagem, é a fragilidade dos documentos em relação aos conceitos teóricos e metodológicos sobre a leitura e seu

ensino, que se restringem a poucas orientações e comentários. Não há concepções acerca da leitura e seu ensino de forma direta e consistente, tampouco do leitor que o ProEMI objetiva formar. Ao nosso ver é preciso uma abordagem mais abrangente sobre os conceitos de leitura ou, ao menos, indicações de referências teóricas para que o professor fundamente seu trabalho. Essa omissão reflete, como constatamos nos documentos das escolas, a falta de conhecimento do professor para lidar com o ensino da leitura. Nesse sentido, é papel das escolas orientar e viabilizar, aos profissionais da escola, as concepções teóricas que fundamentam o ensino da leitura. Uma forma de superar essa carência de conhecimento do professor, com relação ao ensino da leitura, é proporcioná-los formação continuada.

Defendemos que escola é lugar onde se pode e se deve ensinar a leitura, porém não pode repetir práticas vazias, sem fundamento, se realmente deseja leitores proficientes. Anteriormente dito, o professor também cumpre a tarefa da busca de experiências com a leitura, baseie-se nela para manter-se atualizado, use-a como formação pessoal e profissional, pautar suas práticas em conhecimentos teóricos consistentes, como afirma Kleiman (1999), ensinar a ler e escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o contexto em que está inserido.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Traduzido por Marina Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosângela de. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação 2014/2024 - PNE**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 21 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 21 nov. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. - Brasília: 144p, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Orientador para Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, 2009/2011/2013/2014/2016-2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos – a leitura além do óbvio**. Campinas. Mercado de Letras, 2012.

CABRAL, Leonor Scliar. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

Disponível em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425/11161> . Acesso em: 18 mai. 2017.

CÓRDOBA, M. E. & Vélez–De La Calle, C. (2016). **La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel**.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1001-1015. Disponível em:

<<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

DEMO, Pedro, 1941. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11ª ed.: São Paulo: Cortez, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUARTE, Sônia Maria Xavier. **Que leitor se pretende formar no ensino médio?** Dissertação de mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO. [Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 205-229. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>
Acesso em: 08 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed.: São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Medo e ousadia.** 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas.** Revista Eletrônica Trabalho Necessário, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017, p.206-233.

KLEIMAN, Angela. **Abordagens da Leitura.** v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem. Belo Horizonte: Scripta, 2004.

_____, Angela. **Texto & Leitor – aspectos cognitivos da leitura.** 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____, Angela. **Texto & Leitor – aspectos cognitivos da leitura.** 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva da sociolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto.** In: LEFFA, Vilson J.; ERNST, Aracy. (Orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia.** In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.167-176.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 5ª ed. São Paulo: Spicione, 2010.

PAIM, Fernanda Regina Luvison. **A alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura:** desafio manifesto junto às professoras alfabetizadoras. 2016. Criciúma, Dissertação Mestrado em Educação - PPGE/UNESC, Criciúma.

PEREIRA, Antonio Serafim. **Educação: saberes e práticas.** In: FERRO, M.A.B. (org). Teresina. EDUFPI, 2002, p.103-137.

_____. **Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas.** Revista Educação Pública, v. 22, n. 51. Cuiabá: 2013, p.837-854.

POMBRO, Olga Maria. **Epistemologia da Interdisciplinaridade.** Revista do Centro de Educação e Letra da UNOESTE, v.10, n.1. Foz do Iguaçu (2008), p. 9-40.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos Santos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN.** 2013. Natal Tese Doutorado em Educação - Centro de Educação/UFRN, Natal.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e aprender a ler.** Traduzido por Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Traduzido por Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.

SOARES, Magda B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares.** 2ª. ed. São Paulo: Palas Athena, p. 18-29, 2004.

SOUZA, Ana Cláudia de in: **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

STELLA, Paulo Rogério. **Palavra.** In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.177-190.

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala.** São Paulo; Scipione, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Michael Cole (org.). 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.**
Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.**

Organizadores Michel Cole... [et al.]: Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.