



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANA PATRÍCIA DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES DE LEITURA SOB A ÓTICA DE DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

**RONDONÓPOLIS – MT
2021**

ANA PATRÍCIA DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES DE LEITURA SOB A ÓTICA DE DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora da pesquisa: **Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo**

RONDONÓPOLIS – MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237c Santos, Ana Patrícia dos.
CONCEPÇÕES DE LEITURA SOB A ÓTICA DE
DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS / Ana Patrícia dos Santos.
– 2021
130 f. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Concepções de leitura. 2. Práticas para o ensino de
leitura. 3. Narrativas das professoras de LP. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: CONCEPÇÕES DE LEITURA SOB A ÓTICA DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

AUTORA: MESTRANDA Ana Patrícia dos Santos

Dissertação defendida e aprovada em **21 de junho de 2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Presidente Banca / Orientador Doutora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Examinador Interno Doutora MARCIA REGINA PAVONI DE CARVALHO

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Examinador Suplente Doutora Sílvia de Fátima Pilegi

Rodrigues

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 21 DE JUNHO DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 21/06/2021, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA REGINA PAVONI DE CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/06/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Usuário Externo**, em 29/06/2021, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3635285** e o código CRC **6B607477**.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me privilegiar com saúde e guiar meus passos em todas as fases da minha vida.

À minha mãe Francisca Jusceli e ao meu pai Pedro, pelo suporte e amor.
Aos meus filhos Lucas e Ana Júlia, minha alegria diária e o motivo da minha luta por uma educação pública de qualidade.

Ao meu esposo Adonias, pela companhia na conquista de mais um sonho.

Às minhas irmãs Rosângela e Rosiane, pelo carinho e incentivo.

Aos demais familiares, em especial, aos meus lindos sobrinhos, pelos sorrisos verdadeiros.

À professora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, minha orientadora querida, exemplo de profissional, agradeço pela paciência, pela competência e carinho. Obrigada pela acolhida e pelos ensinamentos na condução da realização desse grande sonho.

Às professoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Márcia Regina Pavoni e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, membros da banca examinadora, pela leitura atenta e pelas contribuições.

Aos amigos, que reuni na caminhada do mestrado Simony, Edvargue, Cristiane, Kátia, Karllene e Helenice, pelas constantes trocas de ideias, parceria, sugestões, incentivos e lamentações. Obrigada, queridos!

À minha amiga Sinéia Mara Oliveira Santos, diretora no biênio de 2019-2020 da escola onde realizei esse estudo e estou atribuída na função de professora, pelo carinho e incentivo, serei eternamente grata!

Às participantes da pesquisa, pela parceria e presteza, muito obrigada!

Aos meus colegas e amigos da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, pelo apoio, respeito e parceria.

Aos meus amigos, pela compreensão de minhas ausências e pelas mensagens de incentivo em todos os momentos.

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea. O presente estudo parte dos desafios por mim experimentados desde minha formação pessoal, a respeito especialmente da leitura, até meu percurso profissional, como professora e coordenadora pedagógica, motivo principal que me faz buscar caminhos teóricos e de investigação que conduzam melhor minha prática docente. Partindo desse pressuposto, a pesquisa surgiu das seguintes indagações: Como as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais – da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/MT, trabalham com a leitura em sala de aula? E, que concepções de leitura são assumidas por essas docentes quando registram suas aulas? Diante dessas interpelações, o objetivo geral da pesquisa foi traçado no sentido de compreender, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e seus registros escritos, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, refletindo, ainda, se a perspectiva teórica adotada por elas tem contribuído com o trabalho com a leitura. Para atender a esse propósito, a fundamentação teórica partiu de autores como: Bakhtin (1997, 2016); Volóchinov (2018), Geraldi (2011), Kleiman (1993, 2000), Koch e Elias (2012, 2013), Ângelo e Menegassi (2010), Perfeito (2005) dentre outros trabalhos. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa autobiográfica e documental, com suporte qualitativo, que envolveu como ponto de partida a narrativa pessoal e profissional da pesquisadora, mostrando de onde surgiu o interesse pelo estudo e também, as narrativas de três docentes de Língua Portuguesa da escola lócus, as quais relataram suas experiências quanto à leitura em suas trajetórias de vida. A análise interpretativista, baseada em Bortoni-Ricardo (2008), amparou algumas reflexões, dentre elas de que os registros das docentes precisam ser mais detalhados, a fim de deixarem claro como ocorreram as atividades relacionadas à prática de leitura. Outra questão importante do estudo, foi a verificação de que as participantes da pesquisa abordaram práticas de leitura que ora tinham o foco no leitor, ora no autor e ora no texto, mas nas anotações sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula não houve indício da interação entre esses elementos. Quanto aos encaminhamentos de leitura utilizados pelas professoras, observou-se alguns equívocos conceituais sobre os modos de ler como da leitura compartilhada e com pausas protocoladas. Assim, a partir desses levantamentos, constatou-se a necessidade de o docente retomar algumas orientações teóricas, principalmente sobre o ensino de leitura com o intuito de desenvolver com seus alunos práticas que considerem o contexto em sala de aula.

Palavras-chave: Concepções de leitura; Práticas para o ensino de leitura; Narrativas das professoras de LP.

ABSTRACT

This paper is linked to the Research Group Alphabetization and School Literacy (ALFALE), of the Postgraduate Program in Education, of the Human and Social Sciences Institute, of the Federal University of Mato Grosso (UFMT) – University Campus of Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), in the research line: Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives. The present study stems from the challenges experienced by me since my personal development, especially in relation to reading, up to my career path, as teacher and pedagogical coordinator, main reason that made me search for theoretical paths and of investigation that better lead my teaching practice. From this assumption, the research arose from the following inquiries: How do the Portuguese Language teachers of the Primary Level-Final Grades of the State School Carlos Pereira Barbosa, in Rondonópolis/MT, work with reading in the classroom? And, what reading concepts are assumed by these teachers when they record their classes? In face of such questionings, the general objective of the research was outlined in the sense of comprehending, from the narratives of the participants of the research and their written records, what are the reading concepts that guide the pedagogical work of these teachers of Portuguese Language of the Primary Level - Final Years, in addition to reflecting if the theoretical perspective adopted by them has contributed to the work with reading. In order to meet this purpose, the theoretical ground stemmed from authors like, Bakhtin (1997, 2016); Volóchinov (2018), Geraldi (2011), Kleiman (1993, 2000), Koch and Elias (2012, 2013), Ângelo and Menegassi (2010), Perfeito (2005) among other papers. As methodology, autobiographical and document research were used, with qualitative support, which involved as starting point of the personal and professional narrative of the researcher, showing where the interest for the study emerged and also, the narratives of three teachers of Portuguese Language of the locus school, who reported their experiences on reading along their life journey. The interpretative analysis, based on Bortoni-Ricardo (2008), sustained some reflections, among them the ones that the records of the teachers need to be more detailed, in order to make it clear how the activities related to the practice of reading occurred. Another important question of the study, was the verification that the participants of the research approached practices of reading that sometimes had the focus on the reader, other times on the author and others on the text, but on the notes taken about the work developed in the classroom there was no sign of interaction between these elements. Concerning the instructions for the readings used by the teachers, it was observed some conceptual mistakes about the ways of reading like the shared reading and with protocol pauses. Therefore, from these gatherings, it was determined the need of the teacher in renewing some theoretical guidelines, mainly about the teaching of reading with the intention of developing with their students practices that consider the context of the classroom.

Keywords: Reading concepts; Practices for teaching reading; Narratives of the LP teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1: Quantidade de atividades de leitura no 6º A..... | 70 |
| GRÁFICO 2: Quantidade de atividades de leitura no 6º B..... | 71 |
| GRÁFICO 3: Quantidade de atividades de leitura no 6º C..... | 73 |
| GRÁFICO 4: Quantidade de atividades de leitura no 7º A..... | 74 |
| GRÁFICO 5: Quantidade de atividades de leitura no 7º B..... | 75 |
| GRÁFICO 6: Quantidade de atividades de leitura no 7º C..... | 77 |
| GRÁFICO 7: Quantidade de atividades de leitura no 7º D..... | 78 |
| GRÁFICO 8: Quantidade de atividades de leitura no 9º C..... | 80 |
| GRÁFICO 9: Quantidade de atividades de leitura no 8º A..... | 82 |
| GRÁFICO 10: Quantidade de atividades de leitura no 8º B..... | 83 |
| GRÁFICO 11: Quantidade de atividades de leitura no 8º C..... | 84 |
| GRÁFICO 12: Quantidade de atividades de leitura no 9º A..... | 89 |
| GRÁFICO 13: Quantidade de atividades de leitura no 9º B..... | 90 |

LISTA DE IMAGEM

| | |
|---|-----|
| IMAGEM 1: Registro de plano de aula dos 8º Anos..... | 37 |
| IMAGEM 2: Exemplo de diário <i>on-line</i> | 37 |
| IMAGEM 3: Fachada da Escola lócus..... | 42 |
| IMAGEM 4: Diário <i>on-line</i> do 6º A..... | 74 |
| IMAGEM 5: Diário <i>on-line</i> do 7º A..... | 77 |
| IMAGEM 6: Diário <i>on-line</i> do 7º C..... | 80 |
| IMAGEM 7: Diário <i>on-line</i> do 9º C..... | 82 |
| IMAGEM 8: Diário <i>on-line</i> do 8º A..... | 86 |
| IMAGEM 9: Registro do trabalho com a leitura em fases diferentes..... | 87 |
| IMAGEM 10: Registro do recurso linguístico Intertextualidade..... | 89 |
| IMAGEM 11: Diário <i>on-line</i> do 9ºA..... | 92 |
| IMAGEM 12: Registro da leitura compartilhada e dirigida..... | 96 |
| IMAGEM 13: Registro da leitura silenciosa/compartilhada e dirigida..... | 99 |
| IMAGEM 14: Descrição da leitura individual no diário <i>on-line</i> da docente M..... | 100 |
| IMAGEM 15: Registro sobre questões de leitura..... | 101 |
| IMAGEM 16: Texto base das questões de interpretação elaboradas pela professora E.O..... | 103 |
| IMAGEM 17: Questões de interpretação de texto elaboradas pela professora E.O... | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1: Questões da entrevista..... | 35 |
| QUADRO 2: Apresentação profissional das participantes da pesquisa..... | 44 |
| QUADRO 3: Contextos motivadores..... | 64 |
| QUADRO 4: Modos de ler das docentes de LP..... | 94 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEDUC/ MT: Secretaria de Educação de Mato Grosso

LP: Língua Portuguesa

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 NARRATIVA PESSOAL: A FORMAÇÃO INICIAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA | 18 |
| 2.2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE ME CONSTITUI COMO DOCENTE | 22 |
| 2.3 A IMPORTÂNCIA DOS OLHARES NARRADOS COM A PESQUISA | 26 |
| 3 APRESENTAÇÃO DOS ELEMENTOS FORMADORES DA PESQUISA: A TIPOLOGIA DA PESQUISA, A METODOLOGIA, O LÓCUS E SEUS PARTICIPANTES | 30 |
| 3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA | 30 |
| 3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E DOCUMENTAL | 32 |
| 3.3 DADOS DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DAS PISTAS DO ESTUDO | 34 |
| 3.3.1 <i>Transcrições das entrevistas gravadas: as narrações das docentes</i> | 36 |
| 3.3.2 <i>Cadernos de registros docentes: o cotidiano das aulas de LP</i> | 36 |
| 3.3.3 <i>Diário de classe: o registro formal das participantes da pesquisa</i> | 39 |
| 3.4 O LÓCUS DA PESQUISA: UM PASSEIO PELOS CORREDORES DO COTIDIANO | 40 |
| 3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM SÃO AS COLABORADORAS DO ESTUDO | 43 |
| 4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DA LEITURA | 46 |
| 4.1 LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DE PENSAMENTO | 47 |
| 4.1.1 <i>A leitura com foco no autor</i> | 49 |
| 4.2. LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO | 50 |
| 4.2.1 <i>Leitura com foco no texto/leitura decodificação</i> | 53 |
| 4.2.2 <i>Leitura com foco no leitor</i> | 54 |
| 4.3 LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO | 55 |
| 4.3.1 <i>Leitura com foco na interação autor-texto-leitor</i> | 57 |
| 4.3.2 <i>Considerações sobre o contexto no ensino da leitura</i> | 58 |
| 5 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA: OS DIZERES DAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 62 |
| 5.1 FORMAÇÃO DAS DOCENTES SOBRE LEITURA: SUAS NARRATIVAS | 63 |
| 5.2 DIÁRIOS ON-LINE E CADERNOS DE REGISTRO DOCENTE: O QUE DIZEM AS ANOTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE LP | 70 |
| 5.2.1 <i>Diários on-line: enfoque às práticas docentes</i> | 71 |
| 5.2.2 <i>Procedimentos de leitura: os tipos de leitura encontrados nos materiais das docentes de LP- Anos Finais</i> | 93 |
| 5.2.3 <i>Questões de leitura: as perspectivas de leitura que norteiam o trabalho das docentes de LP- Anos Finais</i> | 100 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 109 |
| APÊNDICE 1 | 114 |
| APÊNDICE 2..... | 122 |
| APÊNDICE 3..... | 123 |
| APÊNDICE 4..... | 125 |
| ANEXO | 127 |

1 INTRODUÇÃO

*Meu fado é de não entender quase tudo.
Sobre o nada tenho profundidades.
(Manuel de Barros)¹*

Esta investigação vincula-se ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento—perspectivas histórica e contemporânea.

O presente estudo parte dos desafios por mim experimentados, desde minha formação pessoal, principalmente a respeito da leitura até a minha atividade profissional, como professora e coordenadora pedagógica, ora na tarefa de ensinar, ora acompanhando o ensino desses objetos, e motivaram-me a buscar caminhos teóricos e de investigação que conduzissem melhor minha prática docente.

A retomada dessas reflexões referentes à leitura, a partir de suas concepções, justifica a necessidade dessa pesquisa, pois além de problematizar as questões relativas ao ensino, contribui com o trabalho desenvolvido pelos docentes de LP no que tange a leitura, e conseqüentemente na melhoria da proficiência dos alunos, dos índices escolares que contemplam essa habilidade, visto que uma investigação, cuja teoria e prática se articulam, pode impactar na compreensão dos caminhos seguidos e encaminhar para a apropriação de conceitos ainda em construção no fazer pedagógico.

O problema central consiste na reflexão acerca da perspectiva de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental sobre leitura. Assim, a presente pesquisa pretende responder:

- a) Como as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/MT, trabalham com a leitura em sala de aula?

¹ As epígrafes presentes ao longo desse estudo são uma homenagem póstuma ao Mestre Laércio Pulzatto, admirável professor de Literatura Brasileira e Portuguesa, cuja pesquisadora teve o prazer de chamar de professor, na graduação em Letras.

b) Que concepções de leitura são assumidas por essas docentes quando registram suas aulas?

Essas indagações conduzem ao objetivo desse estudo, o qual busca compreender, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e seus registros escritos, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, refletindo, ainda, se a perspectiva teórica adotada por elas tem contribuído com o trabalho com a leitura. Para tanto, seguem os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os cadernos de registros das professoras participantes da pesquisa e o conteúdo verbalizado na entrevista realizada com cada uma delas, a fim de identificar o que pensam sobre a leitura e o seu ensino;

- Compreender se a abordagem efetivada nas aulas pelas docentes de LP (conforme caderno de registros), para o ensino da leitura, é condizente às concepções teóricas assumidas por elas e descritas na entrevista;

- Identificar as concepções de linguagem assumidas pelas docentes para o ensino da leitura;

- Verificar quais práticas de leitura foram mais recorrentes em sala de aula;

- Evidenciar os tipos de encaminhamentos de leitura utilizados pelas professoras de LP, de modo a compreender se eles denotam as concepções de leitura assumidas no trabalho em sala de aula.

Para alcançar tais pretensões, essa pesquisa se utilizou da coleta de dados baseada, principalmente, na análise de documentos produzidos pelas docentes de Língua Portuguesa, como as narrativas advindas de entrevista gravada via áudio e transcrita pela pesquisadora, os diários *on-line*² e os cadernos de registros com a descrição de alguns planos de aula.

Os instrumentos de coleta permitiram compreender algumas das ações desenvolvidas no que diz respeito à maneira como as docentes trabalharam com o ensino de leitura no decorrer do ano letivo de 2019.

² O diário *on-line*/diário eletrônico, utilizado como instrumento de análise dessa pesquisa é conhecido pelos docentes como SigEduca, Sistema Integrado de Gestão Educacional, implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso- Seduc/MT, desde 2008.

Dessa maneira, ficou estabelecido como título do presente estudo: Concepções de leitura sob a ótica de docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais³.

Portanto, os dados coletados, foram gerados de forma qualitativa e minha preocupação como pesquisadora, assim como afirmam Bogdan e Biklen (1994), foi mais com o processo do que com o produto da pesquisa em si, com o intuito de compreender o objeto de investigação. Desse modo, procedi com as narrativas das docentes, concebidas com a entrevista semiestruturada sobre os processos de prática de leitura que fizeram parte da trajetória de vida de cada participante da pesquisa.

O referencial teórico escolhido para esta investigação, está alicerçado em; Kleiman (1993, 2000), Bakhtin (1997, 2016), Koch e Elias (2012, 2013), Perfeito (2005), Menegassi e Angelo (2010), Geraldi (2011), Volóchinov (2018), dentre outros estudiosos.

A metodologia adotada para este trabalho é de natureza qualitativa. Neste tipo de abordagem, o investigador pode estabelecer as estratégias e procedimentos que lhe permitam “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), e do método situado em narrativas autobiográficas como fonte de investigação, pois

nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Para a realização da pesquisa, três docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais foram escolhidas pelo fato de estarem atribuídas na escola lócus a pelo menos um ano contínuo.

³ Esta pesquisa está exclusivamente direcionada aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para nomear esse segmento dentro da Educação Básica, neste trabalho, tomaremos a expressão contida nos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.136) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, 2018, p.27), os quais se utilizam da terminologia “Ensino Fundamental – Anos Finais”. Em dado momento, para evitar a repetição, poderemos fazer uso apenas de “Anos Finais”.

Diante do exposto, a pesquisa aborda a partir da segunda seção, “Narrativa pessoal: a formação inicial e trajetória profissional da professora-pesquisadora”, a caminhada da investigadora e também professora de Língua Portuguesa quanto à leitura e as motivações que a levaram a aprofundar-se no presente estudo.

Na terceira seção, intitulada: “Apresentação dos elementos formadores da pesquisa: a tipologia da pesquisa, a metodologia, o lócus e seus participantes”, trato da tipologia, da metodologia em que se deu o estudo e apresento quem são as três participantes da investigação.

Na quarta seção, “Concepções de linguagem no ensino da leitura”, as abordagens sobre linguagem e de leitura são destaques na discussão com o intuito de orientar a análise do corpus desta pesquisa.

Na quinta seção, “Reflexões sobre o ensino de leitura: os dizeres de docentes de língua portuguesa”, o foco foi trazer a análise dos dados contemplando os dizeres das participantes da pesquisa, os seus cadernos de registros e os diários *on-line*.

Além dessa introdução, que traz a contextualização, a problematização e os objetivos da presente pesquisa, na última seção, “Considerações finais”, retomo algumas questões que instigaram a pesquisadora/professora de LP ao longo do estudo com o intuito de finalmente respondê-las como o objetivo geral do estudo, tendo em vista as análises dos materiais coletados para a investigação.

2 NARRATIVA PESSOAL: A FORMAÇÃO INICIAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Até agora eu não me conhecia [...]

(Florbela Espanca)

A presente seção parte de uma narrativa autobiográfica da investigadora, professora de Língua Portuguesa da educação básica do estado de Mato Grosso, que traz algumas discussões sobre os percursos de leitura que marcaram a sua trajetória pessoal e profissional até o momento.

Para Abrahão (2003, p. 80), a partir de

fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Nesta perspectiva, para atender ao objetivo desta pesquisa, compreender, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e seus registros escritos, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, refletindo, ainda, se a perspectiva teórica adotada por elas tem contribuído com o trabalho com a leitura., foi necessário à professora/investigadora entender quais eram as indagações presentes na sua constituição sobre a leitura que ainda não estavam respondidas e reconhecer-se parte desse processo, considerando a importância do “autoconhecimento” e a autoavaliação para seu enriquecimento profissional.

Assim, a primeira a apresentar o percurso pessoal e profissional é a investigadora do estudo, considerando que a proposta de trabalho foi desenvolvida sobre um assunto que a instiga há muito tempo: o ensino de leitura.

2.1 Percurso de formação inicial: a constituição da docente-pesquisadora

Desde que comecei a atuar como professora de Língua Portuguesa, ao assumir o concurso em 18 de julho de 2012, e depois como coordenadora pedagógica da educação básica, primeiramente, em 2015, na cidade de Juscimeira/MT, e após, de 2017 a 2019, já em Rondonópolis/MT, buscava entender como se dava o ensino de leitura, não apenas quando eu conduzia essa prática, mas também quando assumia o papel de orientar algum colega.

Diante disso, surgiu o entendimento de que muitos desses processos vistos e vivenciados partiam principalmente das experiências experimentadas por mim, desde a minha relação pessoal com a leitura em casa e, posteriormente, na escola.

Em 1993, iniciei meus estudos na cidade de Juscimeira, Mato Grosso, e toda a minha trajetória que corresponde da alfabetização ao Ensino Médio, concluído em 2003, foi realizada em escolas públicas daquele município. Sou a primogênita das três filhas de Pedro Alves dos Santos e Francisca Juceli dos Santos, isto é, sou primeira filha do Pedro e da Celi.

Meus pais não finalizaram o Ensino Fundamental quando eram crianças. Recordo-me de tentarem retornar à escola várias vezes, mas só minha mãe conseguiu concluir essa fase escolar. Contudo, não mediram esforços para incentivar as próprias filhas a concluir ao menos o Ensino Médio, visto que o ingresso a uma Universidade, era um sonho quase impossível para nossa realidade.

Meu pai, por muito tempo foi canavieiro. Na etapa da Alfabetização e do Ensino Fundamental, víamo-lo com pouca frequência, pois quando ele retornava da usina, já havíamos dormido e, ao acordarmos, ele estava há muito tempo no trabalho. Sua presença na fase de formação inicial foi marcada por detalhes singelos, mas muito significativos para mim, principalmente depois que me tornei mãe, como cobrir os filhos na madrugada e guardar um pedaço de algo de que gostassem.

No início da minha alfabetização, não tenho lembranças da biblioteca, de livros literários ou leituras deleites, só de tarefas com leitura de letras, de sílabas, realizadas na escola.

Percebi, assim, que nessa fase, ao aprender a “leitura da palavra”, ensinada na escola, esse processo não precedeu à “leitura de mundo” e nem tampouco me

despertou “a compreensão crítica do ato de ler” ao meu redor, no meu mundo, transformando-o conscientemente a partir da minha prática cotidiana, conforme defende Freire (1989, p. 13).

Ainda nessa época, recorro de uma história contada por minha mãe antes de dormirmos: “Os sete cabritinhos”. Nessa releitura oral, a cabra era a “mãe” protetora, e os cabritinhos, seus filhinhos obedientes. O lobo não tinha muito destaque na história, uma vez que ele simbolizava o que acontecia, caso os cabritinhos não ouvissem a mamãe. Minha mãe relatou que essa e outras histórias, contos e causos, foram contadas por nossos avós, em momentos de descontração à noite, pois não tinham televisão. Saber disso me deixou muito feliz, visto que essas lembranças perpassaram minha família de origem, refletindo-se, também, na família que formei, dando continuidade ao costume de contação de história.

No Ensino Fundamental, recorro das produções textuais em que havia enunciados como este: “Como foram suas férias?” Todo retorno às aulas era marcado por essa prática de escrita e eram poucas as produções realizadas em sala de aula. Embora reconheça a ausência de uma prática de leitura e escrita sociossituada nesse início da minha formação, tenho boas lembranças da Escola de Primeiro Grau, onde estudei da Pré-escola ao Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, iniciado em 2001, tive que me adaptar a uma escola nova. A turma era constituída por colegas da escola anterior, o que facilitou a continuidade dos estudos. Nesse momento, entrei em contato com as primeiras obras literárias como *A Moreninha*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, porém os objetivos para suas leituras eram bem definidos: uma avaliação. O acervo da escola era pequeno, mas já havia um lugar onde eu podia emprestar livros.

A produção de textos nesse momento foi, predominantemente, o resumo, pré-realizado com intuito de ser o texto de estudo para uma prova avaliativa ou a própria avaliação. Entretanto, só foi com a formação acadêmica que tive a certeza de que não fazia resumo, mas cópia de partes dos textos lidos.

Em 2003, no terceiro ano do segundo grau, fui escolhida pelos colegas como representante de sala e, essa fase, foi muito importante para mim, pois eu precisava ser a voz da turma, mesmo com toda a minha timidez em falar e me expor.

Ao concluir a etapa do Ensino Médio, no fim do ano de 2003, era necessário que fizesse a opção por um curso superior, mesmo não tendo noção de qual

escolheria. Nesta época, já namorava o meu esposo, sendo ele quem me incentivou a escolher o curso de Licenciatura em Letras, visto que tinha notado, pelos meus relatos, a facilidade que eu tinha com a disciplina Língua Portuguesa. Nesse período, ele já estava terminando a Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Câmpus Universitário de Rondonópolis, mesmo local em que fiz a graduação.

Assim, um grupo de amigos e eu buscamos apoio para realizarmos o vestibular, sendo a 1ª Fase aplicada dia 30 de novembro de 2003, e a 2ª Fase, no dia 01 de dezembro de 2003, no polo de Rondonópolis da UFMT. Conseguimos ônibus para as duas etapas: primeiro dia, prova objetiva e, segundo dia, redação. Desse momento, recordo-me que houve muitos interessados, mas poucos foram aprovados. Com certeza, esses dias foram os mais cansativos da minha vida.

O vestibular para o curso de Letras em 2003 tinha a concorrência de oito candidatos por vaga. Foram ofertadas 40 vagas e fiquei classificada em 42º lugar, sendo chamada logo. Na verdade, não acreditava que faria um curso superior e, quando soube, fiquei insegura sobre os próximos passos. Ao contar para meus pais, pareciam não entender nada, além da minha ausência em casa, pela frequente ida a Rondonópolis.

Eu já trabalhava, durante o curso do Ensino Médio, como auxiliar de cabeleireira, por meio período, mas não tinha condição nenhuma de pagar o transporte ou moradia em Rondonópolis, onde estudaria no período vespertino.

Na etapa da matrícula dos calouros, com minha mãe me acompanhando, conheci a UFMT – Câmpus de Rondonópolis. Logo se iniciariam as aulas e eu tinha que pensar como ajudaria meus pais a custear o básico, o fundamental para eu continuar, como a alimentação e os materiais solicitados. Nos primeiros quatro meses, consegui ir de transporte particular, pois meu pai, com muito esforço, pagou mensalmente uma Van que já levava os estudantes do Município de Jaciara e São Pedro da Cipa, localidades próximas a Juscimeira, para Rondonópolis.

Já na Universidade, soube da existência de algumas bolsas que poderiam me auxiliar como a “bolsa moradia”, voltada principalmente para alunos residentes em outras cidades, a Casa do Estudante Universitário (CEU) e a “bolsa atividade”, que, na época, consistia em auxiliar algum departamento da Universidade. Ao saber sobre isso, fiz a solicitação e consegui. Meus pais ficaram apreensivos no começo,

pois eu mudaria para outro município, mas me apoiaram quando viram que meu sonho já tinha tomado conta de toda a família. Assim, fui morar na Casa dos Estudantes e permaneci nela por quatro anos, tempo que se estendeu devido às greves que aconteceram no decorrer de minha formação acadêmica.

Na “bolsa atividade”, tive a oportunidade de conhecer pessoas de diferentes setores da universidade. Fui bolsista atividade do Departamento de Informática, quanta aprendizagem ao lidar com alguns discentes e docentes que passavam e coordenavam aquele lugar. Também, passei um período como bolsista do NEATI – Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade e do Laboratório de Informática do ICHS (Instituto de Ciências Humanas e Sociais). Nesse espaço, tinha a função de abrir a sala, ligar/desligar os computadores e auxiliar no atendimento/uso desse laboratório no horário disponível para a comunidade acadêmica e em geral. Hoje, vejo a importância de ter vivenciado essa experiência para minha vida, tanto profissional quanto pessoal, pois convivi, mesmo que por pouco tempo, com pessoas extraordinárias cujo respeito era mútuo.

Narrados alguns momentos que marcaram as minhas primeiras impressões sobre o que permeou minha formação inicial, desde a alfabetização aos desafios de ingressar na universidade, parto para outros sobre os quais considero necessário refletir: minha formação docente.

2.2 Trajetória de formação profissional: O que me constitui como docente

No início da minha formação acadêmica, em 2004, no curso de Letras – Português e Literatura de Língua Portuguesa- Licenciatura Plena, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa I, comecei a entender que algo estava errado com minhas concepções sobre leitura e produção de textos. A teoria e a prática pareciam, nesse momento, andar uma ao lado da outra com a ideia de que a gramática servia para organizar um texto. Fui apresentada à argumentação, ao tema, ao assunto, ao resumo e à diversidade de gêneros discursivos.

Minha participação, de agosto de 2006 a julho de 2007, no Programa Voluntariado de Iniciação Científica-VIC/UFMT na pesquisa: “Leitura e escrita em práticas de linguagem no ensino fundamental e médio: Gênero do discurso, argumentação e subjetividade – PRALINGUA”, foi um momento incrível para a

minha formação docente, principalmente, para minha constituição como professora pesquisadora.

Sobre essa fase de muita aprendizagem, posso dizer que os aportes teóricos apreendidos ecoam na minha prática em sala de aula, principalmente, quando trabalho com o ensino da escrita e da leitura. Autores como Bakhtin (1997); Geraldi (2011); Ilari (1985) e Petroni (2005) fundamentaram essa caminhada e hoje, mais do que nunca, se fazem presentes na minha concepção de ensino-aprendizagem.

Em 2007, no Ensino Fundamental realizei meu estágio de regência e tive o prazer de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), seguindo o plano desenvolvido pela professora regente, sem considerar a prática de leitura e a prática de produção de texto de um gênero; foi uma aula de gramática.

Para as turmas do Ensino Médio, a proposta foi lecionar em um curso pré-vestibular, organizado pela Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, coordenado por professores do curso de Letras, numa escola estadual. Os módulos criados para essas aulas abordavam os gêneros e as tipologias textuais. Esse momento serviu para pontuar questões teóricas e práticas fundamentais para o início da caminhada docente. Um exemplo dessa reflexão foi o ensino dos gêneros em sala, considerando os elementos que o constituem, partindo de pontos como: qual é o leitor do gênero trabalhado, como as informações do texto sugerido serão organizadas, assim como a variedade linguística para sua produção.

Nesse momento, o meu contato com as ideias de Bakhtin (1997) me fez refletir sobre o texto escrito e sua relação com o contexto de produção, circulação e recepção. Durante meus estudos na graduação, pude perceber que esse filósofo postulava uma teoria considerava o lugar sócio-histórico do sujeito. Desse modo, esses estudos feitos começaram a fazer parte da minha prática docente e, hoje, no desenvolvimento da minha pesquisa, percebo que essa visão de Bakhtin constitui meu saber-fazer pedagógico.

Ao finalizar a formação acadêmica, em 2007, atuei como professora, assinando, já no ano seguinte, um contrato temporário em uma escola estadual, no município de Campo Verde/MT, onde meu esposo era concursado no Detran/MT (Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso). Ao assumir essas aulas, lecionei Língua Portuguesa por aproximadamente dois meses, para três turmas do Ensino Fundamental II, em substituição a uma professora em processo de

aposentadoria. Todavia, quando esse período de substituição acabou, as aulas foram remanejadas para uma professora efetiva. Fui convidada a continuar na escola, mas trabalhando com outra disciplina, Artes. Foi uma oportunidade para aprender muitas coisas, pois foram doze turmas com que tive contato. De todo modo, atuei com perseverança e foco e venci essa etapa.

Passaram-se quase cinco anos depois dessa experiência ao meu retorno à docência. Alguns fatos marcaram o meu adiamento. O primeiro deles foi o nascimento do meu primeiro filho, Lucas, em outubro de 2008, após uma gestação de risco em que precisei me afastar de sala de aula no sétimo mês de gestação. O segundo deles foi a remoção do meu esposo Adonias para Rondonópolis/MT. Nesse período de mudanças, concorri a uma vaga no concurso para docente do Estado de Mato Grosso, estudando, aproximadamente, dez horas por dia, a fim de que conseguisse ser aprovada. Após o resultado do concurso, eu fiquei bem classificada, com forte possibilidade de ser nomeada.

Em 2009, mudei para Rondonópolis/MT. Nesse momento, fui convidada a fazer um curso de especialização em Língua Portuguesa, intitulado “Língua Portuguesa: Articulação teoria-prática: Língua, Gramática, Texto”, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Foi um ano e meio de estudo intenso, mas, com o apoio do meu esposo, consegui concluir com bom aproveitamento. Nesse momento, pensei no mestrado, mas acreditava que não tinha leitura para conseguir fazer a prova e obter a aprovação.

Após finalizar a Especialização, fiz o seletivo para professores da rede municipal de Rondonópolis. Eu fiquei bem colocada, sendo chamada logo no início do ano letivo de 2012.

Nesse período, lecionei em duas escolas. Na primeira delas, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I, ministrei aulas de Artes, Inglês e Geografia. Nessa turma, havia três alunos que não eram alfabetizados e isso me angustiava. Na segunda instituição, atuei como professora de Língua Portuguesa para duas turmas, 7º e 8º anos e, também, pude notar que havia alunos com muitas dificuldades de aprendizagem.

Essa experiência me permitiu refletir sobre a minha prática a fim de encontrar caminhos para ajudar esses alunos. Infelizmente, não pude prosseguir com as turmas, pois fiquei na rede municipal por apenas dois meses, pois fui convocada

pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) para assumir o concurso público em uma escola do campo, no município de Juscimeira.

Em 2012, iniciei o curso de Letras – Português e Inglês – Licenciatura, pela UFMT/CUR, ingressando como graduada, porém, por trabalhar fora do município de Rondonópolis precisei desistir.

No início da minha carreira docente, em julho de 2012, como professora de Língua Portuguesa efetiva, lecionei a disciplina de Língua Inglesa, pois era desse modo que eu poderia completar minha carga horária de vinte horas/aula, trabalhando com Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2014, na escola do campo, dediquei-me ao Projeto Mais Educação, coordenando estagiárias e atividades extras, voltadas aos alunos que iam à escola no contraturno. Foi um período de muita aprendizagem.

No ano de 2015, assumi a Coordenação Pedagógica com o desafio de construir junto com a comunidade escolar uma proposta pedagógica que fosse coerente com a realidade vivida nesse espaço: escola do campo e professores dessa escola.

No fim desse ano, no mês de dezembro, saiu minha remoção para o município de Rondonópolis/MT. Recebi a grandiosa notícia no período em que estava afastada do trabalho devido à licença maternidade, decorrente do nascimento da minha segunda filha, Ana Júlia.

Terminada a licença, retornei à sala de aula em julho de 2016, já na Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, instituição que escolhi, primeiramente, pela logística e, após, pela paixão despertada, todos os dias, em mim por fazer parte do corpo docente dessa escola.

Foram várias formações continuadas e leituras sobre práticas de ensino-aprendizagem, análises de livros didáticos, que me fizeram despertar o olhar, principalmente para a minha prática, visando refletir se estava contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos da escola.

Relatados os principais acontecimentos da minha formação inicial e docente, sigo com meu olhar reflexivo com a intenção de relacioná-las à temática proposta para este estudo, considerando, nessa discussão, o lugar onde sou atualmente

atribuída como professora de Língua Portuguesa. Esse lugar é a já citada Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa.

2.3 A importância dos olhares narrados com a pesquisa

A narrativa pessoal e profissional apresentada no item anterior reafirma que o meu maior desafio era conquistar a autonomia docente em adotar práticas de ensino-aprendizagem que pudessem complementar meus saberes adquiridos desde a alfabetização, bem como, em parte da formação acadêmica e docente. A leitura, nessa trajetória, era mais um ato mecânico que voluntário, e a produção de texto tinha por finalidade responder a várias questões sobre o texto lido. Isso, de certo modo, deixou lacunas que precisavam ser sanadas com a minha própria prática docente.

No entanto, o mais preocupante, após refletir sobre os fatos que mediaram minha formação inicial com a leitura e a escrita na escola, foi constatar a negação da primeira delas ou a sua ausência nessa fase da minha vida.

Hoje, consigo perceber como incentivei o trabalho com a leitura de textos literários somente como pretexto para execução de projetos, participando de vários, inclusive. Entretanto, todos eles sem nenhum significado para os alunos. Isso me leva a lembrar das primeiras aulas de Língua Portuguesa lecionadas por mim, baseadas em atividades tradicionais de leitura, fora do seu contexto e com o sentido apenas na decodificação do escrito, com utilização exclusiva do livro didático como recurso, sem refletir sobre sua concepção de linguagem e ensino da língua.

Entretanto, após minha remoção para o município de Rondonópolis/MT, retomo algumas leituras para orientar-me a um ensino de leitura e a palavra “mediação” do professor, começa a ter mais sentido.

A aprendizagem situada nos contextos históricos, sociais e culturais dos alunos, aproximando os conceitos teóricos a determinado assunto, cujo conhecimento de mundo dos discentes servia como ponto de partida para o conhecimento potencial, como defende Vygotsky (2002) sobre a forma de aprender, passou a ter sentido nesta nova fase profissional.

Assim, iniciei em 2016 – quando retornei à sala de aula - algumas aulas de leitura na escola lócus. Inicialmente, com intuito de despertar o interesse dos meus

alunos de 6º e 7º anos a buscarem na biblioteca livros literários que os agradassem. Nesse período, a gestão da escola conseguiu comprar alguns livros e, logo, divulguei-os em cada turma.

Emociono-me ao recordar da nossa biblioteca, pois é um sonho vê-la funcionando e tendo um espaço agradável para a estada de uma turma de aproximadamente 25 alunos.

Dando prosseguimento às minhas reflexões sobre minha prática, relato uma experiência que tive quando realizei a leitura deleite do livro “Diário de um Zumbi do Minecraft - uma família horripilante”, de Herobrine Books⁴, em sala de aula. Essa experiência foi ímpar. A cada aula semanal, eu lia um capítulo e, durante essa atividade, consegui notar que as ausências de alguns alunos às aulas de LP diminuíram consideravelmente.

No entanto, lamento por, nessa época, não ter ainda conhecido o trabalho de Solé (1998) com as estratégias de leitura e a importância de refletir sobre o antes, o durante e o depois da leitura.

Neste contexto, de 2017 a 2019, estive na coordenação, reforçando aos pares a necessidade de estudar as concepções de ensino-aprendizagem para que principalmente as práticas de leitura fossem ressaltadas em sala de aula.

No ano de 2018, vivenciei um momentíssimo da minha vida pessoal e profissional ao me inscrever como aluna especial no Mestrado em Educação na Universidade de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Dava-se início ao meu sonho de fazer mestrado, fato que se concretizou em 2019, após minha aprovação no processo seletivo.

Nesse momento, ao produzir meu anteprojeto, fiz a proposição de pesquisar uma temática que contribuísse com minha prática docente e também com a escola lócus escolhida para esse estudo. Para esse fim, baseada em algumas pesquisas socializadas pelos colegas do Grupo de Pesquisa ALFALE “Alfabetização e Letramento Escolar/UFMT” sobre o ensino de leitura, do qual participo desde 2018, quando fui aluna especial do Mestrado em Educação, fui apresentada a Solé (1998). Nessa época, tentei iniciar um estudo sobre essa prática, visando ensinar a leitura

⁴ A escolha desse livro foi por conta de o assunto relacionar a um jogo de bastante interesse à faixa etária dos meus alunos, na época, das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Nesse momento, o meu principal objetivo era instigá-los a ler e buscar na biblioteca da escola livros do interesse deles.

nas aulas de LP. Assim, após as primeiras leituras, conversei com os meus colegas de trabalho sobre a importância da leitura e seu ensino, tanto para a compreensão dos diversos textos trabalhados em sala, quanto para as produções escritas.

Desse modo, o interesse e a importância de aprofundar meus conhecimentos na temática proposta se fundamentaram na preocupação sobre o ensino de leitura na escola lócus, onde escolhi trabalhar e lutar por um ensino de qualidade.

Neste processo de ressignificação da minha prática, é somente hoje que eu consigo responder a algumas questões postas pelos meus professores Rauber e Carvalho (2011, p. 56) aos alunos concluintes da disciplina de Prática de Ensino em 2007, do curso de Letras. São quatro perguntas importantes para mim, pois me levam a olhar para aquilo que faço quando estou ministrando aulas. As perguntas são estas: a) “Teoria e prática deixaram de ser vistas de modo dicotômico?”; b) “Será que o LD foi mais forte do que a autonomia de produzir e levar materiais diversificados para as aulas?”; c) “Será que levaram adiante a ideia de que a língua se mostra no texto e na gramática que o organiza?”, e por último, mas não menos importante, d) “Será que o texto literário tem recebido status central em suas aulas de Literatura?”.

De modo geral, poder responder a essas questões após mais de uma década da conclusão da graduação, deixa-me esperançosa, principalmente, agora tendo clareza de que todo o percurso formativo me levou a responder a maioria dessas indagações de forma afirmativa. No entanto, resta-me destacar que esses processos aconteceram de forma gradativa. Eles foram me constituindo aos poucos com o caminhar da docência e com a busca contínua da formação profissional.

Assim, as memórias da pesquisadora sobre os processos de leitura e escrita serviram para iniciar uma autoavaliação, importante para o seu constituir docente e, também, para estabelecer um alinhamento entre a teoria e a prática educativa, pois precisava estudar, particularmente, as questões voltadas ao ensino da leitura, considerando que, até o início da graduação, essa prática foi imposta.

A convivência, porém, com professores na formação docente que trabalhavam com leituras deleites e críticas despertou em mim esse modo de aprender. Com a Especialização e, agora, no Mestrado em Educação, esse pensamento em ensinar leitura começou a me instigar.

Após isso, sigo com a intenção de apresentar o suporte teórico escolhido, sua metodologia, o lugar determinado para o desenvolvimento da pesquisa e as participantes da presente pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO DOS ELEMENTOS FORMADORES DA PESQUISA: A TIPOLOGIA DA PESQUISA, A METODOLOGIA, O LÓCUS E SEUS PARTICIPANTES

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente*

*E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm*

*E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.
(Fernando Pessoa)*

Nesta seção, o olhar se volta ao estabelecimento da tipologia da pesquisa, sua metodologia, o lócus da pesquisa e quem são as participantes do estudo.

3.1 Tipologia da pesquisa: a investigação qualitativa

De acordo com o estudo proposto, a pesquisa foi desenvolvida pelo viés qualitativo, uma vez que partiu da reflexão das pistas colhidas como corpus da análise.

A respeito da investigação qualitativa, considero a afirmação de que ela exige que o estudo dos dados seja gerado a partir de pistas constituídas no desenvolver da mesma, com o intuito de compreender o objeto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao seguir essa orientação para o levantamento dos dados, fiz algumas considerações sobre a tipologia do estudo que a caracteriza, pois, nessa investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, o relato autobiográfico da pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, sobre seu percurso de formação inicial e profissional, serviu para

esclarecer a motivação da investigação desse estudo sobre a narrativa das três participantes da pesquisa, também, professoras de LP.

Para Bodgan e Biklen (1994, p. 50), o processo de análise dos dados na investigação qualitativa remete-se à função desempenhada por um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Ao pesquisador cabe, então, selecionar quais serão os pontos mais importantes para seu estudo.

Diante do exposto, a investigadora da presente pesquisa e docente de Língua Portuguesa se coloca no estudo com seu relato pessoal e profissional com o intuito de refletir e melhorar sua prática. Sobre essa abordagem, Bortoni-Ricardo complementam:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Ressalto, ainda que a investigação qualitativa se fundamenta na parte subjetiva do problema identificado na pesquisa. Assim, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Desse modo, as contribuições da abordagem qualitativa à pesquisa proposta foram muito significantes. Isso porque parte também do contato direto da investigadora/pesquisadora com o processo obtido pelo desenvolvimento do estudo, ou seja, traz consigo o elo necessário entre esses sujeitos.

Em tempo, ainda, destaca-se que esse tipo de pesquisa pode fazer uso de dados quantitativos como apoio à análise qualitativa. Para Bauer, Gaskell e Allum (2008), o uso de métodos quantitativos na abordagem qualitativa complementa-se, mas é necessária uma interpretação crítica e profunda dos dados para além dos números.

Desse modo, o viés quantitativo, nesta pesquisa, visa auxiliar na análise dos dados gerados de forma a entender, principalmente, os seguintes objetivos específicos: -Verificar quais práticas de leitura foram mais recorrentes em sala de aula; e - Evidenciar os tipos de encaminhamentos de leitura utilizados pelas professoras de LP, de modo a compreender se eles denotam as concepções de leitura assumidas no trabalho em sala de aula.

Discutida a tipologia do estudo, a seguir, apresento a metodologia utilizada nessa pesquisa.

3.2 Metodologia da pesquisa: a narrativa autobiográfica e documental

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, dada sua natureza, escolhi a metodologia baseada na modalidade denominada narrativa autobiográfica e na abordagem documental.

Segundo Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016),

as narrativas na primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista. Depois de trinta anos de eclipse (1940-1970), elas se consolidam a partir dos anos 1980, com o retorno do sujeito (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 113).

Entendo, assim, que a pesquisa cujo método se volta à narrativa pessoal e profissional traz aspectos individuais importantes, especialmente, se forem trabalhados aspectos de vida relacionados com a prática desse sujeito, como é o caso do meu estudo que visa, especialmente, compreender, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e seus registros escritos, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, refletindo, ainda, se a perspectiva teórica adotada por elas tem contribuído com o trabalho com a leitura.

Deste modo, nessa abordagem metodológica, não se pode deixar de considerar suas especificidades de investigação, pois a partir delas, tende-se a valorizar as relações entre a história social e a história individual do sujeito (FERRAROTTI, 1988), uma vez que pressupõe, antes de qualquer coisa, a reflexão sobre si e sobre as experiências vividas (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Portanto, corroboro com Ferrarotti (1988) quando afirma que a história de vida dos sujeitos é marcada pela subjetividade e expressões únicas, ou seja, carrega junto a si o contexto social do qual esses indivíduos fazem parte, considerando que essa história de vida envolve tanto as relações entre a história social e a história individual de cada sujeito.

Nesse sentido,

o uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, p. 114, 2016).

Posso, portanto, entender a pesquisa autobiográfica como método pelo fato de se utilizar “diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Desses elementos citados, o presente estudo recorreu as narrativas transcritas e aos cadernos de registros das docentes de LP do Ensino Fundamental - Anos Finais.

A respeito da abordagem metodológica documental, é importante dizer que a pesquisa considera como documentos os cadernos produzidos pelas participantes da pesquisa, bem como as entrevistas transcritas, seguindo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994).

No mesmo sentido, Lükde e André (1986, p. 38) afirmam que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. E ainda afirmam que “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜKDE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Desse modo, as memórias lembradas pelas participantes da pesquisa tendem a se misturar às práticas sociais das quais participam. A partir dessa reflexão, a autobiografia e a interpretação dos dados qualitativos, mostraram-se um caminho profícuo para a investigação, porque traçaram, a partir dos olhares da investigadora

e das participantes da pesquisa, uma abordagem com vários elementos e informações pertencentes ao mesmo contexto histórico-social: a escola.

Apresentado o suporte teórico utilizado nesta investigação, passo, agora, a falar dos dados que formaram a pesquisa.

3.3 Dados da pesquisa: a constituição das pistas do estudo

Conforme relatado anteriormente, apresento os seguintes instrumentos de pesquisa que formaram as pistas investigativas: entrevista semiestruturada gravada via áudio e transcrita pela pesquisadora, os cadernos de registros com a descrição de alguns planos de aula de LP e diários *on-line* desenvolvidos no ano letivo de 2019.

Ao tomar esses instrumentos de análise, compreendo a partir da perspectiva de Bortoni-Ricardo de que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (2008, p. 34). Afirmando, assim, que as análises dessa investigação foram feitas a partir de um paradigma interpretativista de pesquisa cujo foco é a compreensão que o pesquisador faz de seus dados.

Segundo essa pesquisadora, “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Para tanto, foi adotada uma entrevista semiestruturada, contendo três perguntas. Nesse cômputo de questões, a primeira está destinada à identificação das participantes, propondo que escolham como querem ser nomeadas nessa pesquisa. A questão seguinte, de número dois, se refere à formação superior de cada uma, indicando curso e instituição. A pergunta de número três se subdivide em dois grupos, sendo 3^a (questões pessoais) e 3b (com perguntas relativas à temática em discussão), pois buscam constituir dados a partir de uma narração que envolva aspectos da história de vida e caminhada escolar das participantes, idade pessoal e tempo de atuação como professora de Língua Portuguesa. Ainda, nesse grupo de perguntas, pede-se um relato das primeiras experiências com a leitura (se ocorreram na família ou na escola), vivências de leitura na formação inicial e uma autoavaliação quanto ao fato (ou não) de considerarem-se leitoras.

A escolha por esse tipo de instrumento se deu porque uma das características da entrevista semiestruturada é deixar as participantes livres para responderem as questões propostas, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994).

Segue o Quadro 1, com às perguntas realizadas às docentes de LP e o que buscou compreender com elas.

QUADRO 1- Questões da entrevista

| Perguntas | Compreensão das respostas |
|---|---|
| <p>1) Você gostaria de ser identificada por um nome fictício (de pessoa, de flor...), ou apenas a letra inicial do seu próprio nome? Por favor, nos indique essa identificação no começo do seu áudio.</p> <p>2) Qual a sua maior formação em nível superior (especialização, mestrado, doutorado)? Por favor, indique também o curso e a instituição formadora.</p> <p>3) Conte-nos um pouco da sua história de vida e da sua caminhada escolar:</p> <p>3a – Idade pessoal e tempo de atuação como professora de Língua Portuguesa;</p> | <p>Compreender a partir do relato de cada participante quais são as suas formações pessoais e profissionais.</p> |
| <p>3b – Suas primeiras experiências com a leitura ocorreram na família ou escola? Seus pais e/ou familiares liam e/ou contavam histórias para você?</p> <p>- Se a sua resposta anterior foi positiva, que tipo de histórias você ouvia deles?</p> <p>- Como foram as suas experiências de leitura nos anos de alfabetização e no Ensino Fundamental e Médio?</p> <p>- Você se considera uma pessoa leitora? Por quê?</p> <p>- Fique à vontade para acrescentar todas as informações que julgar pertinentes sobre você, sua história de vida e sua história de formação profissional, de modo que possamos bem representá-la no item acima mencionado.”</p> | <p>Compreender de forma ampla como os participantes da pesquisa vivenciaram o processo de leitura na sua formação pessoal e profissional.</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

De acordo com Bogdan e Biklen (idem, p. 135-136), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*”.

Desse modo, segue a explanação de cada um desses elementos importantes para a análise do *corpus* do presente estudo.

3.3.1 Transcrições das entrevistas gravadas: as narrações das docentes

Ao transcrever as narrativas das docentes pesquisadas, levei em conta o que pontuam Bogdan e Biklen (1994, p. 172) a esse respeito. Para os estudiosos, “[...] as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista”.

Portanto, a entrevista foi realizada com as três participantes que manifestaram o desejo de se envolver na pesquisa. Ela foi coletada via aplicativo de áudio de celular (*WhatsApp*). E, com base nas recomendações para Transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PROJETO NURC/SP-NÚCLEO USP), escritas por Preti (1999, p. 11), foi transcrita pela investigadora do estudo. No Apêndice 1 (p. 113), encontra-se o registro na íntegra das respostas dadas à entrevista.

Reforço, assim, que na transcrição das entrevistas, preservei o que foi falado oralmente, sem alterar o sentido que as entrevistadas deram aos seus relatos. Ressalto que os textos das histórias de vida foram transcritos por mim, enquanto pesquisadora, e, depois, encaminhei as transcrições às participantes como forma de validação do que foi contado, o que se tornou fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

As transcrições, então, permitiram às entrevistadas retomarem a leitura do narrado. Após esse movimento de reconhecer-se na história contada, a partir da apresentação pessoal ou com as práticas vivenciadas em sala de aula, é que a análise dos outros dados prosseguiu.

Nesta pesquisa, as transcrições contribuíram para levantar informações que complementaram a análise dos cadernos de registros dos docentes sobre a dinâmica do processo de ensino aprendizagem de LP, especificadamente, do ensino de leitura.

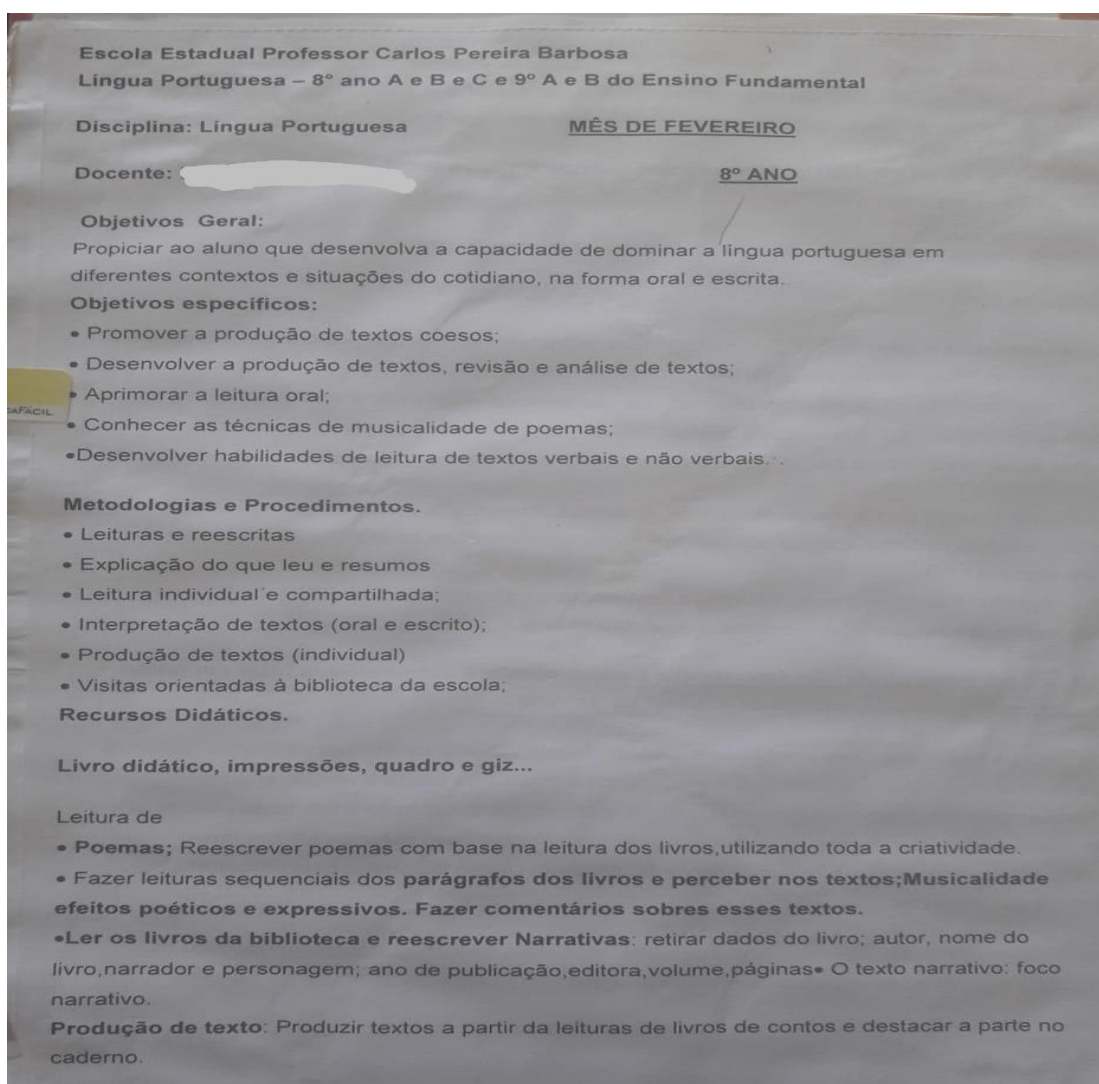
3.3.2 Cadernos de registros docentes: o cotidiano das aulas de LP

Bogdan e Biklen (1994, p.177) afirmam que “os documentos pessoais que os sujeitos escreveram por si próprios são normalmente descobertos em vez de serem solicitados pelo investigador”.

No caso dos cadernos de registros das docentes de LP, participantes da pesquisa, a pesquisadora e também professora de Língua Portuguesa pediu a autorização para utilizar esse material na análise do corpus do estudo, por saber da importância de organizar as aulas no dia a dia, descrevendo e esclarecendo o que foi trabalhado nos registros diários sobre o ensinado em sala de aula.

Diante do exposto, a partir da imagem abaixo, pode-se ter uma ideia de como foram registrados os planos de aula de Língua Portuguesa - Anos Finais. No exemplo, aparece um plano mensal de atividades do ano letivo de 2019, que inclui os objetivos da proposta, sua metodologia, os recursos didáticos e algumas orientações sobre o trabalho com a leitura do gênero poema, de textos narrativos e, também, de produção de texto.

IMAGEM 1: Registro de plano de aula dos 8º Anos



Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa
Língua Portuguesa – 8º ano A e B e C e 9º A e B do Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Portuguesa **MÊS DE FEVEREIRO**

Docente: [REDACTED] **8º ANO**

Objetivos Geral:
Propiciar ao aluno que desenvolva a capacidade de dominar a língua portuguesa em diferentes contextos e situações do cotidiano, na forma oral e escrita.

Objetivos específicos:

- Promover a produção de textos coesos;
- Desenvolver a produção de textos, revisão e análise de textos;
- Aprimorar a leitura oral;
- Conhecer as técnicas de musicalidade de poemas;
- Desenvolver habilidades de leitura de textos verbais e não verbais.

Metodologias e Procedimentos.

- Leituras e reescritas
- Explicação do que leu e resumos
- Leitura individual e compartilhada;
- Interpretação de textos (oral e escrito);
- Produção de textos (individual)
- Visitas orientadas à biblioteca da escola;

Recursos Didáticos.

Livro didático, impressões, quadro e giz...

Leitura de

- **Poemas;** Reescrever poemas com base na leitura dos livros, utilizando toda a criatividade.
- Fazer leituras sequenciais dos **parágrafos dos livros e perceber nos textos; Musicalidade efeitos poéticos e expressivos. Fazer comentários sobre esses textos.**
- **Ler os livros da biblioteca e reescrever Narrativas;** retirar dados do livro; autor, nome do livro, narrador e personagem; ano de publicação, editora, volume, páginas • O texto narrativo: foco narrativo.

Produção de texto: Produzir textos a partir da leituras de livros de contos e destacar a parte no caderno.

Fonte: Caderno de registro da docente E.O.

Nesse sentido, é possível dizer que as docentes, baseadas em uma didática de ensino, visam planejar suas aulas a partir do que querem que seus alunos aprendam, ou seja, partem de quais objetivos pretendem ensinar os conteúdos e outras práticas.

Segundo Libâneo (2013),

os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas (LIBÂNEO, 2013, p. 134).

Para o autor, os conteúdos são um conjunto de conhecimentos, habilidades, que contribuem com o processo de construção do conhecimento dos alunos e suas relações com o contexto vivido. Sendo assim, esses saberes ou matérias de ensino sistematizados se transformam em capacidades que colaboram para o desenvolvimento de habilidades.

Dessa forma, nos cadernos de registros, onde são descritos alguns planos de aula, conseguimos ter uma dimensão sobre alguns caminhos pelos quais a leitura foi trabalhada.

A respeito da importância de se planejar uma aula, Araújo (2008, p. 62) afirma que

a aula se faz de prévias e planejadas escolhas de caminho, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino, bem como das tecnologias educativas. [...] Ela também está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações (ARAÚJO, 2008, p. 62).

A partir dessas afirmações, pode-se dizer que os planos de aula dispostos nos cadernos de registros das docentes de LP destacaram um ponto de atenção, relacionado a dificuldade da maioria dos professores dos Anos Finais em planejarem suas aulas. Um dos possíveis motivos para essa reflexão pode ser a pouca formação teórica metodológica necessária para compreenderem a importância do ato de planejar e também, de registrarem os caminhos tomados sobre a prática em sala de aula.

Dessa maneira, ressalto ser significativo um olhar atento sobre os registros dos planos de aula por parte de qualquer docente, visto que uma boa descrição da prática pedagógica tende a deixar claro muito mais do que a direção do planejado, possibilita uma retomada, autorreflexão fundamental ao ensino-aprendizagem.

3.3.3 Diário de classe: o registro formal das participantes da pesquisa

O diário de classe, registrado *on-line*, via sistema SigEduca, é tido como instrumento obrigatório pela SEDUC/MT (Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso), de acordo com a Portaria nº 365/2017/GS/SEDUC/MT. Ele é composto por diversos registros, dentre eles, os lançamentos de frequência e de conteúdos realizados diariamente e avaliações, conforme a imagem a seguir.

IMAGEM 2: Exemplo de diário *on-line*

Professor(a) Substituto(a): _____

Disciplina: LINGUA PORTUGUESA

| CONTEÚDO | |
|------------|---|
| D/M | Conteúdo |
| 15/02/2019 | APRESENTAÇÃO DA TURMA. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO " AYRTON SENNA" EXPLANAÇÃO SOBRE O ASSUNTO, ATIVIDADE . CORREÇÃO. |
| 19/02/2019 | AValiação DIAGNÓSTICA. LEITURA, INTERPRETAÇÃO, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL. |
| 22/02/2019 | CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO. REVISÃO DE SUBSTANTIVO, ADJETIVO, ARTIGOS, ACENTUAÇÃO. ATIVIDADE E CORREÇÃO. PRODUÇÃO TEXTUAL PARA CASA COM UMA CHARGE DE SUPORTE. |
| 26/02/2019 | INTRODUÇÃO A MITOLOGIA. EXPLANAÇÃO SOBRE O ASSUNTO. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO " ASCLÉPIO" DE HELOISA PRIETO. ATIVIDADE. |
| 01/03/2019 | CONVERSA DE RODA SOBRE O CARNAVAL. CAÇA PALAVRA SOBRE O TEMA. |
| 08/03/2019 | CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE ANTERIOR. CORREÇÃO. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA TELA " O JULGAMENTO DE PÁRIS, OTEMPLO DE FLORA, VÊNUS E ADÔNIS." DEBATE. LEITURA E INTERPRETAÇÃO SOBRE O MITO "A ORIGEM DAS ESTRELAS". ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 12/03/2019 | FILME: PERCY JACKSON: MAR DE MONSTRO. ANÁLISE DO ROTEIRO. |
| 15/03/2019 | LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOBRE GILGAMESH DE CHRISTIANE DAMIEN. PRODUÇÃO TEXTUAL. RELATO. NARRANDO UMA AVENTURA. |
| 19/03/2019 | PRODUÇÃO SOBRE O FILME: PERCY JACKSON: MAR DE MONSTRO. ANÁLISE BASEADO NO ROTEIRO. |
| 22/03/2019 | EXPLANAÇÃO SOBRE A PARALISAÇÃO NACIONAL: PREVIDÊNCIA SOCIAL. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO "ODISSEIA" DE RUTH ROCHA. ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 26/03/2019 | INTRODUÇÃO A VERBO. ATIVIDADE, CORREÇÃO. CONCEITUANDO. |
| 29/03/2019 | INTRODUÇÃO A VERBO. ATIVIDADE, CORREÇÃO. CONCEITUANDO. |
| 30/03/2019 | SÁBADO DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: ATIVIDADES EM GRUPO. EXTRA CLASSE. |
| 02/04/2019 | VÍDEO SOBRE A ESTRUTURA DO VERBO. ATIVIDADE COM VERBOS REGULARES E IRREGULARES. CORREÇÃO. |
| 05/04/2019 | ATIVIDADES COMPLEMENTARES; VERBOS. CORREÇÃO. |
| 09/04/2019 | NA RUA: ATIVIDADES: OFICINA XILOGRAVURA, SESSÃO CINEMA: FILME O MELHOR DO MUNDO, RECREAÇÃO ESPORTIVA. |
| 12/04/2019 | ANALISE DAS IMAGENS SOBRE O TEMA: GUARDIÃO DA NATUREZA. INTERPRETAÇÃO DAS QUESTÕES. CORREÇÃO. ESTUDO DO EMPREGO DO G OU J. ATIVIDADES. CORREÇÃO. |
| 16/04/2019 | INTERPRETAÇÃO DO FILME: MALÉVOLA. ELEMENTOS DA NARRATIVA. |
| 23/04/2019 | ESTUDO E EXPLANAÇÃO DO VERBO NO MODO SUBJUNTIVO. ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 26/04/2019 | ESTUDO DOS TEMPOS DO SUBJUNTIVO: PRESENTE, PRETÉRITO IMPERFEITO, FUTURO. VERBOS IRREGULARES NO SUBJUNTIVO. ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 30/04/2019 | AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM. INTERPRETAÇÃO E VERBOS. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO " TENTAÇÃO" DE CLARICE LISPECTOR.. |

Nº Aulas dadas no período: _____

Observação: _____

Professor(a)

Coord. Pedagógico

FONTE: Diários *on-line* da docente M. disponível em:

<<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>>.

Baseada no registro desses lançamentos, impressos e arquivados na escola lócus no fim do ano letivo, reafirmo a importância do caderno das docentes descrito na subseção anterior, uma vez que os professores se utilizam desse recurso para as anotações cotidianas para posteriormente, lançarem as informações em uma plataforma específica, denominada SigEduca.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 180), é a partir dos documentos oficiais que “os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola se comunica”. Nesse sentido, os diários trazidos, também, vão contribuir para detalhar o *corpus* pesquisado.

Na seção seguinte, trato do lócus da pesquisa.

3.4 O lócus da pesquisa: um passeio pelos corredores do cotidiano

A identificação da instituição foi previamente autorizada pela gestão da escola e pela assessoria pedagógica, conforme cópia do documento presente no Apêndice 2 (p. 122), após parecer de aprovação do projeto de pesquisa no Conselho de Ética em Pesquisa (CUR-UFMT) em dezembro de 2019, período anterior a pandemia, conforme Anexo (p. 127).

Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e assinado por cada uma das três professoras de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa, porém foi necessário adequá-lo e ajustá-lo, como aconteceu com a estruturação do projeto de pesquisa, devido ao aumento dos casos de coronavírus (COVID-19) em todo o país, impossibilitando o contato presencial com as envolvidas na investigação e o acompanhamento do planejamento das aulas de Língua Portuguesa no ano letivo de 2020, conforme era a proposta do estudo inicialmente. A cópia desse último documento encontra-se no Apêndice 3 (p. 123).

As participantes da pesquisa escolheram como gostariam de ser identificadas no estudo, conforme a transcrição das respostas das docentes de LP, realizada pela investigadora, obtida com a entrevista semiestruturada disposta no Apêndice 4 (p. 125), gravada por elas via áudio do aplicativo WhatsApp.

As professoras de LP do Ensino Fundamental - Anos Finais, então, atribuíram a elas próprias as iniciais E.O., M. e C.L.

Feita esta contextualização, apresento o espaço de pesquisa, considerando as informações contidas no Projeto Político Pedagógico – PPP, 2019, p. 04, cedido pela gestão da escola.

A Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, localizada na periferia do município de Rondonópolis/MT, foi criada pelo Decreto nº 3.268 de 23 de julho de 1993. Está localizada na Avenida Inglaterra, número 323, bairro Jardim Europa, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado de Mato Grosso.

A instituição nasceu como medida emergencial devido à criação do bairro Jardim Europa em 1992 e à falta de salas de aulas na Escola Estadual Professora Elizabeth de Freitas Magalhães, localizada no bairro vizinho, Jardim Atlântico. Em razão dessa problemática, foram criadas três salas anexas. Estas salas foram construídas no antigo barracão da Construtora Treze, onde hoje funciona a escola da rede particular Galileu Galilei.

Em 31 de dezembro de 1992, as salas anexas receberam o nome de Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, uma homenagem ao diretor falecido da Escola Estadual Professora Elizabeth de Freitas Magalhães.

A escola lócus está organizada por ciclos e é considerada de médio porte, oferecendo ensino público gratuito para a educação básica para alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; no período matutino, atende aos Anos Finais, e no período vespertino, aos Anos Iniciais.

A instituição escolar atende alunos de, aproximadamente, dezesseis (16) bairros, entre eles, a Aldeia Tadarimana e a zona rural e, por apresentar uma diversidade socioeconômica e cultural bem variada, exige que seus educadores e gestores se envolvam para além das habilidades trabalhadas em sala de aula.

A unidade escolar possui cerca de sessenta (65) profissionais, somando professores, técnicos administrativos educacionais (TAE) e auxiliares administrativos educacionais (AAE).

No ano letivo de 2019, a escola atendeu, em média, seiscentos e vinte (620) alunos nos 1º, 2º e 3º ciclos de formação humana. Já no ano letivo de 2020, estiveram matriculados aproximadamente seiscentos (600) alunos, dentre os quais quase trezentos (300) discentes no período matutino.

A instituição conta com treze (13) salas de aulas, que funcionam tanto no período matutino quanto no vespertino. No período matutino, as treze salas são

destinadas às turmas do 6º ao 9º ano. Foi para essas turmas que as participantes da pesquisa elaboraram seus planos de aula para a disciplina LP.

A Escola Professor Carlos Pereira Barbosa possui em sua infraestrutura uma sala de vídeo, um refeitório improvisado, que também é chamado de barracão ou Auditório, onde acontecem as apresentações, as palestras promovidas na/pela escola, uma biblioteca em fase de organização de catalogação das obras disponíveis, uma sala de recursos multimeios, um laboratório de informática, uma sala do laboratório de aprendizagem. Além disso, ressalto que as salas de aula, ainda, não possuem climatização.

Em 2019, a escola Carlos Pereira Barbosa foi pintada pela comunidade escolar, a pesquisadora, professora e mãe de aluno, participou desse processo. Porém, outra reforma paliativa iniciou em meados de 2020 e a pintura foi um dos itens contemplados pela lista de prioridades da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). Na imagem 3, tem-se uma foto da fachada da escola.

IMAGEM 3: Fachada da Escola lócus



Fonte: Pesquisadora (2020)

Em relação aos professores atribuídos na escola lócus, para ministrar aulas de Língua Portuguesa em 2019 e 2020, a maioria foram de contratos temporários o

que garantiu a continuidade das professoras participante desta pesquisa, as quais serão apresentadas a seguir.

3.5 Participantes da pesquisa: quem são as colaboradoras do estudo

A pesquisa foi realizada com três professoras de Língua Portuguesa de contrato temporário, atribuídas nos anos letivos de 2019 e 2020, nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa.

A escolha destas participantes justifica-se por três razões. A primeira delas é que a pesquisadora é professora de Língua Portuguesa da escola pesquisada, onde trabalha como docente nos Anos Finais e conhece o saber-fazer da rotina das docentes, pois já vivenciou isso durante o período em que ministrou aula. A segunda razão deve-se à atuação como coordenadora pedagógica tanto do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, quanto Anos Finais. Em virtude desse papel assumido na escola, a professora/pesquisadora pôde refletir junto aos docentes sobre as práticas de leitura e escrita tomadas como pontos frágeis pelas docentes de LP e demais colegas de outras áreas, em reuniões de Conselhos de Classe mediados pela pesquisadora quando esteve na coordenação pedagógica, no ano letivo de 2019.

A terceira razão deve-se à permanência das participantes da pesquisa na escola no ano letivo de 2020, trabalhando há mais de um ano na unidade escolar. Assim, a maioria das turmas dos Anos Finais esteve sob a regência delas. Esse dado torna-se importante e fortalece a pesquisa, uma vez que este estudo servirá de autorreflexão sobre a prática docente já realizada por elas em sala de aula, principalmente em relação à leitura.

Para a realização deste trabalho, as falas das professoras foram transcritas, conforme relatado no item 3.2, com o intuito de selecionar fragmentos para a análise dos dados. A transcrição me permitiu a elaboração do perfil acadêmico e profissional das participantes, as quais optaram por serem nomeadas pelas iniciais E.O., M. e C.L. Dessa maneira, sigo com a apresentação das participantes da pesquisa.

QUADRO 2 – Apresentação profissional das participantes da pesquisa

| Pseudônimo da pesquisada | Idade | Formação inicial | Instituição onde cursou a graduação | Maior titulação obtida até o momento da pesquisa | Instituição onde cursou essa titulação | Tempo de atuação na área |
|--------------------------|---------|--------------------|-------------------------------------|--|--|-------------------------------|
| E.O. | 45 anos | Letras e Pedagogia | UFMT | Especialização em Educação Infantil | ICE Cuiabá/MT | 09 anos como professora de LP |
| M. | 58 anos | Letras | UNIVAG | Especialização em Língua Portuguesa e Literatura | UFMT Rondonópolis | 18 anos como professora de LP |
| C.L. | 45 anos | Letras | UFMT | Especialização em Língua Portuguesa | UFMT Rondonópolis | 09 anos como professora de LP |

Fonte: A pesquisadora (2020)

Considerando as informações elencadas no quadro 2, principalmente a respeito da maior titulação das docentes, pode-se dizer que a professora E.O., apesar de atuar como professora de LP a quase uma década tem sua especialização voltada para Pedagogia, em Educação Infantil. É inegável que essa complementação contribui com a formação continuada, no entanto, é necessário que o professor tenha clareza quanto a concepção de leitura adotada por ele quando leciona, porque em cada uma dessas etapas a abordagem voltada ao ensino aprendizagem de leitura é diferente.

Quando a formação máxima da docente M., é importante destacar que ter uma especialização em Língua Portuguesa e Literatura remete o pensamento de que essa professora teve um contato maior com práticas voltadas à leitura e isso, pode vir a refletir positivamente no trabalho realizado em sala de aula, pois é possível considerar que a formação acadêmica influencia em algumas escolhas na prática educativa.

Detalhado o caminho metodológico desta pesquisa, sigo para a quarta seção, em que abordo os aspectos teóricos relativos às abordagens teóricas sobre linguagem e leitura.

4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DA LEITURA

*O rio que fazia uma volta
Atrás da nossa casa
Era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de
vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Manoel de Barros)*

Nesta seção, as concepções de linguagem concomitantes às de leitura e suas imbricações para o ensino de LP formam o recorte do presente estudo com a finalidade de atender aos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa, principalmente, ao que se refere à identificação dessas concepções de linguagem assumidas pelas docentes de LP – Anos Finais para o ensino da leitura.

Perfeito (2005, p. 27) afirma que “as concepções de linguagem, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, têm sido abordadas, embora de forma sucinta, por diversos autores” e complementa que “o aspecto relativo à concepção de linguagem, propõe, basicamente, três modos de concebê-la: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação”. Nesse caminho, é importante dizer que Geraldi (2011), autor brasileiro, já havia designado tais concepções de linguagem dessa maneira em seus estudos.

Volóchinov (2018 [1929]), ao analisar criticamente as duas primeiras correntes filosóficas que subsidiaram o trabalho com os estudos da linguagem, principalmente, por não considerarem os contextos de interação para análise discursiva e linguística, as denominou como Subjetivismo Individualista, primeira concepção de linguagem; Objetivismo Abstrato, segunda definição. Assim, contrapondo a essas concepções apresentou a teoria interacionista e dialógica de linguagem.

Diante do exposto, Menegassi e Angelo (2010) consideram a existência de perspectivas de leitura diferentes que compreendem algumas das definições dessas concepções de linguagem, como a leitura com foco no autor; foco no texto; foco no leitor e com o foco na interação autor-texto-leitor.

A respeito dessa afirmação, ressalta-se que é necessário o professor conhecer os propósitos e as bases teóricas existentes a fim de encaminhar em sala de aula as atividades relacionadas à leitura, conforme defende Costa-Hübes (2015).

Menegassi (2010) reafirma essa reflexão dizendo que:

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas variadas perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira (MENEGASSI, 2010, p. 02).

Dessa maneira, autores como Perfeito (2005), Travaglia (2005), Geraldi (2011), Ângelo e Menegassi (2010), Koch e Elias (2013), Costa-Hübes (2015), Volóchinov (2018 [1929]), dentre outros, formam a fundamentação teórica acerca de tais concepções de linguagem e de leitura existentes, com o intuito de mostrar a necessidade de o professor considerar a linguagem como interação no ensino aprendizagem dessa habilidade.

Assim, retomo a seguir algumas considerações sobre a compreensão de linguagem e de leitura em diferentes conjunturas históricas. Primeiramente, conceituo a primeira das concepções de linguagem: “como expressão do pensamento”.

4.1 Linguagem como representação de pensamento

A primeira das concepções de linguagem, designada como tradução do pensamento, foi sustentada “pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969)” (PERFEITO, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva, o ensino da gramática, com a valorização de suas regras, foi o destaque, principalmente, na Língua Portuguesa.

Perfeito (2005), diz que, na Linguagem como representação de pensamento:

o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (PERFEITO, 2005, p. 29).

Essa concepção de linguagem foi nomeada por Volóchinov (2018) de *Subjetivismo individualista*. Nela, a linguagem partia de um ato monológico, ligado ao pensamento e relacionado a uma lógica individual.

Para esses estudiosos,

A primeira tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua [...]. O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente (muitas vezes até inteligente) (VOLOCHINOV, 2018, p. 148).

Dessa maneira, os elementos centrais que regem o *subjetivismo individualista*, baseiam-se em quatro postulados; o primeiro, de que a língua é constituída de atos discursivos individuais; o segundo, de que as leis linguísticas são individuais e psicológicas; o terceiro, de que a criação da língua é consciente e se assemelha à criação artística; e o quarto, de que a língua é estável, um instrumento pronto (Idem, p. 148).

Kleiman (2000) corrobora com esse argumento, quando afirma que na escola a concepção de linguagem como representação do pensamento foi valorizada, destacando aspectos relacionados ao “bem falar” (linguagem oral) e “bem escrever” (linguagem escrita). Assim, criou-se com essa abordagem a ilusão da existência de uma só língua e o menosprezo a qualquer outra variedade desse sistema linguístico.

A partir dessa reflexão, a aprendizagem da teoria gramatical pregou uma forma de garantir “o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente” (FUZA, OHUSCHI E MENEGASSI, 2011, p. 485).

Dessa abordagem, vem o entendimento, principalmente da escola, de que um indivíduo que dominasse a norma padrão e os conceitos gramaticais era capaz de expressar-se com clareza tanto na fala quanto na escrita.

Diante dessa reflexão, Soares (1998, p. 56) destacou que o papel dessa instituição, no período em que essa concepção teve destaque, foi servir a alunos das camadas privilegiadas, acostumados a seguir “uma concepção de língua como *sistema*”.

Contudo, Rojo (2009) ressalta que, um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Para que isso seja possível, a autora afirma que a criticidade e o protagonismo devem andar junto no processo de ensino aprendizagem.

Assim, resalto a importância da escola como lugar social, responsável pela formação de indivíduos e de certa forma, uma instituição que pode garantir ao aluno vivenciar simulações de experiências de uso da língua para além da contemplação apenas de sua estrutura gramatical.

Seguindo esse raciocínio, é importante destacar que:

a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (VOLÓCHINOV, 2018, p. 180).

Diante desse argumento, na “concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o **texto** é visto como um produto” e ao leitor cabe a passividade durante todo o processo de ensino aprendizagem (KOCH e ELIAS, 2013, p. 09-10, grifo do autor).

Nessa concepção, o modo como o texto é visto “não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”, reforça Travaglia (2005, p. 22).

A seguir, a concepção de leitura com o foco no autor foi explorada, considerando a sua abordagem estar entrelaçada com a concepção de linguagem como representação do pensamento.

4.1.1 A leitura com foco no autor

O ensino de leitura, ao longo da história, seguiu as concepções de linguagens ensinadas na escola (ANGELO; MENEGASSI, 2010). Essa reflexão permite dizer que a leitura foi de alguma forma considerada, mas, saber como esse processo

aconteceu e suas especificidades é fundamental, visto que pode orientar o trabalho com essa prática.

Desse entendimento, vem a ideia de ela foi “ensinada-aprendida como ato mecânico (a memorização e a combinação de letras e som)”, sem considerar aquele que lê. Ao leitor, nesta perspectiva, coube apenas aceitar o que lhe foi imposto ou proposto diante de um texto (PERFEITO, 2005, p.31- 32).

A leitura, nessa perspectiva, parte da “captação das ideias do autor” e ao leitor cabe “captar essas intenções”, pois, somente o que o autor defende no texto é levado em consideração (MENEGASSI, 2010, p. 02).

Entretanto, ponto que o direcionamento de leitura, partindo somente desse ponto de vista, pode mais atrapalhar o desenvolvimento do estudante do que ajudá-lo, pois, “a experiência do leitor é indispensável”, uma vez que perguntas muito fechadas dificultam ao aluno explorar o seu lado crítico diante de um texto (KLEIMAN, 1993, p.23).

Passo, a seguir a explorar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

4.2. Linguagem como instrumento de comunicação

A concepção de língua, enquanto estrutura, é definida por Volóchinov (2018) como *objetivismo abstrato*, numa crítica à linguística tradicional que configura a língua como sistema ideal e abstrato, a ser incorporado pelo sujeito falante, num ato individual de comunicação. Para o autor, o estudo de Saussure⁵ “é a expressão mais clara do objetivismo abstrato” e se opõe às discussões de Bakhtin e seu Círculo que compreendem a língua numa lógica subjetiva, em que falantes se modificam pelo processo dialógico e de interação.

Para a linguagem como instrumento de comunicação o sistema linguístico é

puramente *imane*nte e *específica*, irreduzível a qualquer lei

⁵ Ferdinand de Saussure foi o principal estudioso do estruturalismo. O seu livro, Curso de Linguística Geral, publicado em sua primeira versão em 1916, marcou os estudos sobre a linguística moderna (VOLÓCHINOV, 2018, p.165-168).

ideológica, artística ou outra. Todas as formas da língua, no contexto de um dado momento, isto é, em uma *sincronia*, são mutuamente necessárias entre si e complementam-se, transformando a língua em um sistema ordenado, que é perpassado por uma lei linguística específica. A *lei linguística* específica, diferentemente da *lei ideológica* - do conhecimento, da criação artística, do ethos – *não pode se tornar um motivo da consciência individual*. O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas o critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a *correção linguística* é compreendida apenas como *a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua*. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 157 – Grifos do autor).

Nesse horizonte, a língua é tida como um sistema estável e acabado com o foco direcionado apenas para a consideração das formas linguísticas. Geraldi (2011) esclarece que tal concepção está ligada à Teoria da Comunicação. Os falantes, assim, precisam dominar o código ou “sistema” inteiro para poderem ler ou escrever, ou seja, “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive” (TRAVAGLIA, 2005 [1997], p. 22).

De acordo com Soares (1998) o contexto sociopolítico vivenciado no Brasil com o golpe militar em 1964, direcionou o ensino no país para essa concepção de linguagem. Para a autora, a democratização da escola instaurada entre os anos de 1950 e 1960, período do regime militar, que impulsionou o crescimento industrial e uma nova concepção sobre o ensino de LP, abarcou propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento do capitalismo.

Assim, como forma de qualificar os alunos para o mercado de trabalho a disciplina de português passou a ser nomeada como Comunicação e Expressão, nos quatro primeiros anos do ensino de 1º grau, e como Comunicação, nos quatro últimos anos do primeiro grau. Já no 2º grau, a disciplina foi denominada de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Contudo, devido aos numerosos problemas de leitura e escrita, constatados com a abordagem da linguagem como instrumento de comunicação e a falta de apoio principalmente político e ideológico, a Teoria da Comunicação chegou ao fim em 1985, apesar de ainda ter certa influência sobre as questões de ensino da LP. Nesse momento, as disciplinas retomaram a nomenclatura Português (SOARES, 1998).

Diante desse argumento, Geraldi (2011, p. 34) afirma que essa abordagem “em livros didáticos é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais”. É importante destacar, neste sentido, que os docentes precisam retomar sempre as concepções para identificar nos manuais que utilizam práticas não consideradas ideais ao processo de ensino-aprendizagem da língua, visto que o estudo gramatical não pode ser entendido como o único foco do trabalho com o texto, pois os objetivos de ensinar a Língua Portuguesa a seus falantes vão além do aspecto estrutural.

Frente a isso, defende Travaglia (2005) que é necessário:

- a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão;
- b) ensinar a variedade escrita da língua. [...]
- c) [...] levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função) (TRAVAGLIA, 2005, p.17-20).

Vale salientar, nessa perspectiva, que, para além de promover o domínio da língua padrão, aspectos que envolvem a variedade desta língua são imprescindíveis ao ensino, pois, ampliam o uso da LP, nas modalidades oral e escrita, e possibilitam uma maior compreensão de diferentes textos.

Diante das reflexões apresentadas, resta dizer que a segunda concepção de linguagem estudada se assemelha à primeira, principalmente no que se refere ao ensino de LP, pois tanto nessa abordagem quanto na anterior, o ensino da língua fundamentou-se somente no ensino da gramática tradicional.

Portanto, observa-se que nessa visão da linguagem a mensagem produzida por um emissor é apenas transmitida para o receptor que passivamente a decodifica. Esse pensamento disseminado pelos estudos de Saussure marcou o ensino de LP. Nele, o texto foi estudado sem nenhuma ligação com o contexto de produção e de recepção. O pensamento de língua, então, se limita à compreensão de ser uma ferramenta de comunicação.

A seguir, aprofundo nas perspectivas de leitura que estão atreladas a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

4.2.1 Leitura com foco no texto/leitura decodificação

A primeira concepção de leitura, concomitante a linguagem como instrumento de comunicação, designada com foco no texto, traz o sentido da decodificação, repetição e reprodução do que está dito em um texto, como pontos chave dessa abordagem. Nela, o que o texto traz como sentido é valorizado e, “cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas” desse texto. (MENEGASSI, 2010, p. 03).

Nesse limiar, Menegassi e Angelo (2010) defendem que:

a concepção de leitura sob a perspectiva do texto constitui um modelo de processamento ascendente (“bottom-up”, em inglês, como é muito conhecido na literatura sobre leitura), isto é, um processamento que vai do texto para o leitor, como se ascendesse, considerando-se a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.18).

Seguindo esse raciocínio, vale ressaltar que a leitura, nessa abordagem, não considera nem a importância do leitor para o processo de ensino de LP e nem o contexto de uso do texto, tornando-se uma prática instrumental, sem efetivação no contexto real. Com isso a leitura tem seu foco no texto, cabendo ao leitor apenas reproduzir o que está dito no texto (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10).

Diante dessas afirmações, pode-se dizer que nessa concepção de leitura, o texto serve mais como pretexto para a elaboração de atividades voltadas ao ensino gramatical e, ainda, passa a ideia de que “a compreensão que se tem é que o significado reside na palavra em seu estado inerte (dicionário) e não no uso que ela assume dentro de um (con)texto.” (ZAGO, 2013, p. 57-58).

Dessa maneira, é importante que o docente no trabalho com a leitura, seja ele professor de Língua Portuguesa ou não, conheça e se utilize de perspectivas que possam contribuir com a prática em sala de aula, pois só assim poderá selecionar atividades e/ou textos que promovam o ensino-aprendizagem.

Pontuo, a continuação, a respeito do aprofundamento da próxima concepção de leitura, a com foco no leitor.

4.2.2 Leitura com foco no leitor

Além da concepção de leitura exposta anteriormente, há outra que “surge quando se constata a importância do conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra, ou seja, o conhecimento vocabular das palavras que o leitor tem na memória sobre a língua que utiliza no dia a dia”, a leitura com o foco no leitor, influenciada por outras vertentes da linguística como a do gerativismo⁶, cujo estudioso de destaque foi Chomsky (PERFEITO, 2005, p. 16).

A leitura com o foco no leitor parte do entendimento que as prováveis significações feitas por ele diante de um texto podem ser consideradas. Para Kleiman (2000, p. 10), “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto”.

Para essa concepção de leitura, o leitor “atribui significado ao texto, a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma na escola e, principalmente, fora dela [...] valem as informações que o leitor trouxe para o texto (MENEGASSI, 2010, p. 03).

Nesse sentido, Menegassi e Angelo (2010) pontuam que:

a perspectiva do leitor defende que o sentido é construído de modo descendente (em inglês, “top-down”, como encontramos na literatura da área), isto é, vai do leitor ao texto, em uma visão inversa ao processamento ascendente. Desta forma, a obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 21-22)

Solé (1998, p. 44) reforça tal entendimento, enfatizando que a ação de compreender a leitura é constituída por “um processo de construção de significados sobre o texto [...]”. Ainda, propõe um olhar para um ensino voltado à leitura, no qual se trabalhe o antes, o durante e o depois, sugerindo o uso de estratégias.

Contudo, o levantamento de inferências, seleção e antecipação no ato de ler requer do leitor, também, da confirmação ou autocorreção. Assim, se as suas

⁶ *Gerativismo ou Teoria Gerativa*, termos estudados e disseminados por Chomsky, trata do estudo da linguagem, considerando as propriedades da mente humana e a relação dessa com sua organização biológica. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/elinc/index_padrao.php?pagina=2518>. Acesso em: 15 fev. de 2021.

hipóteses são alcançadas, houve avanço na leitura; mas se não, é necessário alterá-las, retomando o texto para realizar os ajustes necessários (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Desse modo, é necessário dizer que, nessa perspectiva, se considerar só o que o leitor pensa, pode ser gerada leituras e compreensões equivocadas sobre o texto, principalmente se não tiver a mediação do professor.

Dell'Isola (2001) ratifica esse argumento, ao defender que:

Ler é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos. (DELL'ISOLA, 2001, p. 37).

A partir desses argumentos, é importante destacar que a concepção de leitura com o foco no leitor, muito comum em sala de aula, assim como de leitura com o foco no texto, apresenta pontos positivos e negativos, então, como o professor trabalha a leitura com os alunos é fundamental, pois a sua mediação⁷ pode direcionar o caminho ao qual o aluno irá seguir para compreender um texto.(MENEGASSI; ANGELO, 2010).

A seguir, a discussão tem como assunto a concepção de linguagem como interação.

4.3 Linguagem como forma de interação

A concepção de linguagem como forma de interação foi apresentada por Volóchinov (2018) e parte da premissa que a linguagem se dá pela interação social e na dialogicidade dos enunciados.

Para esse autor,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem no enunciado monológico isolado, tampouco no ato psicofisiológico de sua

⁷ Na presente discussão o termo “mediação” foi usado no sentido de destacar como “a mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo” (CARDOSO, 2014, CEALE, s/p).

realização, mas no acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV (2018 [1929], p. 218- 219 – Grifos do autor).

Ao considerar as críticas apontadas por esse autor sobre as duas primeiras concepções de linguagem, sendo expressão do pensamento e instrumento de comunicação, têm-se claro que ele desconstrói a ideia enviesada de linguagem que ambas defendem. Ao abordar a linguagem como interação, Volóchinov sustenta e reafirma a concepção de que a linguagem é discursiva, interacionista, dialógica e se concretiza por meio da relação social e no uso da língua.

Nesse entendimento, o sujeito interage ou dialoga com discursos que estão a sua volta, pois pertencem as suas experiências de vida. Assim sendo, de acordo com Bakhtin,

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. A compreensão é sempre prenhe de resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para sua resposta. Isto se manifesta com maior clareza no discurso dialógico. A relação entre as réplicas do diálogo difere da relação entre duas orações de um contexto monológico ou entre dois enunciados centrados no mesmo tema e não relacionados dialogicamente (BAKHTIN, 2016[1950], p. 113).

Igualmente, ao considerar a relação dialógica⁸, entende-se o texto como discurso, tendo em vista as condições de produção e de leitura. Desse entendimento, o contexto em que se situa o texto é o foco, visto que os sentidos não estão somente nas palavras, mas nos contextos em que elas foram produzidas. (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

⁸ Para esta pesquisa, considera-se a *relação dialógica* como “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 345).

Seguindo esse pensamento, Volóchinov (2018, p. 219-220) afirma que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”, não há como separá-la ou ignorá-la, tendo em vista que pertence a uma “dada coletividade social”.

Desse modo, na concepção de linguagem interacionista e dialógica, há uma comunicação entre os interlocutores por meio de enunciados⁹ orais ou escritos, os quais contemplam contextos sócio-históricos diversos. Portanto, é nessa relação que se estabelece, então, o dialogismo.

De acordo com Bakhtin (2016), esses enunciados são únicos e estão ligados as suas condições de produção e, também, as finalidades com que foram ditos em um determinado campo ou esfera de atividade humana, caracterizados por gêneros do discurso¹⁰. Para esse autor, “o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é [...] de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso” (BAKHTIN, p. 22).

Para Bertin (2018) na linguagem como interação, o foco vai além da perspectiva do autor, do texto ou do leitor, ou seja, considera todos os elementos que direta ou indiretamente se relacionam na produção e compreensão do texto.

Sendo assim, na próxima subseção a concepção de leitura com o foco na interação autor-texto-leitor será explorada, levando em conta os elementos da perspectiva da linguagem como interação.

4.3.1 Leitura com foco na interação autor-texto-leitor

Tendo em vista a discussão apresentada na subseção anterior, aqui, dedicamo-nos a tratar da leitura com o foco na interação entre autor-texto-leitor.

A leitura com o foco na interação é vista como uma atividade que propicia ao estudante aprofundar seus conhecimentos para além do texto e da vida escolar,

⁹ Para Bakhtin, ‘os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos’ (BAKHTIN, 2016[1952-53], p. 20).

¹⁰ A abordagem utilizada nessa discussão é a dos gêneros do discurso, pois o foco parte do enunciado nas situações de produção, levando em consideração aspectos sociais e históricos. Ou seja, remetemos aos textos cuja forma de dizer são “mais ou menos estáveis na sociedade” (ROJO, 2014, não paginado).

considerando, nessa relação, autor- texto- leitor (COSTA-HÜBES E BARREIROS, 2014, p. 29- 30).

O leitor, nessa perspectiva, equipara-se a importância do autor e do texto no processo de ensino aprendizagem de leitura. Ainda, para que a leitura aconteça como interação, ela precisa ser entendida como um processo significativo e fundamental para o sujeito, principalmente, no que diz respeito a importância dessa prática e do papel do sujeito no seu desenvolvimento. E, nesse entendimento, a relação entre esses elementos é que estabelece o sentido do texto, seja ele oral ou escrito.

Para essa abordagem, o leitor passa a ser crítico, posiciona-se sobre as informações presentes em um texto, faz inferências, comparações e formula perguntas sobre o seu conteúdo. Dessa forma, o aluno pode ser considerado ativo no processo de leitura.

Com base nos apontamentos postos, explorando alguns procedimentos para o ensino de leitura de forma ordenada e propiciando a construção de inferências e o trabalho com a produção de sentidos ligados ao tema discutido, o “aluno-leitor” pode compreender um texto, principalmente se o professor agir como mediador dessa prática (MENEGASSI, 2010, p. 10).

A seguir, o estudo traz a discussão sobre a importância de se considerar o contexto no ensino da leitura.

4.3.2 Considerações sobre o contexto no ensino da leitura

O ensino de leitura por muito tempo seguiu as concepções tradicionais de ensino de linguagem, contemplando atividades centradas em habilidades de decodificação e codificação, conforme foi relatado anteriormente.

Para Colomer (2007),

a tradição escolar tratou a leitura e a escrita como duas atividades desconectadas, inclusive no tempo. Primeiro aprende-se a ler e depois a escrever. Primeiro lê-se um texto e depois escreve-se sobre ele. Realiza-se uma leitura e, continuando, resume-se o texto, esquematiza-se e analisa-se, utiliza-se para responder a perguntas, imita-se, parafraseia-se, etc. (COLOMER, 2007, p.121).

De acordo com Antunes (2003, p. 27), as atividades voltadas à leitura são falhas quando se desvinculam dos usos sociais da atualidade, depreciando, assim,

os processos interativos da linguagem. O aluno é, portanto, o sujeito que constrói os seus conhecimentos a partir dos objetos de aprendizagem selecionados pelo professor.

Assim, na concepção interacionista da linguagem, os processos de ensino de leitura levam em consideração as condições de produção e de recepção do sujeito, no qual o leitor é incitado a acionar seus conhecimentos prévios para a construção dos sentidos a respeito dessa prática, ou seja, a compreensão de um texto deixa de fundamentar em uma “atividade de garimpagem”, e passa a ser constituída como uma “atividade reflexiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 268).

Desse modo, leituras que consideram o contexto do aluno e os novos contextos de ensino (a exemplo da questão da multimodalidade no ensino de LP) poderão ser um caminho profícuo para a efetivação desse processo, considerando que

um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática** (ROJO, 2009, p.107 – grifos da autora).

Reitero, então, que o trabalho com o texto, com a literatura e, conseqüentemente, com a leitura, deve ser uma prática constante, desde a alfabetização, podendo estimular práticas leitoras contínuas. Além disso, o trabalho com o livro e com o texto deve compor tanto a formação quanto o cotidiano pedagógico dos professores, visto que a escola (sala de aula) é o lugar onde os professores ou os “adultos encarregados” apresentam “os livros às crianças”. (COLOMER, 2007, p. 102)

Diante do exposto, Bamberger (2010, p. 74) destaca a relevância do papel do professor no ensino dessa prática, mostrando “aos alunos pequenas doses da importância da leitura todos os dias”, assim, elenca para o trabalho com a leitura algumas sugestões para promover o interesse de alunos e de professores em desenvolverem as capacidades críticas e de leitura, como:

a) leitura em voz alta e relato de histórias; b) mostras de livros com discussões; c) autores lêem trechos de suas obras; d) cursos, reuniões e outros acontecimentos informativos sobre o conteúdo da

leitura das crianças; e) clube do livro e de leitura. (BAMBERGER, 2010, p. 97).

Destarte, na escola, o aluno pode, além de ter contato com a leitura de uma variedade de gêneros, refletir de fato sobre qual a atividade humana cada um pode pertencer, dando sentido a sua vivência como estudante.

Seguindo esse raciocínio, a perspectiva teórica que considera o contexto no ensino de leitura, baseia-se nos estudos bakhtinianos e foi nomeada como concepção dialógica da linguagem (ROJO, 2002).

Tal entendimento me leva a assumir os gêneros discursivos como um caminho para o ensino da leitura, consentindo com a perspectiva de Bakhtin (2016) de que:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Nesse pensamento, o ensino de leitura compreende a constituição de um texto tanto pela valorização do autor, do leitor, do seu contexto sócio-histórico e, também, ideológico.

Diante dessa reflexão, Rojo (2002) compreende que:

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. (ROJO, 2002, p. 3).

Desse modo, seguindo os pensamentos do Círculo de Bakhtin, de que há um elo entre as capacidades discursivas e linguísticas, fundamental ao ensino-aprendizagem, o discurso na leitura e os sujeitos podem ser vistos como atores sociais que ao participarem do processo dialógico, “se constroem e são construídos no texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 13).

Sob esse ponto de vista, vale ressaltar que o ensino de leitura, contemplando situações reais, a partir de textos, presentes nas diferentes esferas de comunicação, considerando a construção composicional, o estilo, o conteúdo temático, a interação autor-leitor-texto e contexto, é um caminho para efetivar essa prática em sala de aula. Apresentadas as concepções de linguagem e de leitura, passo a seguir à análise dos documentos colhidos para a pesquisa.

5 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA: OS DIZERES DAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Sou um guardador de rebanhos
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todas sensações.
(Alberto Caeiro- Fernando Pessoa)*

A proposta para esta seção é a realização de discussões que avaliem o alcance dos objetivos da pesquisa, ou seja, o de *compreender, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e seus registros escritos, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, refletindo, ainda, se a perspectiva teórica adotada por elas tem contribuído com o trabalho com a leitura.*

Para o desenvolvimento da pesquisa, houve a colaboração de três professoras de LP da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, conforme já explicitarei na subseção 3.5 - “Participantes da pesquisa: quem são as colaboradoras do estudo dessa pesquisa” – (p. 43). A decisão de trabalhar com esse grupo de participantes justifica-se pela razão de todas trabalharem na escola lócus há mais de um ano, com a disciplina de LP nos Anos Finais.

É importante dizer, ainda, que as participantes, além de concordarem em fazer parte do estudo, propuseram-se a conceder entrevista gravada via aplicativo de *WhatsApp* e, também, disponibilizaram seus diários *on-line* e cadernos de registro das aulas lecionadas, no ano letivo de 2019, com turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Ainda, com a finalidade de preservar a identidade das participantes, as professoras escolheram serem nomeadas pelas abreviações dos seus nomes próprios: E.O., M. e CL.

É importante ressaltar que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre os dados gerados, mas refletir sobre o ensino de leitura.

Assim, na primeira subseção apresento a discussão da terceira questão do roteiro semiestruturado de perguntas pré-constituídas para a entrevista com as docentes participantes e analiso as respostas dadas por elas a essas indagações.

Na subseção seguinte, os diários *on-line* e os cadernos de registros docentes são abordados com o intuito de verificar quais as práticas de leitura apareceram com mais frequência e as concepções de linguagem e de leitura que foram identificadas nesses materiais.

Para compreender as análises e discussões contidas nas subseções aqui apresentadas, inicio trazendo algumas considerações a respeito da formação das participantes da pesquisa quanto ao objeto de investigação: a leitura.

5.1 Formação das docentes sobre leitura: suas narrativas

É importante iniciar essas discussões apresentando o percurso de formação das docentes no que tange ao objeto de investigação dessa pesquisa, a leitura, pois entendo que, para ensinar a ler, é preciso conhecer concepções de leitura e estratégias que auxiliem nesse trabalho, e esse conhecimento está muito vinculado às escolhas de formação tomadas pelas docentes. Contudo, esse dado precisa vir das próprias participantes dessa investigação, afinal, como pontua Bueno (2002, p. 22) há que se “dar voz aos professores [...]”, compreendendo que isso valoriza a “subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos”.

Portanto, as perguntas da entrevista semiestruturada realizada com as docentes de LP, conforme apêndice 4 (p. 124) e transcrita pela pesquisadora, serviram como uma fonte importante para saber um pouco mais sobre a história de vida e caminhada escolar das participantes da pesquisa, no que tange, especialmente, a leitura.

Logo, as duas primeiras indagações da entrevista - 1. *Você gostaria de ser identificada por um nome fictício (de pessoa, de flor...), ou apenas a letra inicial do seu próprio nome? Por favor, nos indique essa identificação no começo do seu áudio; e, 2. Qual a sua maior formação em nível superior (especialização, mestrado, doutorado)? Por favor, indique também o curso e a instituição formadora.*) – proporcionaram a constituição dos elementos contidos no subitem 3.3 *Dados da pesquisa: a constituição das pistas do estudo* (p. 34), e no subitem 3.5 *Participantes da pesquisa: quem são as colaboradoras do estudo* (p. 43).

Já a última questão do roteiro semiestruturado, composta das indagações abaixo, compuseram, o foco de análise desse presente subitem:

- 3) Conte-nos um pouco da sua história de vida e da sua caminhada escolar:
 - a) Idade pessoal e tempo de atuação como professora de Língua Portuguesa;
 - b) Suas primeiras experiências com a leitura ocorreram na família ou escola? Seus pais e/ou familiares liam e/ou contavam histórias para você?
 - c) Se a sua resposta anterior foi positiva, que tipo de histórias você ouvia deles?
 - d) Como foram as suas experiências de leitura nos anos de alfabetização e no Ensino Fundamental e Médio?
 - e) Você se considera uma pessoa leitora? Por quê?
 - f) **Fique à vontade para acrescentar todas as informações que julgar pertinente sobre você, sua história de vida e sua história de formação profissional, de modo que possamos bem representá-la no item acima mencionado. (Grifo nosso)**

De tal modo, com base nas respostas dadas pelas participantes E.O, M. e CL à terceira questão, nos itens- *b) e c)*, descritos anteriormente, elaborou-se um quadro para demonstrar onde aconteceram os momentos de incentivo à leitura dessas docentes.

QUADRO 3 – Contextos motivadores

| Nome fantasia da pesquisada | Contexto de motivação inicial à leitura | Experiências relatadas |
|-----------------------------|---|---|
| E.O. | Familiar | O pai não teve intenção direta de incentivar a leitura, porém ensinou as primeiras palavras e, de certo modo, alfabetizou-a. Quando chegou à escola, ela lia todos os livros didáticos. A motivação, portanto, partiu do conhecimento das letras. |
| M. | Familiar | Na infância, o pai, semianalfabeto, contava histórias, mudando nomes de personagens e criando suspense sobre o final dessas histórias. Isso estimulava o interesse pela leitura das narrativas e despertava a vontade de ler as histórias originais. Todo esse movimento do pai estimulou o interesse pela leitura. |
| CL. | Universitário/acadêmico | Uma professora de literatura na graduação em Letras incentivou-a a ler a partir da prática em sala de aula. Os livros trazidos por essa docente estimularam e despertaram o interesse por ler as obras na íntegra e conhecer as histórias por completo. |

Fonte: A pesquisadora (2020)

A partir das informações contidas no quadro 3, relembro, como pesquisadora, da emoção existente na voz das professoras ao contar as suas primeiras experiências

com a leitura, nos áudios gravados por elas via áudio de WhatsApp, conforme orientações do roteiro de entrevista encaminhado as docentes de LP.

Sentimento vivenciado também pela investigadora ao contar um pouco sobre o processo de leitura na sua trajetória pessoal, conforme os relatos da segunda seção, - “Narrativa pessoal: a formação inicial e trajetória profissional da professora-pesquisadora” (p. 18).

Tal qual apontado no quadro 3, resta dizer que as participantes E.O. e M. tiveram experiências com a leitura semelhantes, iniciadas no contexto familiar. As respostas apontadas pelas participantes, por compartilharem pontos de vista comuns, foram analisadas conjuntamente. Assim, pautadas na afetividade, as respostas sobre suas primeiras experiências a respeito da prática de leitura foram:

E.O.: meu pai sentava... colocava nós sentados envolta... da mesa... ali perto dele... não só eu... como meus irmãos... e ensinava:...ensinava a gente...então... era... a minha irmã mais velha um pouquinho...que ele já tava (estava) ensinando ela... ela já lia... e eu assim... já... alfabetizando... então... quando entrei na escola... éh... com oito anos...na primeira série... eu já sabia assim...bastante coisinha... se perguntasse... ah::... b mais a... eu já sabia que era báh::... eu já lia... assim... umas coisinhas...isso tudo... ensinado... pelo meu pai

M.: minhas... primeiras experiências... com leitura...elas veem... desde a infância...é::...o...o... meu pai...ele era... semianalfabeto...porém... era um grande contador de histórias...nós morávamos... em uma fazenda...e::...nos finais de semana...ele...ele...reunia todos nós...no terreiro da casa...as crianças da vizinhança...a gente fazia uma grande roda...e ali...ele...passava a contar histórias...histórias... que ele inventava...outras...que ele recriava...a partir de algumas... que ele já tinha ouvido...éh::...os contos tradicionais...do Brasil...imagino...que ele tenha ouvido de outras pessoas...contando...e ali ele...a luz do lampião...ou mesmo...a luz da lua...no terreiro batido...ali...de terra...ele... contava essas histórias...e ele...o mais interessante... éh... que::...em algumas delas...ele...sempre...não contava o final...algumas...((barulho))ele deixava pra contar o final...no outro...final de semana...e aquilo gerava na gente...uma grande expectativa...ansiedade...e...a gente não via a hora de chegar...no sábado...a noite...pra que ele concluísse a história...((respirou fundo))...e...hoje...eu percebo...que algumas histórias...éh::...ele recriava...dos contos de fadas...e::...e...até mesmo do...do...do clássico...néh::...da literatura...que é...Mil e uma noites...só que ele...mudava... o nome das personagens...ele...ele contava...fazia outros finais...e...Histórias de Pedro Malasartes...também...então...era... bem...interessante...isso aí...me

fez... criar o gosto...uma...uma vontade muito grande de ler...aquelas histórias

A participante CL. contou que sua experiência com a leitura só foi acentuada e/ou despertada na formação acadêmica, principalmente em relação à leitura com sentido. Desse modo, tenta despertar em seus alunos a paixão pela leitura literária. Sua resposta à questão que relaciona sua primeira experiência com a leitura foi:

CL.: minha paixão...pela leitura...começa na graduação...com a professora [menção ao nome da professora]...de literatura brasileira... a maneira como... conduzia a leitura...dos estudos literários...me instigava...a ir além...e...assim...sempre pedia emprestado...para ler a obra completa

As falas das participantes da pesquisa, assim como seu percurso pessoal e profissional no que tange à leitura estão entrelaçados considerando que essa habilidade não se aprende de repente, ela precisa de mediação e, de certa forma, um amadurecimento por parte de todos os envolvidos, inclusive de quem é o responsável pelo seu ensino-aprendizagem, como é o caso do professor.

Seguindo esse pensamento, Marcuschi (2008) destaca que:

ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo [...]. Antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

A afirmativa de Marcuschi lança luz sobre os relatos aqui apresentados, os quais denotam a importância das vivências e experiências com a leitura vinculadas às experiências de mundo, de família e de constituição do sujeito.

Quando o docente traz para a sala de aula essas experiências, ele destaca, mesmo que de forma involuntária, a importância da leitura nos diferentes contextos e na própria formação desse indivíduo leitor, evidenciando que as relações de aprendizagem não são individuais ou únicas, mas coletivas e variadas, pois se dão pela interação, pela troca, pelos estímulos, pela motivação.

Quanto às questões dos itens *d* e *e* (Como foram as suas experiências de leitura nos anos de alfabetização e no Ensino Fundamental e Médio? - Você se considera

uma pessoa leitora? Por quê?”), percebeu-se que os relatos das professoras foram carregados de sentimentos saudosos e também da dificuldade de acesso aos livros literários na época de sua formação inicial.

A respeito de como aconteceram as suas experiências de leitura, a docente E.O narrou que:

eu gostava muito... de ler...éh::...quando... chegava na escola...que eles...distribuí/... distribuía...o livro didático...eu pegava... o livro... por exemplo... de português... e... lia... todas as histórias... todos os textos... que tinham lá...todos... então... quando a professora... ia trabalhar... um determinado texto...eu já sabia... mais ou menos... porque ...eu já tinha(lido) eu... tinha pego o livro... assim... aquela ansiedade... de pegar o livro... e... lê::... lê::... e... lê::...então... eu já tinha... lido tudo... e... assim... e... como.../e como... (eu) morava... no sítio... também...acho... que o meu maior gosto pela leitura...foi assim...lendo romance mesmo... Júlia...Sabrina...Sabrina...Bianca...aqueles... bolso livros...que eu nem sei... se tem mais...fotonovelas...néh...morava em sítio... não tinha nenhuma...nenhuma... outra diversão...éh::...não... tinha... energia... néh...não... tinha... luz elétrica...naquela época... no sítio lá... onde/nessa localidade... onde morávamos... não tinha... energia elétrica...então...o nosso... maior divertimento...era lê::... então... era o que tinha para ler... era Júlia...Sabrina... Bianca... esses romances...bolso livros... fotonovela... e... assim... condições... a gente... também... não tinha... pra comprar... néh::...tanto eu... quanto as minhas colegas... ali... do sítio... que morava ali... que todo mundo... vivia... ali...éh... trabalhava... na roça... trabalhava... com lavoura... os pais delas... os irmãos... não tinha(tinham)... condições... de comprar livros ...que que a gente fazia... trocava::... se conseguia... comprar um ...ou dois livros... ia trocando...ia trocando... ah::... eu já li isso... impres/...éh::...passava aquilo... para fulano...outro... éh::... passava... pra gente... então... eu lia muito...eu chegava ler... ah::...pegar um livro daqueles...Júlia... Sabrina... Bianca...e lia...em dois dias... em... três dias...assim... como não tinha... luz elétrica... era luz...é de lamparina

Conforme as vivências sobre a leitura contadas anteriormente, verificou-se que, mesmo havendo uma dificuldade de acesso a livros diversos na época que estudava na educação básica, a docente E.O. procurava caminhos para driblar esse problema e, assim, também trocava livros com seus colegas.

Nesse caminho, a docente M. contou um pouco sobre como foi o contato com a leitura nos tempos da escola. Assim, falou:

o primeiro livro que eu li...que eu me lembro...quando eu já estava na escola...foi...O menino de asas...foi o primeiro livro que eu comprei...no caso...os meus pais compraram...naquela época a gente não tinha muito acesso a literatura...então...eu nunca me esqueço...que foi o primeiro livro...que eu...que eu ganhei...foi um livro comprado...eu gostava muito de ler...também...gibis...porque...esses... sim...a gente...emprestava...trocava...e... a gente...tinha esse acesso...eu gostava muito...de ler os gibis...e...as...as fotonovelas...já mais... adolescente...naquela fase...já de...de romantismo...eu lia muito...fotonovela...como sempre...morando nas fazendas...na roça...eu andava quilômetros...pra ir buscar as fotonovelas...com uma vizinha... que tinha...ela comprava mais do que eu...tinha condição de comprar...e...eu ia então... emprestar...então...as minhas primeiras experiências de leitura...na...na infância...e na adolescência...foram essas...já um pouco mais adulta...vieram a Júlia...Poliana...Poliana Menina...Poliana Moça...esses livros...que a maioria dos adolescentes jovens...liam...naquela época...principalmente...as meninas...néh...no ensino médio...as minhas experiências foram boas...porque eu tive...professoras de português...muito boas...que... nos incentivava a ler...os clássicos...néh...da literatura brasileira...Machado de Assis...éh...José de Alencar...enfim...esses que a gente...normalmente... estudam no...no ensino médio...mas o...um dos livros... que eu mais gosto... é O Cortiço...que é do realismo...e...enfim...eu tive uma boa base de leitura..

As lembranças trazidas pela professora M. evidenciam que a troca de livros entre colegas minimizou o pouco acesso à compra de literaturas ou a sua disponibilidade na escola.

Diferentemente das demais docentes pesquisadas, as experiências de leitura da professora CL. no recorte temporal da alfabetização ao ensino médio não foram contempladas na narrativa, pois, segundo seu relato, a paixão pela leitura começou na graduação, denotando uma lacuna nos segmentos anteriores.

Os itens *e* e *f* (Você se considera uma pessoa leitora? Por quê?; **Fique à vontade para acrescentar todas as informações que julgar pertinente sobre você, sua história de vida e sua história de formação profissional, de modo**

que possamos bem representá-la no item acima mencionado.) também foram contemplados em algumas das narrativas das professoras.

Sobre essas impressões, a docente E.O diz:

eu me considero sim uma pessoa leitora...eu gosto de lê...sim...eu leio muito...e hoje então...que temos tanta facilidade...néh... em ler...néh...com essa tecnologia avançada...acho tudo tão mais fácil...penso assim...que...aí:: quando...quando eu paro para pensar... o tanto que foi difícil... para mim...mas mesmo assim...eu ainda GOSTO... DO LIVRO...ainda...gosto do livro...assim...sempre compro livro...néh...muito...gosto de comprar...essas...livros aí... que tem essas histórias contemporâneas...néh...esses livros de:... Literatura Brasileira ... Literatura Portuguesa...eu sei que eu li muito... quando eu estava fazendo... faculdade de letras...mas depois também:: que...aqueles que eu não li...que eu só ouvi falar... na faculdade...e... que não li...nos quatro anos... que eu estive fazendo faculdade...eu li depois...eu li depois...peguei emprestado...assim...até em escola... que eu já trabalhei...ah::...tem esse livro...esse aqui...que eu...que ainda não li...néh... acabo pegando emprestado... pra mim(eu) também ler...assim...leio muito notícia...eu leio... sim...leio muito...leio muito...

O relato da professora E.O demonstra o gosto pela leitura do livro físico e que ela lê frequentemente. Esse ponto para quem visa trabalhar com o ensino-aprendizagem de leitura é importante, pois suas experiências podem conduzir a uma seleção adequada de textos com diversas finalidades e ou objetivos, principalmente a de propiciar a criticidade dos alunos sobre um assunto, por exemplo.

A docente M., embora não tenha relatado com exatidão se considera uma pessoa leitora, mostrou com a narrativa que as práticas de leituras pessoais estão ligadas às práticas desenvolvidas em sala de aula. Assim, contou:

eu tive uma boa base de leitura...e isso...fiz com que eu...nas minhas aulas...éh...meio que copiasse...essas experiências... com meus alunos...em sala de aula...eu gosto muito...antes de iniciar qualquer... leitura...fazer uma roda...falar sobre o tema...primeiro...compartilhar... leitura...

A professora CL., deixou explícito que é uma leitora e partilha das experiências de leitura na sua vida com seus alunos, a fim de inspirá-los. Ela destaca:

não abro mão...de instigar...meus alunos...contando minha...minhas experiências...e...falando sempre...que... começo a ler... um novo exemplo...dando um novo exemplo...a leitura...sendo meu roby.

Dessa maneira, as lembranças narradas pelas docentes de LP configuram o que ficou “internalizado ao longo da vida” sobre as práticas de leitura (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Na próxima seção, a reflexão contempla, também, os registros dos cadernos e diários dessas docentes.

5.2 Diários *on-line* e Cadernos de registro docente: o que dizem as anotações das professoras de LP

Os diários *on-line*, juntamente com os cadernos de registro das docentes de LP, formaram outros instrumentos de análise importantes para essa pesquisa, principalmente, porque a partir deles pude responder as questões que nortearam essa investigação desde o princípio, quais sejam: a) *Como as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/MT, trabalham com a leitura em sala de aula?* e, b) *Que concepções de leitura são assumidas por essas docentes quando registram suas aulas?*, considerando os registros do ano letivo de 2019.

De acordo com Batista (2004),

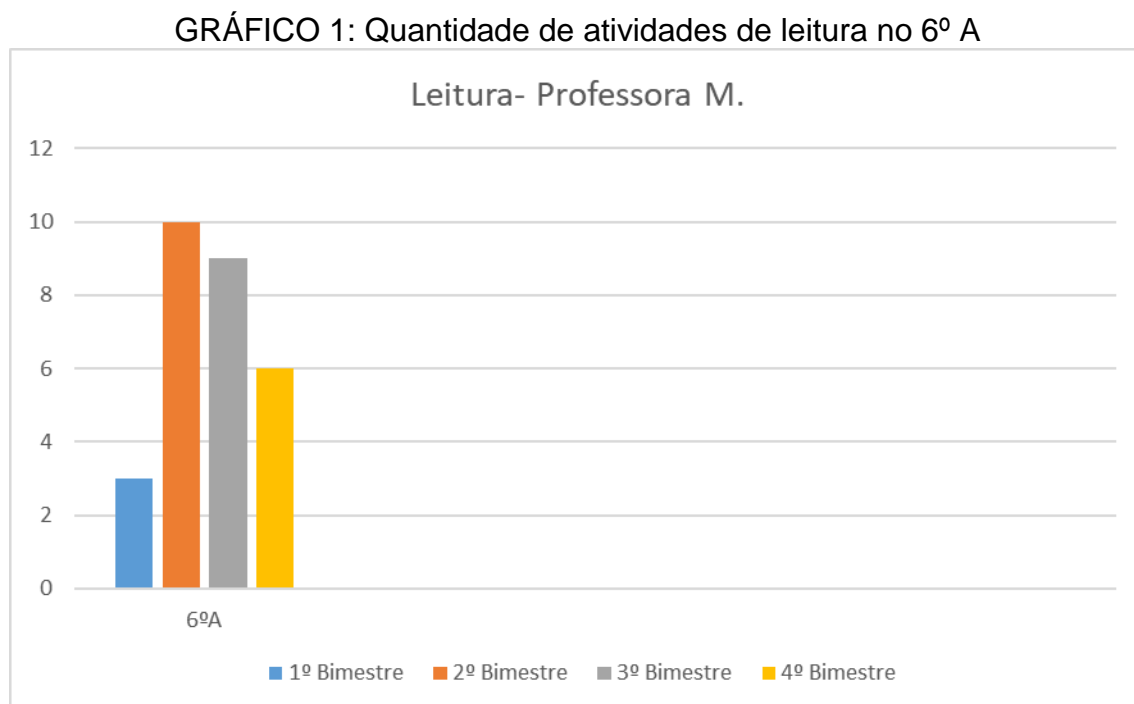
Na tradição pedagógica recente, a expressão *práticas de leitura* refere-se à (i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros. (BATISTA, 2014, grifo do autor, sem paginação)

Assim, com vista a destacar e discutir sobre as práticas de leitura registradas nos diários *on-line* e cadernos de registro docente, segue a subseção baseada no registro formal das docentes de LP, seus diários.

5.2.1 Diários *on-line*: enfoque às práticas docentes

Os registros realizados pelas participantes desse estudo, nos seus diários *on-line*, são considerados obrigatórios pela rede estadual de educação do estado de Mato Grosso. Desse modo, com base no olhar para esses documentos, buscou-se responder às questões de pesquisa descritas anteriormente.

De forma a compreender os pontos destacados, alguns dados quantitativos foram considerados como complementação à análise qualitativa para identificar, também, a periodicidade com que as participantes trabalharam com a leitura no ano letivo de 2019. Vale reafirmar que as informações obtidas nessa subseção foram selecionadas a partir do descritor “leitura”.



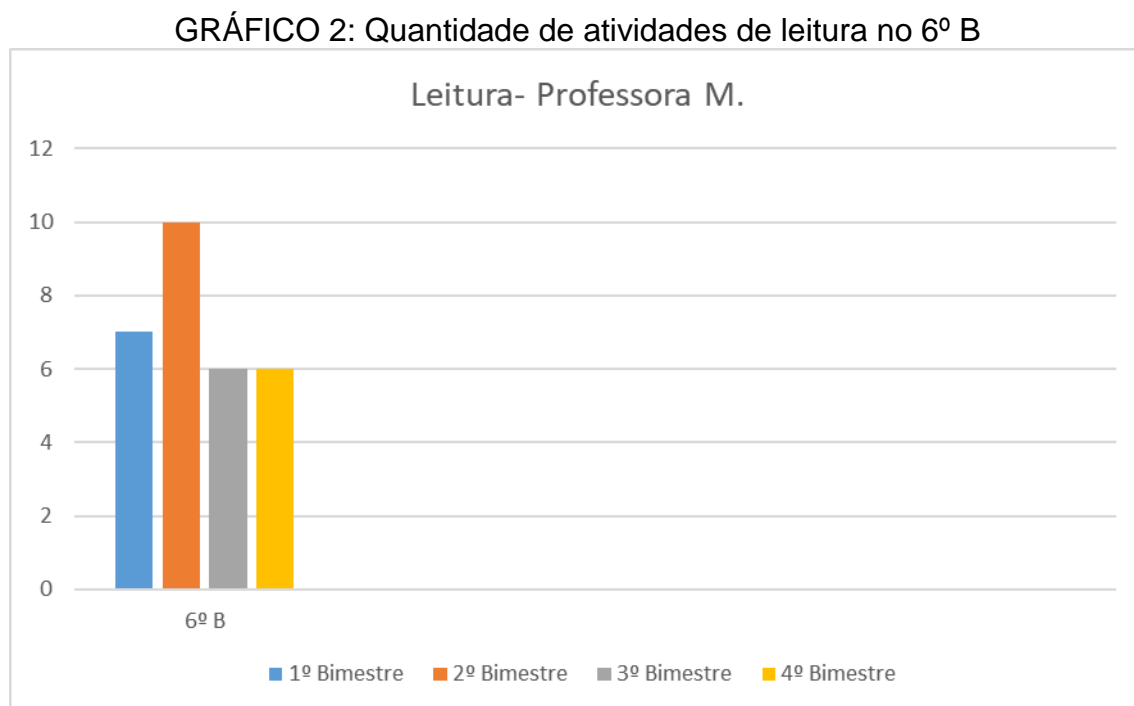
Fonte: A pesquisadora 2021

Com o gráfico 1, referente às atividades de leitura desenvolvidas na turma do 6º A da professora M., notou-se o registro de vinte e seis (26) atividades de leitura, durante os quatro bimestres do ano letivo de 2019. Assim, esse quantitativo originou uma média simples de 6,5 atividades por bimestre, atendendo ao descritor “leitura”.

No entanto, vale lembrar que esses registros poderiam ter sido maiores se a docente detalhasse como ocorreram outras práticas pedagógicas desenvolvidas,

pois, conforme a imagem 4 do diário *on-line* dessa turma, outras práticas de leitura podem ter sido abordadas a partir de um gênero.

O próximo gráfico traz a somatória de atividades de leitura referente à turma do 6º B dessa docente.



Fonte: A pesquisadora 2021

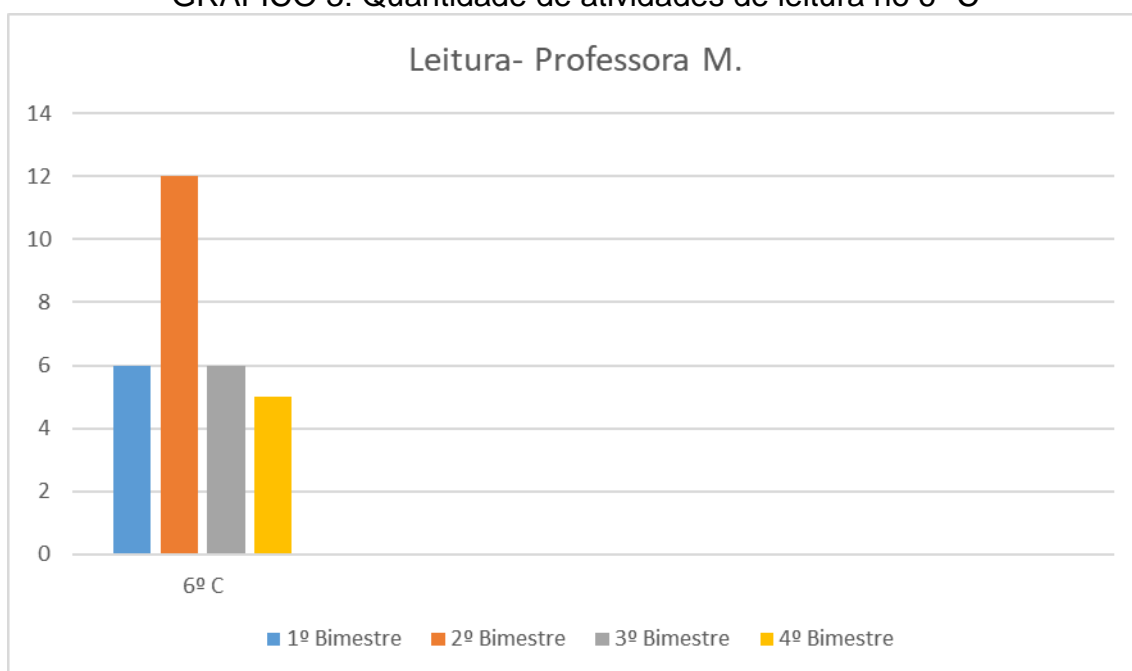
O gráfico 2 retrata o trabalho realizado com a leitura na turma do 6º B, ao qual a docente registrou vinte e nove (29) atividades relativas à leitura juntando os quatro bimestres estimando uma média de 7,25 atividades por bimestre.

Comparando as informações quantitativas das turmas do 6º A, elencadas no gráfico 1, com as da turma do 6º B, nesse gráfico, pode-se dizer que nessa turma a docente registrou mais atividades relacionadas à prática de leitura.

Esse apontamento, também, pode confirmar que a docente considera a existência de uma diferença entre as turmas no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, no gráfico 3, pode-se ter uma ideia de como essas atividades aconteceram na turma do 6º C, de regência da docente M.

GRÁFICO 3: Quantidade de atividades de leitura no 6º C



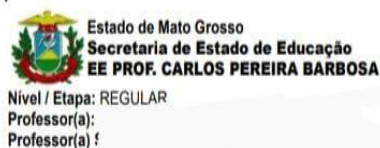
Fonte: A pesquisadora 2021

O gráfico 3, formado pelos registros sobre o trabalho com a leitura no 6º C, revelou dados muito similares em comparação à turma do 6º B no que tange ao quantitativo de atividades com leitura, totalizando vinte e nove (29) entradas para esse descritor. Numa média quantitativa dos quatro bimestres, tem-se 7,25 atividades/bimestre.

Com base nesses registros, também foi possível perceber que nas turmas de 6º A e 6º B, no 2º Bimestre, essas práticas chegaram a dez anotações. Já na turma do 6º C, o registro apresentou um total de doze (12) entradas para o descritor em análise.

A imagem a seguir, do diário da turma do 6º A, 1º Bimestre, corrobora os apontamentos levantados anteriormente e evidencia que a falta de detalhamento prejudicou a possibilidade de existir uma somatória maior dessas atividades. A imagem mostra, ainda, que o gênero textual foi usado como pretexto para o ensino de uma única variedade da língua, o da norma padrão, e não como estímulo ao desenvolvimento de atividades inerentes à leitura.

IMAGEM 4: Diário *on-line* do 6º Ano A



Diário de Classe - Dias Letivos - ENSINO FUNDAMENTAL
Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 2º CICLO > 6º ANO
Período: 1º BIMESTRE Ano: 2019
IP: 11/02/2019 FP: 30/04/2019 Turma: A Turno: MATUTINO
Área de Conhecimento: LINGUAGENS
Disciplina: LINGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO

| D/M | Conteúdo |
|------------|--|
| 13/02/2019 | Avaliação diagnóstica com a finalidade de detectar alunos que farão parte do Laboratório de Aprendizagem. Leitura, interpretação e produção textual - Texto "Hamster gordo entala em impressora - polícia é acionada". |
| 15/02/2019 | Leitura e interpretação do texto "Comunicação" de Luis Fernando Verissimo. |
| 20/02/2019 | Início das atividades sobre linguagem, interlocutores, locutores e interação. |
| 22/02/2019 | Continuação das atividades da aula anterior - início das atividades com os gêneros - tira e charge. |
| 27/02/2019 | Término das atividades da aula anterior gêneros anúncio e cartum - correção dos exercícios. |
| 01/03/2019 | Término das atividades da aula anterior - Língua e códigos. |
| 08/03/2019 | Início das atividades de gramática - Letras e Fonemas- Textos trabalhados - Conto Moderno - Destino de Dileia Frate - tema relacionado ao dia 8 de março. |
| 13/03/2019 | Término das atividades de gramática - Letras e fonemas - gênero trabalhado - tira de Ziraldo O menino Maluquinho. |
| 15/03/2019 | Término das atividades da aula anterior e início do conteúdo sobre variações linguística - texto trabalhado - gênero crônica - A dentadura do bisavô. |
| 20/03/2019 | Atividade de interpretação do texto da aula anterior. Revisão para a prova. |
| 22/03/2019 | Avaliação - Gramática e interpretação textual. |
| 27/03/2019 | Leitura do texto "O patinho feio" - Intertextualidade. |
| 29/03/2019 | Término das atividades de interpretação do texto O patinho feio e Produção de um inter texto pelos alunos. |
| 03/04/2019 | Início do conteúdo - gênero - intencionalidade - discurso - gêneros trabalhados anedota e receita. |
| 05/04/2019 | Término e correção das atividades da aula anterior. |
| 10/04/2019 | Variação linguística. Gêneros trabalhados - quadrinhos, tiras, piadas e anedotas. |
| 12/04/2019 | Estudo do Gênero Quadrinhos. |
| 17/04/2019 | Continuação das atividades da aula anterior (Quadrinhos). |
| 24/04/2019 | Separação silábica _ Revisão - atividades. |
| 26/04/2019 | Avaliação - produção do Gênero Quadrinhos. |

Nº Aulas dadas no período: _____ Observação: _____

Professor(a)

Coord. Pedagógico

FONTE: Diários *on-line* da docente M. disponível em:
<<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>>.

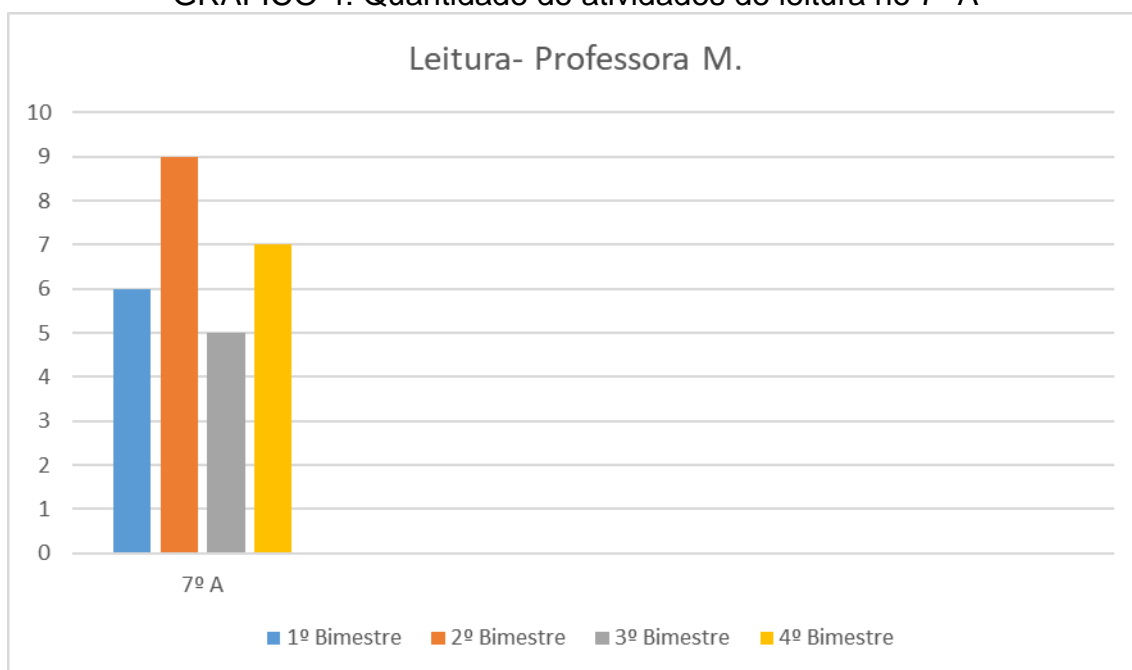
De acordo com a imagem 4, utilizada para apresentar o trabalho com a leitura da docente M., percebeu-se que as práticas de leitura, realizadas no primeiro bimestre pela professora, nas suas turmas de 6º anos, basearam na "leitura e interpretação" de diversos gêneros como crônica, charge, conto, tira, história em quadrinho.

Contudo, pelas anotações da referida docente, os procedimentos adotados sugerem que a leitura foi utilizada apenas para as atividades de interpretação sobre o texto lido.

Nesse caminho, notou-se que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação predominou nos seus encaminhamentos no ensino-aprendizagem de LP e conseqüentemente no ensino de leitura, visto que o ensino de leitura foi direcionado à avaliação.

Os gráficos apresentados nas páginas seguintes referem-se às turmas dos 7º anos da docente M. e foram trazidos a essa discussão para elucidar a frequência com que atividades de leitura foram desenvolvidas nas turmas regidas por essa professora.

GRÁFICO 4: Quantidade de atividades de leitura no 7º A



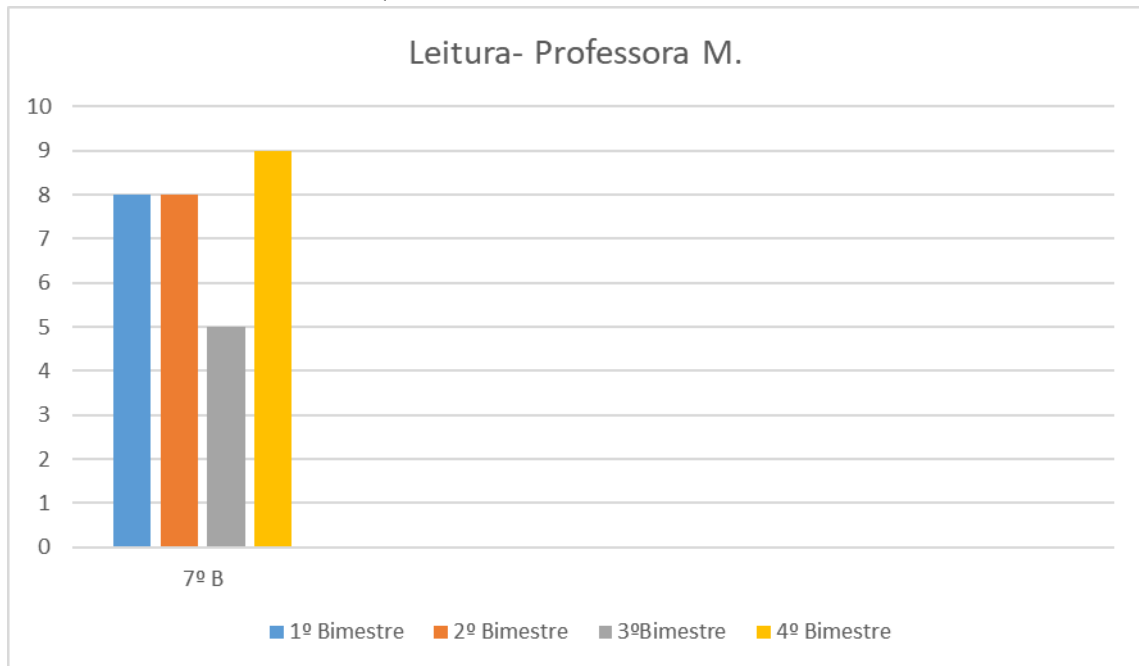
Fonte: A pesquisadora 2021

Com o gráfico 4, foi possível observar que na turma do 7º A a docente registrou vinte e sete (27) atividades inerentes ao descritor “leitura”, gerando uma média de 6,75 atividades por bimestre.

Nota-se, numa sequência de repetições desde o 6ºA, que o 2º Bimestre tem mais registros sobre a prática de leitura do que os demais. Na turma em análise, esses registros totalizam dez (10) entradas para o descritor leitura.

O gráfico a seguir traz o cenário da turma do 7º B.

GRÁFICO 5: Quantidade de atividades de leitura no 7º B



Fonte: A pesquisadora 2021


O gráfico 5, sobre as atividades de leitura do 7ºB, da docente M., trouxe o registro de aproximadamente trinta (30) atividades com leitura nos quatro bimestres. Essa somatória corresponde a uma média simples de 7,5 atividades por bimestre, atendendo ao descritor “leitura”, sendo um número maior dessa oferta no 4º bimestre.

Os dados obtidos com a análise dos gráficos dos 7º anos demonstraram uma proporção diferente de atividades de leitura em cada uma das turmas, subentendendo que a docente M., embora tenha se utilizado dos mesmos textos, considerou a heterogeneidade existente nelas.

Esses dados estão registrados no Diário *on-line* (imagem 5), o que ratifica o quantitativo aqui demonstrado e confirma, ainda, um trabalho mais direcionado a outras questões da língua.

A seguir, tem-se o diário *on-line* do 7º A, 1º Bimestre, da docente M., para reafirmar a recorrência dos argumentos levantados.

IMAGEM 5: Diário *on-line* do 7º A

| | |
|---|--|
|  <p>Estado de Mato Grosso Secretaria de Estado de Educação EE PROF. CARLOS PEREIRA BARBOSA</p> <p>Nível / Etapa: REGULAR Professor(a): Professor(a) Sr:</p> | <p>Diário de Classe - Dias Letivos - ENSINO FUNDAMENTAL Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 3º CICLO > 7º ANO Período: 1º BIMESTRE Ano:2019</p> <p>IP:11/02/2019 FP:30/04/2019 Turma:A Turno:MATUTINO Área de Conhecimento: LINGUAGENS Disciplina:LINGUA PORTUGUESA</p> |
|---|--|

| CONTEÚDO | |
|------------|---|
| D/M | Conteúdo |
| 15/02/2019 | Aula diagnóstica- Leitura e interpretação do texto Comunicação de Luis Fernando Veríssimo. |
| 19/02/2019 | Tipos de narrador - gênero Conto - A menina que fez América de Eleana H. Porter - Avaliação - transformar um texto de narrador personagem para narrador testemunha. |
| 22/02/2019 | Início das atividades de gramática - verbos - Gênero usado na atividade - Jornalístico - Centro Oeste - de Roberta Bencini |
| 26/02/2019 | Continuação da aula anterior - Interpretação do texto Cento Oeste (Conteúdo dos verbos). |
| 01/03/2019 | Estudo do verbo - Estrutura- Conjugações, modo e tempo - Texto - Jornalístico e receita. |
| 08/03/2019 | Leitura, interpretação de textos _ Gênero crônica - Atividades -Produção de uma crônica - tema:A caminho da escola. |
| 12/03/2019 | Finalização das atividades de estrutura do verbo - texto - Caraiva - texto editado na revista Viaje Bem. |
| 15/03/2019 | Leitura e interpretação do texto mitológico ASCLEPIO. |
| 19/03/2019 | Continuação da aula anterior correção das atividades. |
| 22/03/2019 | Produção textual - tema "Meu super herói preferido". |
| 26/03/2019 | Início das atividade de gramática - uso do G e j. |
| 29/03/2019 | Término das atividades - correção das tarefas de casa. |
| 30/03/2019 | Atividades de leitura e interpretação de textos. |
| 02/04/2019 | Leitura do conto "A Festa" - interpretação do texto. |
| 05/04/2019 | Término das atividades de interpretação do texto A festa. |
| 09/04/2019 | Produção textual - O conto de mistério - Um encontro estranho. |
| 12/04/2019 | término das atividades da produção do conto - socialização das produções, |
| 16/04/2019 | Estudo do gênero poema- estrutura do gênero. |
| 23/04/2019 | Continuação da aula sobre poema - leitura do gênero. |
| 26/04/2019 | Revisão dos textos de poemas- socialização dos mesmos. |
| 30/04/2019 | Início do estudo do gênero Cordel. |

Nº Aulas dadas no período: _____ Observação: _____

Professor(a) _____ Coord. Pedagógico _____

FONTE: Diários *on-line* da docente M. disponível em: <http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>.

Com base no registro da imagem anterior, observou-se que as práticas de leitura desenvolvidas pela docente M., nas turmas de 7º anos, partiram do trabalho com vários gêneros, porém com direcionamento à resolução das questões de interpretação, propostas a cada novo gênero, assim como realizou com suas turmas dos 6º anos.

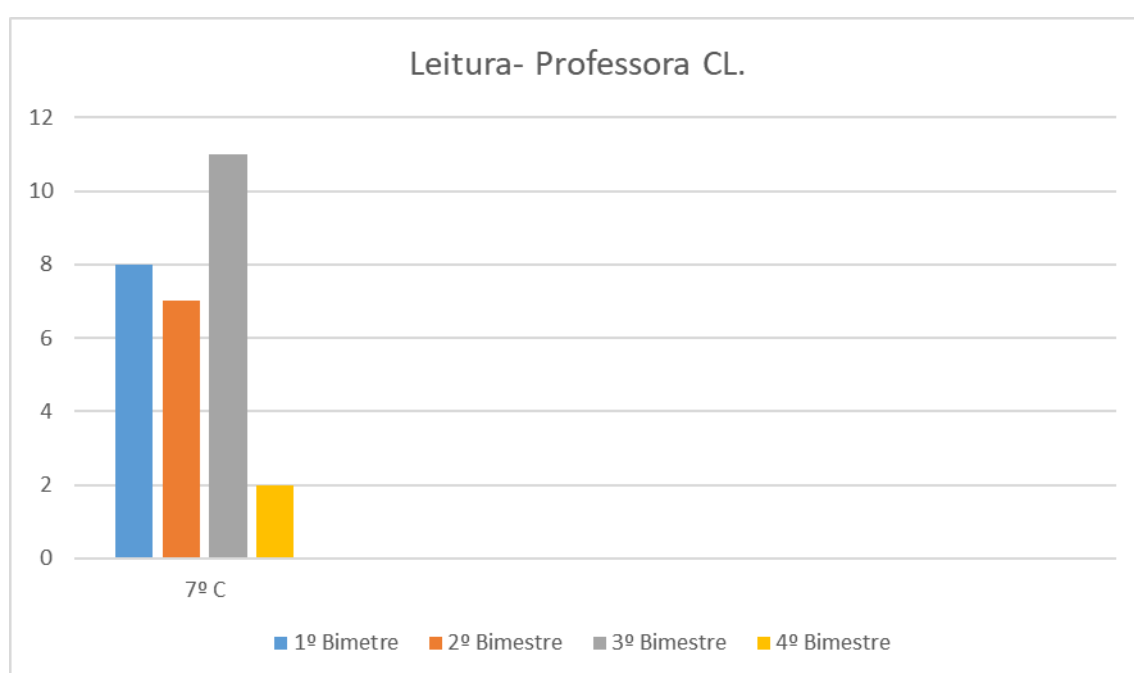
As anotações dessa professora de LP, então, seguem respaldadas principalmente pela concepção de língua como estrutura, pois pouco foi detalhado sobre o ensino de leitura. Esse aspecto de partir apenas de uma abordagem de ensino dificulta ao aluno conhecer outros contextos de comunicação, uma vez que descarta as funções sociais reais dos usos da linguagem.

Ao analisar, ainda, as anotações dos diários *on-line* dessa docente com o relatado por ela na entrevista gravada via áudio de whatsapp, observou-se que não há evidências de um trabalho que propicia ao aluno ler para compreender, mas sim, o de ler para realizar atividades gramaticais. No que se refere aos procedimentos de

leitura adotados por essa docente, a abordagem efetivada por ela nas aulas é condizente com a perspectiva assumida na narrativa transcrita, principalmente, no que diz respeito à mediação na prática de leitura com a leitura deleite.

Os próximos gráficos apresentam as informações tabuladas a partir da prática de leitura realizada pela docente CL. Em relação a esses dados, convém esclarecer que essa professora trabalhou com as turmas do 7º C e D, além de uma das turmas de 9º ano; a turma 9º C.

GRÁFICO 6: Quantidade de atividades de leitura no 7º C



Fonte: A pesquisadora 2021

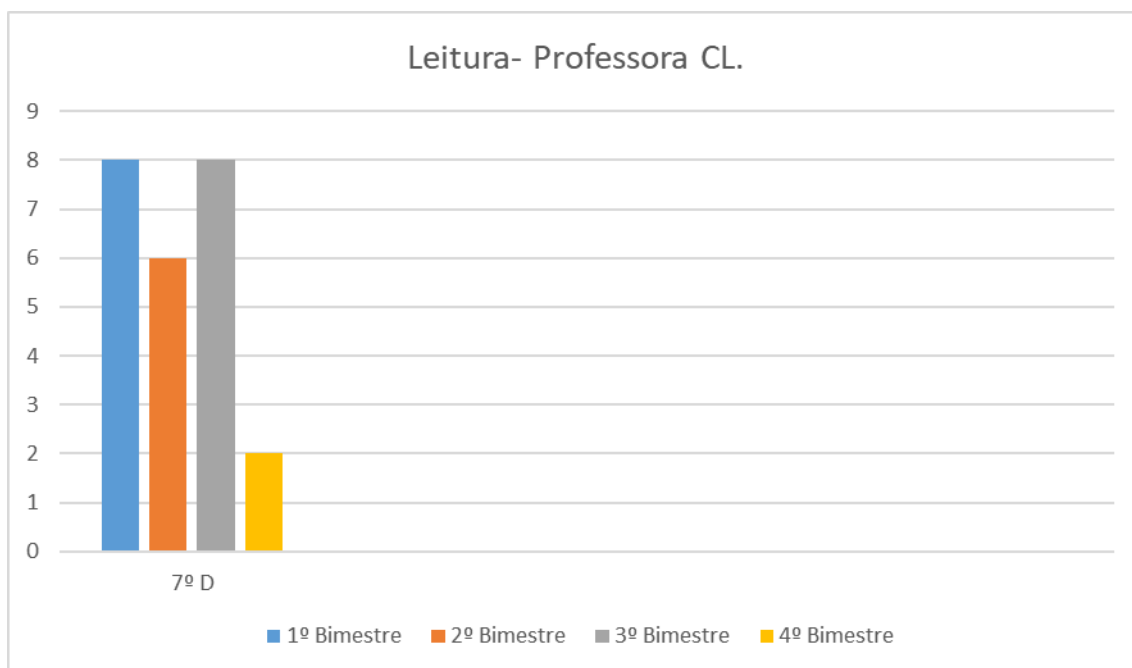
O gráfico 6 apresenta os dados quantitativos relativos às atividades registradas nos diários *on-line* do 7º C, a partir do descritor “leitura”.

Deste modo, nessa turma identificou-se vinte e oito (28) atividades sobre leitura, gerando uma média de 7 por bimestre.

Em uma primeira análise, foi visível que nessa turma houve uma baixa considerável do crescente de registros dessas práticas no 4º Bimestre, caindo de onze (11) anotações no 3º Bimestre para apenas duas (02) no último bimestre.

A seguir, o gráfico quantitativo referente à turma do 7ºD da docente CL., pontua como foi o trabalho com a leitura.

GRÁFICO 7: Quantidade de atividades de leitura no 7º D



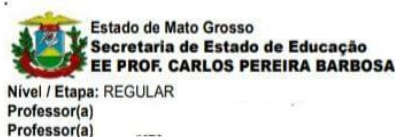
Fonte: A pesquisadora 2021

O Gráfico 7 evidenciou que nas aulas de LP, na turma do 7º D, as atividades de leitura aconteceram em cada bimestre e, levando em consideração a presença do descritor “leitura”, essas práticas totalizaram vinte e quatro (24), ou seja, uma média de 6 atividades por bimestre. É importante ressaltar que foi essa turma que menos apresentou registro de atividades de leitura, comparando-a a outras turmas de regência da mesma professora.

Com o levantamento quantitativo de cada bimestre, pode-se chegar na reflexão de que houve um maior trabalho com a leitura nos 1º e 3º Bimestres pela professora CL.

A imagem 6, do diário *on-line* da turma de 7º ano C, 1º Bimestre, esclarece os dados que compõem o gráfico e acrescenta informações sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula a respeito da prática de leitura de diferentes gêneros. Vale destacar, contudo, que há três registros (dias 22/02 – “[...] charge de suporte”, 12/03 – “Análise do roteiro”, e 19/03 – “Produção sobre o filme baseada na análise do roteiro”) que me levam a compreender que também houve prática de leitura nesses dias, porém, a docente não detalhou essas atividades como referentes ao descritor em análise. Dessa forma, subentende-se a existência de leitura, mas não se acrescenta esse dado no gráfico por não haver comprovação nos registros.

IMAGEM 6: Diário *on-line* do 7º C



Diário de Classe - Dias Letivos - ENSINO FUNDAMENTAL
Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 3º CICLO > 7º ANO
Período: 1º BIMESTRE Ano:2019
IP:11/02/2019 FP:30/04/2019 Turma:C Turno:MATUTINO
Área de Conhecimento: LINGUAGENS
Disciplina:LINGUA PORTUGUESA

| CONTEÚDO | |
|------------|---|
| D/M | Conteúdo |
| 15/02/2019 | APRESENTAÇÃO DA TURMA. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO "AYRTON SENNA" EXPLANAÇÃO SOBRE O ASSUNTO, ATIVIDADE . CORREÇÃO. |
| 19/02/2019 | AValiação DIAGNÓSTICA. LEITURA, INTERPRETAÇÃO, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL. |
| 22/02/2019 | CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO. REVISÃO DE SUBSTANTIVO, ADJETIVO, ARTIGOS, ACENTUAÇÃO. ATIVIDADE E CORREÇÃO. PRODUÇÃO TEXTUAL PARA CASA COM UMA CHARGE DE SUPORTE. |
| 26/02/2019 | INTRODUÇÃO A MITOLOGIA. EXPLANAÇÃO SOBRE O ASSUNTO. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO " ASCLÉPIO" DE HELOISA PRIETO. ATIVIDADE. |
| 01/03/2019 | CONVERSA DE RODA SOBRE O CARNAVAL. CAÇA PALAVRA SOBRE O TEMA. |
| 08/03/2019 | CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE ANTERIOR. CORREÇÃO. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA TELA " O JULGAMENTO DE PÁRIS, OTEMPLO DE FLORA, VÊNUS E ADÔNIS." DEBATE. LEITURA E INTERPRETAÇÃO SOBRE O MITO "A ORIGEM DAS ESTRELAS". ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 12/03/2019 | FILME: PERCY JACKSON: MAR DE MONSTRO. ANÁLISE DO ROTEIRO. |
| 15/03/2019 | LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOBRE GILGAMESH DE CHRISTIANE DAMIEN. PRODUÇÃO TEXTUAL. RELATO. NARRANDO UMA AVENTURA. |
| 19/03/2019 | PRODUÇÃO SOBRE O FILME: PERCY JACKSON: MAR DE MONSTRO. ANÁLISE BASEADO NO ROTEIRO. |
| 22/03/2019 | EXPLANAÇÃO SOBRE A PARALISAÇÃO NACIONAL: PREVIDÊNCIA SOCIAL. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO "ODISSEIA" DE RUTH ROCHA. ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 26/03/2019 | INTRODUÇÃO A VERBO. ATIVIDADE, CORREÇÃO. CONCEITUANDO. |
| 29/03/2019 | INTRODUÇÃO A VERBO. ATIVIDADE, CORREÇÃO. CONCEITUANDO. |
| 30/03/2019 | SÁBADO DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: ATIVIDADES EM GRUPO. EXTRA CLASSE. |
| 02/04/2019 | VÍDEO SOBRE A ESTRUTURA DO VERBO. ATIVIDADE COM VERBOS REGULARES E IRREGULARES. CORREÇÃO. |
| 05/04/2019 | ATIVIDADES COMPLEMENTARES; VERBOS. CORREÇÃO. |
| 09/04/2019 | NA RUA: ATIVIDADES: OFICINA XILOGRAVURA, SESSÃO CINEMA: FILME O MELHOR DO MUNDO, RECREAÇÃO ESPORTIVA. |
| 12/04/2019 | ANALISE DAS IMAGENS SOBRE O TEMA: GUARDIÃO DA NATUREZA. INTERPRETAÇÃO DAS QUESTÕES. CORREÇÃO. ESTUDO DO EMPREGO DO G OU J. ATIVIDADES. CORREÇÃO. |
| 16/04/2019 | INTERPRETAÇÃO DO FILME: MALÉVOLA. ELEMENTOS DA NARRATIVA. |
| 23/04/2019 | ESTUDO E EXPLANAÇÃO DO VERBO NO MODO SUBJUNTIVO. ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 26/04/2019 | ESTUDO DOS TEMPOS DO SUBJUNTIVO: PRESENTE, PRETÉRITO IMPERFEITO, FUTURO. VERBOS IRREGULARES NO SUBJUNTIVO. ATIVIDADE. CORREÇÃO. |
| 30/04/2019 | AValiação DE APRENDIZAGEM. INTERPRETAÇÃO E VERBOS. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO " TENTAÇÃO" DE CLARICE LISPECTOR.. |

Nº Aulas dadas no período: _____ Observação: _____

Professor(a) _____ Coord. Pedagógico _____

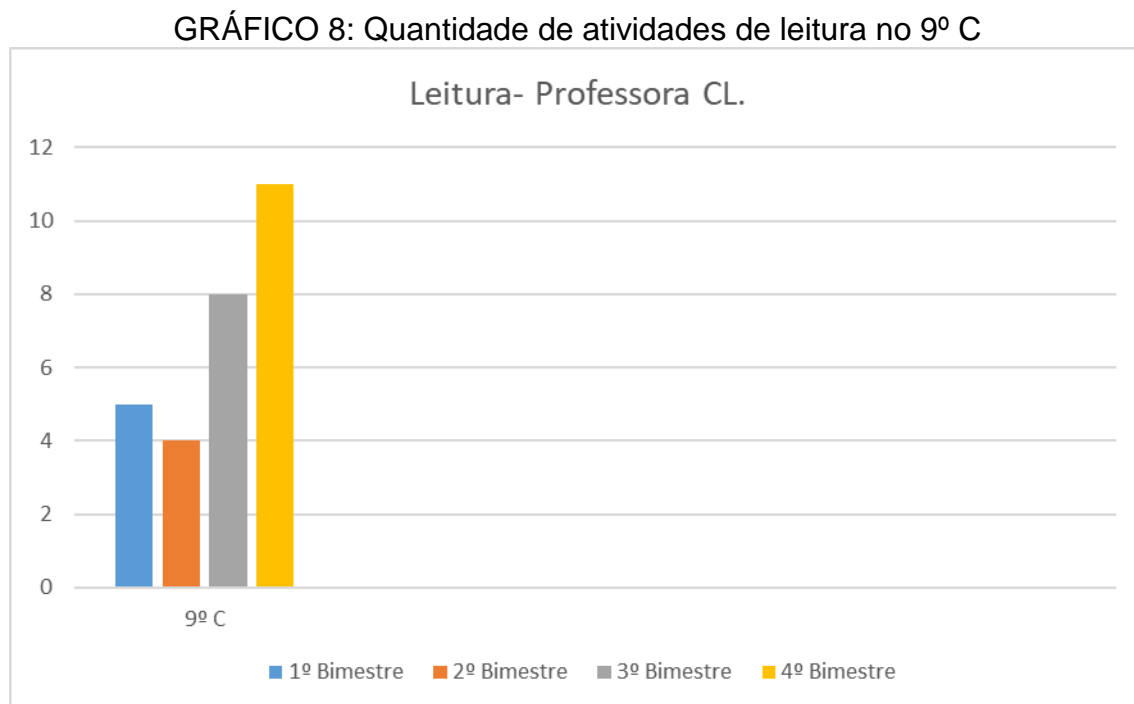
FONTE: Diários *on-line* da docente CL. disponível em:
<<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>>.

Com base nas informações obtidas dos materiais das duas turmas de 7º Anos da professora CL. resta dizer que na turma do 7º C a descrição das atividades relacionadas à prática de leitura apareceram mais vezes do que na turma do 7º D. Esse argumento pode reafirmar o que já pontuei anteriormente de que a docente, mesmo selecionando textos semelhantes no trabalho com a leitura, estimou que cada turma tem o seu tempo para desenvolver um trabalho pedagógico.

No entanto, é importante destacar, pela descrição da imagem anterior, que a docente CL. embora utilize a expressão “explanação do assunto” na maioria das práticas de leitura, pela falta de mais informações, ainda pareceu distanciar da “criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à [...]busca de

apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros” (BATISTA, 2014, sem paginação).

O gráfico a seguir demonstra os dados suscitados com a turma do 9º C, sob regência, também, a respeito do ensino dessa habilidade.



Fonte: A pesquisadora 2021

Em relação ao gráfico 8, referente à proporção de atividades de leitura realizadas no 9º C, foi possível perceber que elas ocorreram vinte e oito (28) vezes, incluindo todos os bimestres. Esse levantamento corresponde a uma média de 7 atividades/bimestre.

Com base nos dados levantados anteriormente, nota-se, que nas aulas de LP da professora CL., houve um crescente considerável de anotações, partindo do registro de cinco (05) atividades no 1º Bimestre para onze (11) no 4º Bimestre. Portanto, suponho que o trabalho com essa prática foi intensificado devido ao entendimento e envolvimento dos alunos com as atividades voltadas ao ensino de leitura.

A imagem a seguir do diário *on-line* da turma do 9º C, 1º Bimestre, confirma o que foi apontado até o momento e ainda corrobora com o entendimento de que, por falta de explicitação do trabalho desenvolvido em sala de aula, o ensino gramatical aconteceu de forma descontextualizada.

IMAGEM 7: Diário *on-line* do 9º C



Diário de Classe - Dias Letivos - ENSINO FUNDAMENTAL
Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 3º CICLO > 9º ANO
Período: 1º BIMESTRE Ano: 2019
IP: 11/02/2019 FP: 30/04/2019 Turma: C Turno: MATUTINO
Área de Conhecimento: LINGUAGENS
Disciplina: LINGUA PORTUGUESA

| CONTEÚDO | |
|------------|---|
| D/M | Conteúdo |
| 11/02/2019 | APRESENTAÇÃO DA TURMA. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO "GERAÇÃO DO CELULAR" DE INAÉ SOARES DA SILVA. ATIVIDADES. |
| 14/02/2019 | CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE ANTERIOR. CORREÇÃO. PRODUÇÃO TEXTUAL. TEXTO DISSERTATIVO. SOBRE LIBERDADE. |
| 18/02/2019 | AValiação DIAGNÓSTICA. LEITURA, INTERPRETAÇÃO, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL. |
| 21/02/2019 | INTRODUÇÃO AO GÊNERO: REPORTAGEM. ESTUDO DE IMAGENS E INTERPRETAÇÃO. ATIVIDADE, CORREÇÃO. |
| 25/02/2019 | REPORTAGEM: NOTÍCIA: "TECLAR DEMAIS NO CELULAR PODE CAUSAR WHATSAPPINITE." ATIVIDADES. CORREÇÃO. |
| 28/02/2019 | CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE REPORTAGEM. ESTUDOS DOS DISCURSOS CITADOS NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS. EXPLANAÇÃO SOBRE OS TIPOS DE DISCURSOS E MÚLTIPLAS VOZES. ATIVIDADES. CORREÇÃO. |
| 07/03/2019 | LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA REPORTAGEM "BIGODUDOS". ATIVIDADE. CORREÇÃO. RETOMADA AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO REPORTAGEM. |
| 11/03/2019 | REVISÃO: FRASE, ORAÇÃO, PERÍODO. INTRODUÇÃO AS ORAÇÕES COORDENADAS: ADITIVAS, ALTERNATIVAS, ADVERSATIVAS, CONCLUSIVAS E EXPLICATIVAS. ORAÇÃO COORDENADAS SINDÉTICA E ASSINDÉTICA. ATIVIDADE. CORREÇÃO. EXPLANAÇÃO SOBRE OS VERBOS, PRONOMES, ADJETIVOS, ADVÉRBIOS, SUJEITO E PREDICADO. |
| 14/03/2019 | ATIVIDADE COM ORAÇÃO COORDENADAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO. |
| 16/03/2019 | VÍDEO SOBRE TRANSITIVIDADE VERBAL E AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS. |
| 18/03/2019 | CORREÇÃO DAS ATIVIDADES ANTERIORES. EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO DAS ORAÇÕES COORDENADAS. CORREÇÃO. |
| 21/03/2019 | REVISÃO DOS TERMOS ESSENCIAIS DA ORAÇÃO. SINTAXE. SUJEITO, PREDICADO, VOZES, COMPLEMENTOS VERBAIS, NOMINAIS, ADJUNTOS E VOCATIVOS. |
| 25/03/2019 | ESTUDO DO PLURAL DOS SUBSTANTIVOS COMPOSTOS. EMPREGOS. ATIVIDADES. CORREÇÃO. |
| 28/03/2019 | ATIVIDADES COMPLEMENTARES SOBRE PLURAL DOS SUBSTANTIVOS COMPOSTOS. CORREÇÃO. |
| 01/04/2019 | INTRODUÇÃO A ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVAS. ATIVIDADES. CORREÇÃO. |
| 04/04/2019 | AValiação DE APRENDIZAGEM. LEITURA SILENCIOSA DO CONTO "FELICIDADE CLANDESTINA" DE CLARICE LISPECTOR. |
| 08/04/2019 | ATIVIDADE SOBRE ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVAS E ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVAS REDUZIDAS. CORREÇÃO. |
| 11/04/2019 | SESC NA RUA. ATIVIDADES: OFICINA DE XILOGRAVURA, SESSÃO DE CINEMA E RECREAÇÃO ESPORTIVA. |
| 15/04/2019 | LEITURA PROTOCOLADA E INTERPRETAÇÃO DO CONTO "FELICIDADE CLANDESTINA" DE CLARICE LISPECTOR. EXPLANAÇÃO DOS ELEMENTOS NARRATIVOS. CORREÇÃO DAS ATIVIDADES. |
| 22/04/2019 | ESTUDO DO PRONOME RELATIVO. EMPREGO DO PRONOME RELATIVO CUJO E ONDE. ATIVIDADE. |
| 25/04/2019 | CORREÇÃO DAS ATIVIDADES ANTERIORES. ATIVIDADE COMPLEMENTARES SOBRE OS PRONOMES RELATIVOS. CORREÇÃO. |
| 29/04/2019 | ATIVIDADES DE PRONOME RELATIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO. CORREÇÃO. |

Nº Aulas dadas no período: _____

Observação: _____

Professor(a)

Coord. Pedagógico

FONTE: Diários *on-line* da docente CL. Disponível em: <<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>>. Acesso em: out. de 2019.

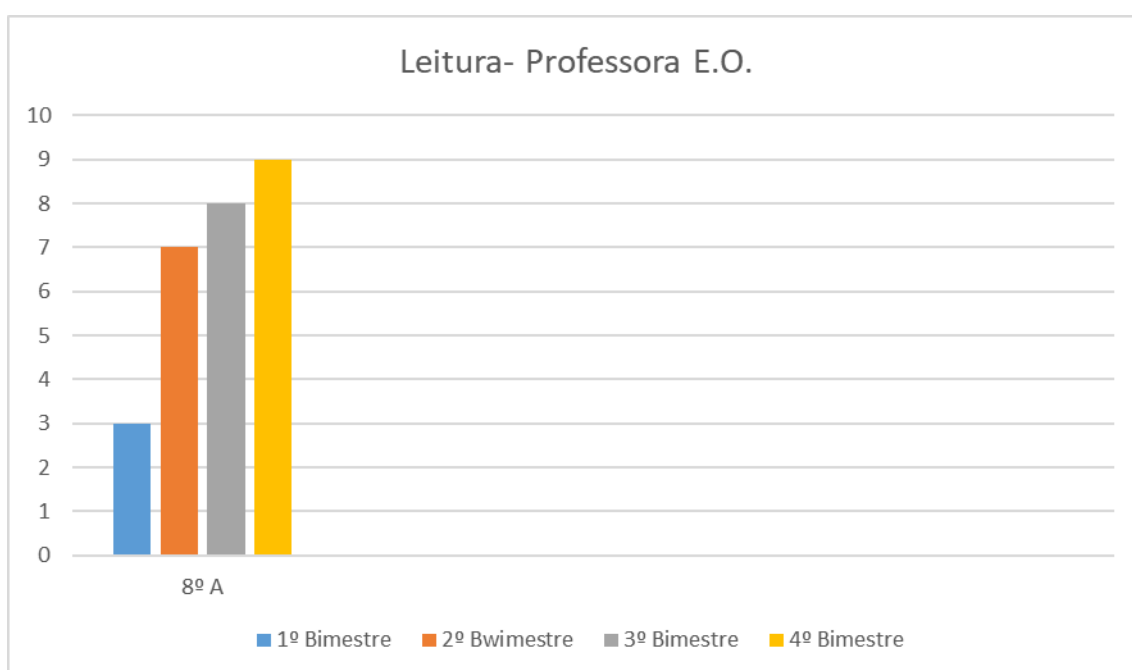
Assim, com base na apreciação do diário *on-line* da turma do 9º C, notou-se a predominância de um trabalho com os gêneros reportagem e conto, dividindo espaço com as questões gramaticais, pois das vinte e uma (21) aulas registradas no 1º Bimestre nove abordaram o ensino da norma padrão, sete partiram do descritor "leitura" e quatro consideraram algumas discussões sobre temas contemporâneos. Isto é, a maioria das práticas desenvolvidas em sala foi sobre o ensino gramatical.

Os diários *on-line* da docente CL. propiciaram a compreensão de um ensino de leitura voltado a análises estruturais e das nomenclaturas linguísticas, seguindo, assim, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Ressalta-se que essa abordagem contradiz a perspectiva discursiva, pois acredita que somente pelo domínio de uma estrutura linguística o aluno pode aprender.

Com base nesses registros, pode-se perceber que o narrado por essa docente na entrevista não dialoga com o apontado nos seus diários, tendo em vista que ela se respaldou nas concepções de leitura de Solé para inferir sobre essas dimensões, contudo, não denotou realizar um trabalho nessa direção com os seus alunos.

Segue abaixo um próximo gráfico com os dados colhidos do caderno de registro da docente E.O.

GRÁFICO 9: Quantidade de atividades de leitura no 8º A



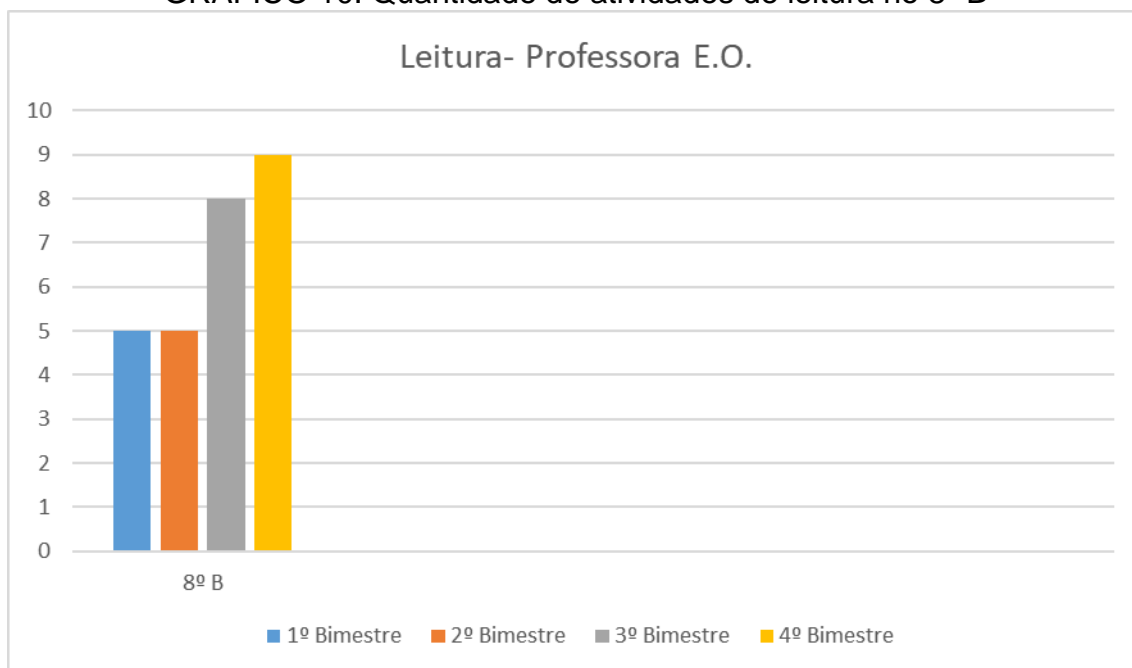
Fonte: A pesquisadora 2021

O gráfico 9 elenca a quantidade de vezes em que aconteceram as atividades relacionadas à leitura na turma do 8º A durante o ano letivo de 2019. De tal modo, conforme somatória dos bimestres, foram realizadas vinte e sete (27) práticas de leitura, levando em consideração o uso do descritor “leitura” para essa identificação.

Notou-se com o gráfico dessa turma uma curva ascendente de um bimestre para o outro, sugerindo uma intensificação nas práticas de leitura.

Abaixo há outro gráfico que aborda as informações da turma do 8º B.

GRÁFICO 10: Quantidade de atividades de leitura no 8º B



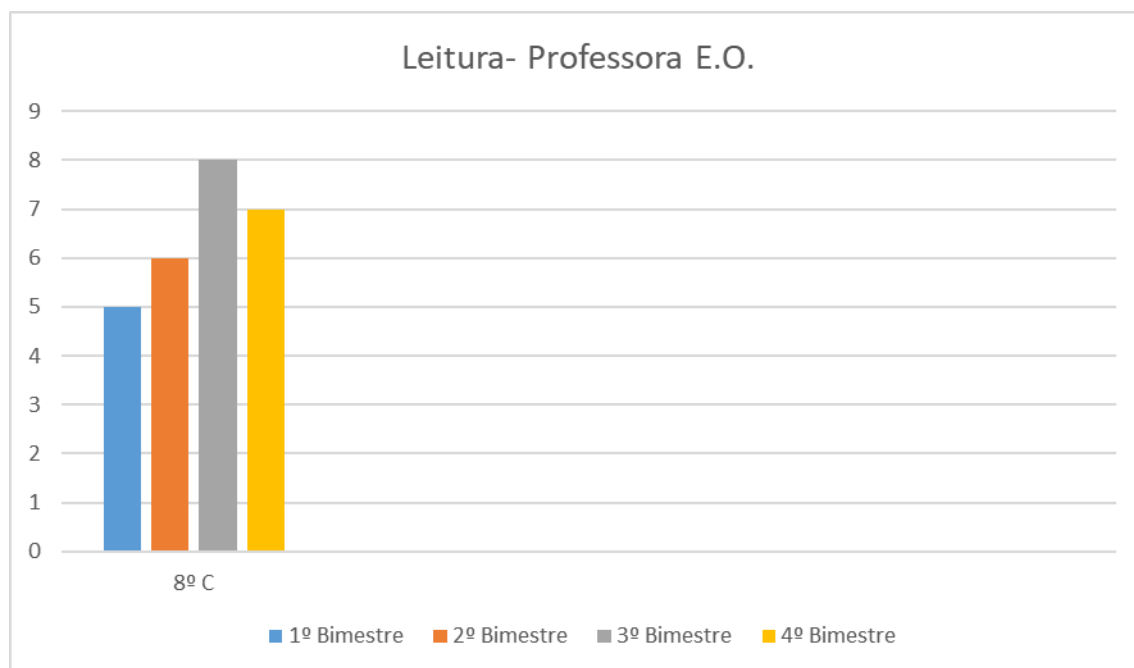
Fonte: A pesquisadora 2021

Com o gráfico 10, foi possível observar que na turma do 8º B a prática de leitura aconteceu na mesma frequência do que na turma do 8º A, vinte e sete (27), porém, contabilizou-se em cada bimestre um número diferente de atividades de leitura, conforme os gráficos anteriores.

Esse levantamento, conforme já explicitado anteriormente, originou-se da presença do descritor “leitura” nos diários *on-line* dessa docente.

O gráfico, a seguir, refere-se aos dados gerados a partir da turma do 8º C.

GRÁFICO 11: Quantidade de atividades de leitura no 8º C

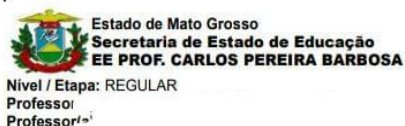


Fonte: A pesquisadora 2021

Com base nos materiais observados da turma do 8º C, verificou-se a realização de vinte e sete (27) atividades, abordando o descritor “leitura”. Aqui, o 3º Bimestre registra um maior número dessas atividades, apresentando uma leve queda no último bimestre escolar.

A imagem do diário *on-line* da turma do 8º A, 1º Bimestre, exemplifica como foram realizados os apontamentos sobre as práticas de leitura.

IMAGEM 8: Diário *on-line* do 8º A



Diário de Classe - Dias Letivos - ENSINO FUNDAMENTAL
Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 3º CICLO > 8º ANO
Período: 1º BIMESTRE Ano: 2019
IP: 11/02/2019 FP: 30/04/2019 Turma: A Turno: MATUTINO
Área de Conhecimento: LINGUAGENS
Disciplina: LINGUA PORTUGUESA

| CONTEÚDO | |
|------------|--|
| D/M | Conteúdo |
| 14/02/2019 | TERMO DE COMPROMISSO E COMBINADOS COM OS ALUNOS, TIPOS DE AVALIAÇÃO E ACORDO PROFESSOR ALUNO. |
| 15/02/2019 | CONCEITO DO GÊNERO CONTO, LEITURA COMPARTILHADA, SILENCIOSA E DIRIGIDA DO CONTO/APENAS UM CONTO INFANTIL... SQN / JULIANO MARTINZ. |
| 21/02/2019 | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA. |
| 22/02/2019 | CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM OS ALUNOS. |
| 28/02/2019 | PLANO DE INTERVENÇÃO PARA SANAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA. |
| 01/03/2019 | INTERPRETAÇÃO DE TEXTO; APENAS UM CONTO INFANTIL... SQN DE JULIANO MARTINZ. |
| 07/03/2019 | TRABALHANDO O GÊNERO CONTO/UMA FRASE TRISTE, POR FAVOR, DE JULIANO MARTINZ, LEITURA COMPARTILHADA E DIRIGIDA. |
| 08/03/2019 | DIFERENCIA E SEMELHANÇAS ENTRE OS DOIS CONTOS TRABALHADOS DO MESMO AUTOR E CARACTERÍSTICAS DE CONTO PRESENTE NOS MESMO. |
| 14/03/2019 | GÊNERO CRÔNICA - CARACTERÍSTICAS E CONCEITO DA MESMA. CRÔNICA TATUAGEM DE MOACYR SCLIAIR / LEITURA COMPARTILHADA E DIRIGIDA. |
| 15/03/2019 | TRABALHANDO E INTERPRETANDO A CRÔNICA TATUAGEM DE MOACYR SCLIAIR. |
| 21/03/2019 | SUJEITO /CONCEITO. |
| 22/03/2019 | TIPOS DE SUJEITO/CONCEITO DE CADA UM DELES. |
| 28/03/2019 | EXERCÍCIOS DE SUJEITO. |
| 29/03/2019 | ATIVIDADE AVALIATIVAS SOBRE SUJEITO. |
| 04/04/2019 | REVISÃO PARA PROVA. |
| 05/04/2019 | PROVA. |
| 11/04/2019 | CORREÇÃO DA PROVA COM OS ALUNOS. |
| 12/04/2019 | CELEBRAÇÃO DA PÁSCOA. |
| 25/04/2019 | INTERPRETAÇÃO DO TEXTO CONTO TRABALHADO NA AULA ANTERIOR/INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS. |
| 26/04/2019 | CRIAR UM TEXTO COM CARACTERÍSTICAS DE CONTOS. |

Nº Aulas dadas no período: _____ Observação: _____
Professor(a) Coord. Pedagógico

FONTE: Diários *on-line* da docente E.O. disponível em:
<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>.

Com base no material descrito nas imagens 8 e 9, exemplos dos diários *on-line* da docente E.O., observa-se a repetição do registro dos conteúdos, os quais estão idênticos, mesmo sendo de fases diferentes (2ª fase - 8º ano e 3ª fase - 9º anos). Tal fato, apesar de não ser diretamente o objeto de análise dessa pesquisa, que tem como foco discutir práticas de leitura efetivadas pelas docentes de LP, leva a algumas ponderações pedem reflexão: 1. Por que a docente trabalhou com os mesmos textos em turmas de níveis diferentes? 2. As turmas denotam conhecimentos similares que impedem uma prática pedagógica diferenciada?

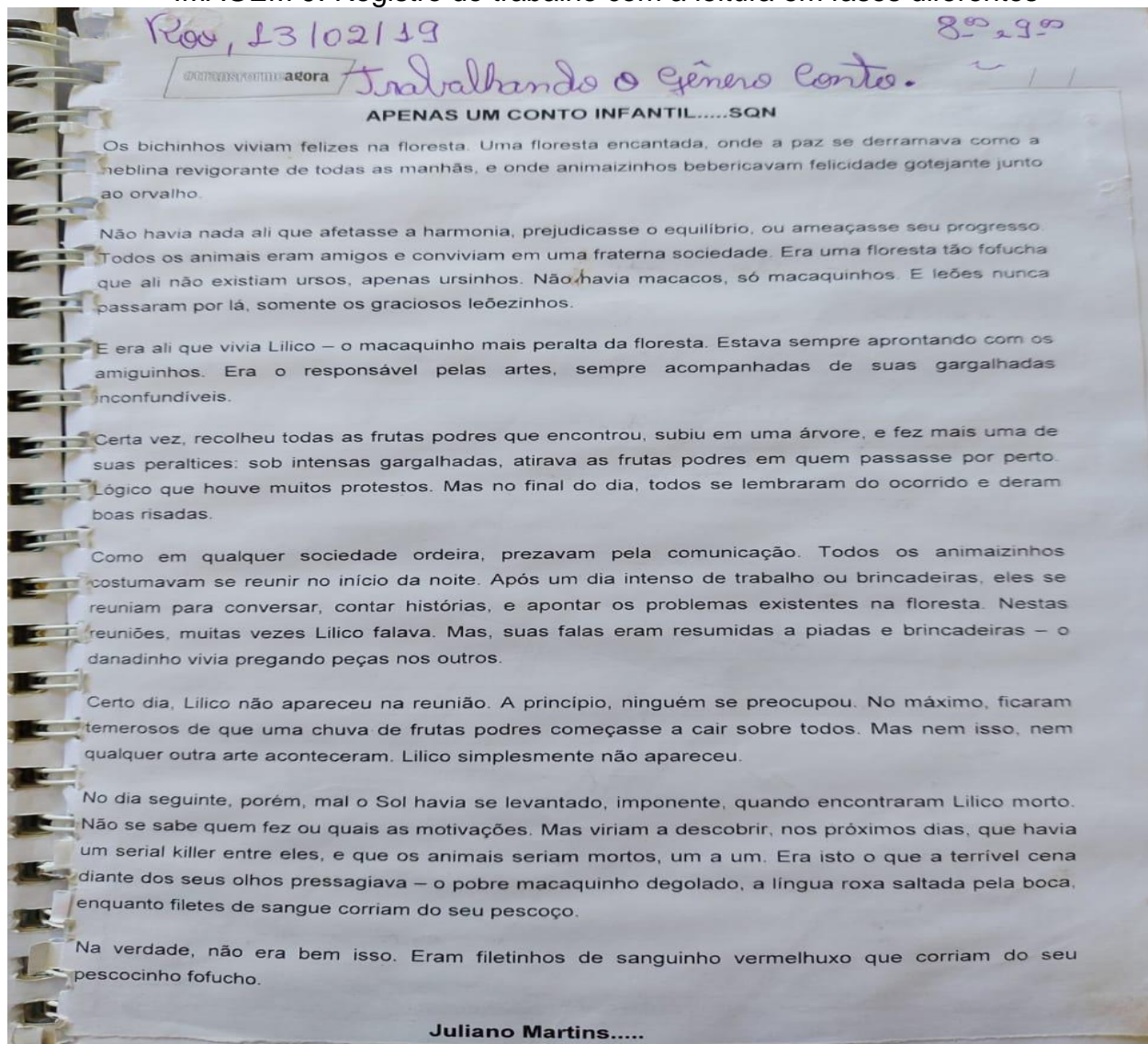
Esse é um ponto de atenção nos registros da docente, tendo em vista que o professor precisa esclarecer, por exemplo, se seu intuito foi uma retomada ou revisão da abordagem, após uma avaliação diagnóstica, ou se efetivamente optou por desenvolver um trabalho similar.

Ao observar as anotações feitas pela docente no caderno de registro, tem-se a possibilidade de afirmar que a participante preparou suas aulas utilizando os

mesmos textos e com os mesmos propósitos, para fases diferentes. Isso reafirma a necessidade de refletir acerca das questões anteriormente apontadas.

A imagem a seguir corrobora o que pontuo, pois, no alto do texto “Apenas um conto infantil...SQN”, de Juliano Martins, há referência de que ele foi trabalhado nos 8º e 9º Anos.

IMAGEM 9: Registro do trabalho com a leitura em fases diferentes



Fonte: Caderno de registro da professora E.O.

Conforme explicitado nos diários *on-line* da docente E.O., bem como na imagem anterior do seu caderno de registro (imagem 9), esse texto foi o primeiro que a professora selecionou para trabalhar com suas turmas no início do ano letivo de 2019.

Assim, com a descrição de toda a atividade, ficou explícito que dois textos do mesmo autor foram utilizados, sendo o outro chamado “Uma frase triste, por favor”, com um mesmo intuito de fazer comparação entre eles. Os enunciados, retirados do caderno de registro: “Diferenças e semelhanças entre os dois contos do mesmo autor”, seguido por “*Interpretação de texto, reescrita do final do texto”, descreveram como a atividade aconteceu nas duas turmas.

Ficou evidente nas anotações da imagem anterior e no registro do seu diário *on-line* um trabalho direcionado à linguagem como instrumento de comunicação, pois seus encaminhamentos exigem dos alunos uma aprendizagem de regras, de definições e de aplicação mecânica de conceito que ora nem a docente parece ter se apropriado ainda.

No percurso de verificar as práticas de leitura trabalhadas pelas docentes participantes desta pesquisa, averigui, por exemplo, a presença nos registros da docente E.O. do termo *intertextualidade* (imagem 11), sugerindo um olhar para as “vozes” que compõem os textos trabalhados. Porém, ao analisar mais atentamente a presença desse termo na sequência de atividades propostas pela professora tem-se a percepção de que não houve, efetivamente, um trabalho de intertextualidade, mas sim, de comparação entre dois textos de um mesmo gênero, cujos assuntos assemelham-se.

IMAGEM 10: Registro do recurso linguístico Intertextualidade

Rondonópolis, 17 de setembro de 2019 90 A, B, C
17 a 20/09

Tudo / Quem eu sou faz a diferença (autor desconhecido)

- * Leitura compartilhada (cada aluno ler uma estrofe)...
- * Interpretação de texto
- Quem nasce e faz a diferença? Para quem? Por que faz a diferença?
- * Gênero conto → acidente na estrada de Paulo Henrique Garcia → Conto Flores da morte - semelhança e diferença sobre os dois contos...
- * Leitura e interpretação de texto...
- * Figuras de linguagem...

As flores da morte **Conto** *fazem intertextualidade com os dois contos...*

Conta-se que uma moça estava muito doente e teve que ser internada em um hospital. Desenganada pelos médicos, a família não queria que ela soubesse que iria morrer, então seus amigos se atuam. Menos ela. E para todo mundo que ela perguntava se ia morrer, a afirmação era negada.

Depois de muito receber visitas, ela pediu durante uma oração que lhe enviassem flores. Caso fosse voltar para casa, queria rosas brancas. Caso fosse ficar mais um tempo no hospital e estivesse em estado grave, queria rosas amarelas. E, rosas vermelhas, caso estivesse próxima sua morte.

Certa hora, bate a porta de seu quarto uma mulher e entrega a mãe da moça um maço de rosas vermelhas murchas e sem vida. A mulher se identifica como "mãe da Berenice". Nesse meio tempo, a moça que estava dormindo acordou, e a mãe avisou para ela que uma mulher havia deixado um buquê de rosas. Isso, sem saber do pedido que sua filha havia realizado em oração.

Ela ficou com uma cara de espanto, quando foi informada pela mãe que quem havia trazido as rosas era a mãe da Berenice. A única coisa que a moça conseguiu responder para a mãe que quem havia trazido as rosas era a mãe da Berenice. A moça morreu naquela mesma noite. No hospital, ninguém viu a tal mulher entrando ou saindo.

Autoria desconhecida

1) De acordo com o texto, podemos afirmar:

- Desde o início do conto, a personagem central estava ciente das suas reais condições de saúde.
- Sua família e seus amigos sempre a deixaram a par da sua atual situação.
- O clima de terror do conto é trazido logo no início do texto.
- O título do conto não possui nenhuma relação com o seu conteúdo.
- O clima de terror é demonstrado no final do conto, por causa de uma revelação surpreendente.

2) Sobre o conto acima, não podemos afirmar que:

- É um texto narrativo e ficcional, que possui uma pequena estrutura, pouquíssimos personagens e situações que possuem pouca complexidade.
- É um texto que traz poucos personagens inclusos em uma única história ou conflito.
- Os acontecimentos trazidos pelo conto levam a um único desfecho.
- É um texto que possui uma longa estrutura.
- Os fatos narrados no conto são desenvolvidos em um único contexto.

3) Sobre o título do conto em questão, podemos afirmar que:

- Ao ler o primeiro parágrafo do conto, já podemos perceber claramente a relação entre o título e os fatos do texto.
- O título já é justificado claramente no primeiro parágrafo do conto.
- Ao ler o terceiro parágrafo do conto, ainda não é possível estabelecer nenhuma relação entre o título e o destino da personagem.
- Ao ler o último parágrafo do conto, o leitor consegue identificar claramente a ligação entre o título e o fato narrado.
- Por ser muito pequeno, o título não justifica o conteúdo do texto.

1) Qual o significado das cores no texto?

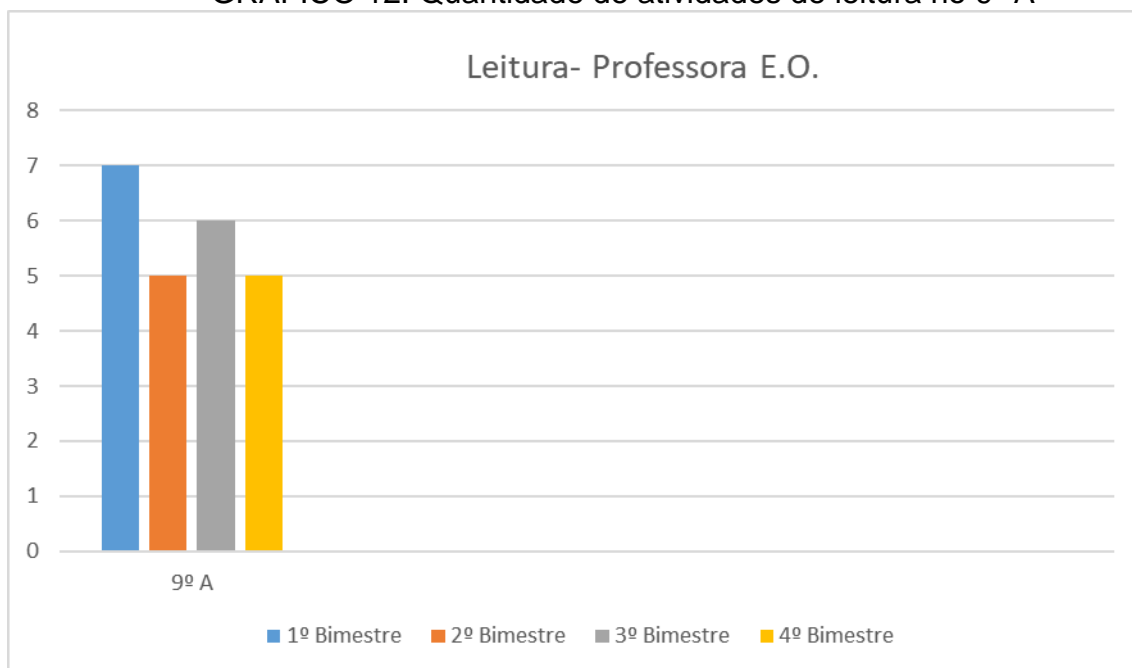
2) No texto acontece algo inusitado, qual?

Fonte: Caderno de registro da professora E.O.

Conforme o que já foi relatado no início desta seção, a falta de detalhamento das atividades dispostas nos materiais de registros docentes dificultou saber mais sobre como elas aconteceram, principalmente as relacionadas à leitura.

O próximo gráfico, da turma do 9º ano A, quantificou as atividades referentes ao trabalho desenvolvido com a leitura, visando servir como complementação as discussões sobre essas práticas em sala de aula.

GRÁFICO 12: Quantidade de atividades de leitura no 9º A



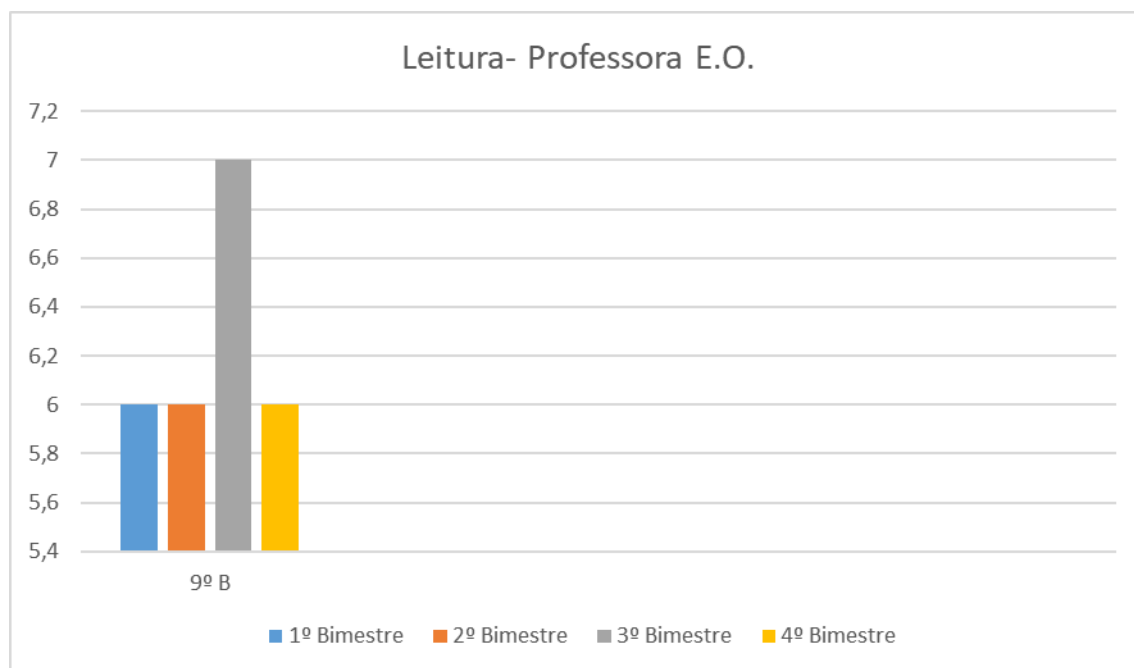
Fonte: A pesquisadora 2021

A partir da imagem anterior, teve-se uma ideia de quantas atividades sobre a leitura a professora trabalhou no 9º A. Assim, com base no descritor “leitura”, somou-se 23 atividades, estimando uma média de 5,75 por bimestre. Essas foram contabilizadas da seguinte forma: sete (07) no primeiro bimestre, cinco (05) no segundo bimestre, seis (06) no terceiro bimestre e cinco (05) no quarto bimestre.

O levantamento quantitativo dos diários *on-line* dessa turma mostrou um percentual baixo de atividades relacionadas à prática de leitura, quando comparado às outras turmas dessa docente. Esse entendimento pode ser explicado devido a falta de esclarecimento das atividades que ela desenvolveu em sala de aula sobre essa habilidade.

A seguir, o gráfico referente à turma do 9º B retrata como aconteceram as atividades de leitura nessa turma.

GRÁFICO 13: Quantidade de atividades de leitura no 9º B



Fonte: A pesquisadora 2021

Na imagem 11, do diário *on-line* do 9º A, 1º Bimestre, tal argumento pode ser demonstrado tanto no que diz respeito à repetição dos conteúdos em diferentes turmas como também ao emprego de uma mesma atividade.

IMAGEM 11: Diário *on-line* do 9ºA



Nível / Etapa: REGULAR
 Professor(a):
 Professor(a):

Diário de Classe - Dias Letivos - ENSINO FUNDAMENTAL
 Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 3º CICLO > 9º ANO
 Período: 1º BIMESTRE Ano:2019
 IP:11/02/2019 FP:30/04/2019 Turma:A Turno:MATUTINO
 Área de Conhecimento: LINGUAGENS
 Disciplina:LINGUA PORTUGUESA

| CONTEÚDO | |
|------------|--|
| D/M | Conteúdo |
| 11/02/2019 | TERMO DE COMPROMISSO E COMBINADOS COM OS ALUNOS, TIPOS DE AVALIAÇÃO E ACORDO PROFESSOR ALUNO. |
| 18/02/2019 | CONCEITO DO GÊNERO CONTO, LEITURA COMPARTILHADA, SILENCIOSA E DIRIGIDA DO CONTO/APENAS UM CONTO INFANTIL... SQN / JULIANO MARTINZ. |
| 19/02/2019 | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA. |
| 25/02/2019 | CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM OS ALUNOS. |
| 26/02/2019 | PLANO DE INTERVENÇÃO PARA SANAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA. |
| 11/03/2019 | INTERPRETAÇÃO DE TEXTO; APENAS UM CONTO INFANTIL... SQN DE JULIANO MARTINZ. |
| 12/03/2019 | TRABALHANDO O GÊNERO CONTO/UMA FRASE TRISTE, POR FAVOR, DE JULIANO MARTINZ;LEITURA COMPARTILHADA E DIRIGIDA. |
| 16/03/2019 | DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA. |
| 18/03/2019 | DIFERENCIA E SEMELHANÇAS ENTRE OS DOIS CONTOS TRABALHADOS DO MESMO AUTOR E CARACTERÍSTICAS DE CONTO PRESENTE NOS MESMO. |
| 19/03/2019 | GÊNERO CRÔNICA - CARACTERÍSTICAS E CONCEITO DA MESMA. |
| 25/03/2019 | CRÔNICA TATUAGEM DE MOACYR SCLiar / LEITURA COMPARTILHADA E DIRIGIDA |
| 26/03/2019 | GÊNERO CRÔNICA /LUTO DA FAMÍLIA SILVA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO. |
| 30/03/2019 | TEXTO AFONSO DE SANT'ANNA /DE PAIXÕES VIVEMOS MUITO. LEITURA COMPARTILHADA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO. |
| 01/04/2019 | TRABALHANDO E INTERPRETANDO A CRÔNICA TATUAGEM DE MOACYR SCLiar. |
| 02/04/2019 | GRAMÁTICA /ORAÇÕES SUBORDINADAS-CONCEITO. CONJUNÇÕES INTEGRANTES QUE E SE. |
| 08/04/2019 | EXERCÍCIOS DE CONJUNÇÕES/ PRODUÇÃO DE TEXTO. |
| 09/04/2019 | RETIRE DO TEXTO ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS SUBJETIVAS,OBJETIVA DIRETA ,OBJETIVA INDIRETA. |
| 15/04/2019 | REVISÃO PARA PROVA. |
| 16/04/2019 | APLICAÇÃO DE PROVA. |
| 22/04/2019 | LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO. |
| 23/04/2019 | LEITURA COMPARTILHADA DE GÊNEROS TEXTUAIS /CONTOS E Crônicas. |
| 29/04/2019 | USO DO PRONOME RELATIVO QUE. |
| 30/04/2019 | ATIVIDADES REFERENTES AOS CONTOS TRABALHADOS. |

Nº Aulas dadas no período: _____

Observação: _____

Professor(a)

Coord. Pedagógico

FONTE: Diários *on-line* da docente E.O. disponível em:

<<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br/hwgedteladocumento.aspx?0,34>>.

Os registros encontrados nos instrumentos de análise das turmas da professora E.O., além de revelarem um trabalho frequente com as questões gramaticais, partindo de descrições sobre regras da norma padrão, sem contextualização, também mostraram que foi nessas turmas o menor apontamento de atividades voltadas à prática de leitura, abordando essa prática para a resolução de questões de interpretação, a partir do enunciado “leitura e interpretação”. Assim, observou-se a predominância em sua prática em sala de aula da concepção de linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação.

As anotações dessa docente nos seus registros formais ou diários *on-line* mostraram, ainda, que não há coerência entre o narrado por ela na concepção de ser leitora e o descrito nesse material, visto que ao se considerar leitora e afirmar gostar de ler livros literários principalmente, pressupõem-se que terá uma prática direcionada a isso. Contudo, verificou-se que o ensino de leitura serviu para uma única finalidade, responder questões sobre um texto.

Finalizados os apontamentos individuais quanto ao trabalho efetivo com leitura em sala de aula, destaco que, uma vez comparados os dados de todas as

participantes da pesquisa, a docente M. foi a que realizou mais atividades com o descritor “leitura”. Porém, em suas anotações não ficou claro o apontamento de práticas de leitura que contemplassem a linguagem como interação.

Esse dado, denota que embora ocorra práticas de ensino de leitura em sala de aula pelas participantes da pesquisa, elas ainda não consideram a potencialidade discursiva. Assim, é fundamental que as docentes retomem as concepções de linguagem e de leitura para que o ato de ler ultrapasse o foco no autor, no texto e no leitor.

Diante dos gráficos gerados até o momento a partir dos registros dos diários *on-line*, ainda ressalto que as atividades que envolveram o gênero textual, ou apresentaram sintaticamente um elemento da língua (a exemplo dos tempos verbais indicados em alguns registros), apoia-se na leitura ou, pelo menos, na apresentação do texto que se configura dentro do gênero trabalhado, ou do item gramatical pontuado. Isso, contudo, não atende ao descritor que investigo e, desse modo, não produziu dado para a análise quantitativa de atividades de leitura para esse estudo.

Outra questão a ser destacada é a necessidade de observância da heterogeneidade de conhecimentos e saberes existente entre turmas da mesma fase escolar trabalhadas pelas professoras participantes da pesquisa. Por exemplo, nos registros dos diários *on-line*, por vezes, aparece o mesmo título de texto trabalhado nos 6º anos, todavia em momentos distintos evidenciando a atenção da docente às especificidades da turma e o respeito ao ritmo de trabalho desse grupo.

A subseção a seguir visa trazer uma explanação a respeito de alguns procedimentos sobre as práticas de leitura utilizadas pelas professoras de LP- Anos Finais, pois esse aspecto, identificado em todos os materiais analisados, seguiu alguns encaminhamentos equivocados, um ponto de atenção que problematiza, inclusive o ensino de leitura.

5.2.2 Procedimentos de leitura: os tipos de leitura encontrados nos materiais das docentes de LP- Anos Finais

Nos documentos analisados nessa pesquisa, ou seja, os diários *on-line* e os cadernos de registro das docentes participantes, apareceram várias anotações que mostraram a descrição de alguns modos de ler.

Assim, com o propósito de contemplar mais um objetivo do estudo, o de saber quais tipos de encaminhamentos foram utilizados pelas professoras de LP sobre a leitura, a presente seção visa trazê-los e analisá-los.

Segundo Novais (2014), esses tipos/modos de leitura podem se caracterizar como:

[...] leitura com pausas protocoladas, em voz alta, extensiva, intensiva, silenciosa. Cada um desses tipos exerce funções diferenciadas na escola, de acordo com a variedade de propósitos apresentados para o ensino/aprendizagem da leitura (NOVAIS, 2014, não paginado).

Destarte, com o intuito de apresentar os procedimentos que as participantes relataram nos materiais de análise, segue um quadro com a exposição de cada um e quais foram as escolhas delas.

QUADRO 4: Modos de ler das docentes de LP

| Modos de leitura (Termos registrados de acordo com os apontamentos feitos pelas participantes, sem alteração) | | | | | | | |
|--|------------------------|------------------------|-------------------|-----------------------|------------------------------|---------------------|--------------------|
| Modos de leitura → Docentes ↓ | Leitura Compartilhada | Leitura Silenciosa | Leitura Reflexiva | Leitura Deleite | Leitura Dirigida | Leitura Protocolada | Leitura individual |
| M. | 6ºA, B, C 7º A e B | (Não) | (Não) | 6ºA, B, C 7º A e B | (Não) | (Não) | 7º B |
| C.L. (*) | 9º C | (Não) | 9º C | (Não) | (Não) | 9º C | (Não) |
| E.O. | 8º A, B, C 9º A e B | 8º A, B, C 9º A e B | (Não) | (Não) | 8º A, B, C 9º A e B | (Não) | (Não) |

(*) As turmas 7º C e 7º D, da docente CL. não tiveram registros sobre os *modos de ler*.

Fonte: A pesquisadora 2021

A partir das informações do quadro anterior, pode-se dizer que todas as professoras utilizaram diferentes formas de ler um texto nas aulas de LP. Porém, esses registros além de não pontuarem como aconteceu esse trabalho,

demonstraram que algumas escolhas partiram de concepções de linguagem e de leitura que não têm o objetivo de explorar criticamente um texto.

A respeito das perspectivas de leitura, ressalta-se que esse trabalho não pretende considerar o uso de uma ou outra abordagem errada, mas refletir sobre a importância de todas, uma complementando a outra, juntamente com a mediação do docente, pois são procedimentos importantes no difícil desafio de guiar o aluno a ler e compreender.

De acordo com Almeida (2008, p.76), a concepção sociointeracionista de leitura, que parte dos principais aspectos defendidos por Bakhtin, Vygotsky e Freire, contribui muito para o ensino de leitura em sala de aula, pois nessa perspectiva os modos de ler não são tidos “como estanques e acabados”, e sim, considera “a densidade dialógica da linguagem, as especificidades de cada um e situando-os no contexto sócio histórico no qual se inserem.”

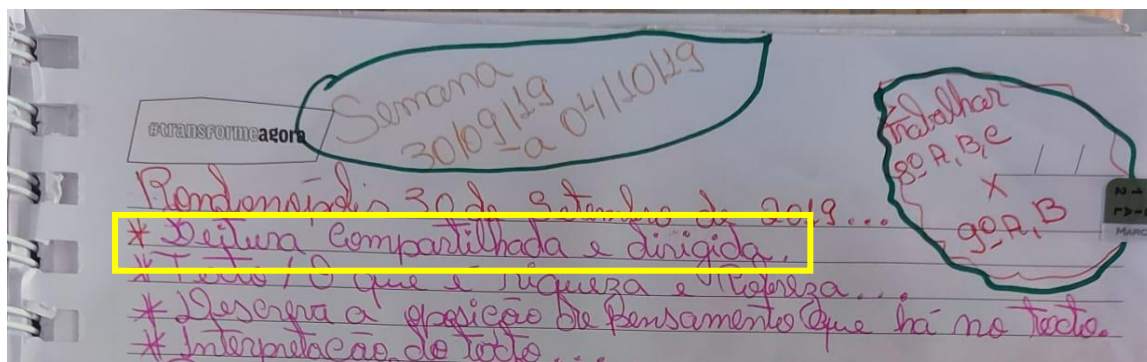
Nos materiais da participante C.L., por exemplo, encontraram-se anotações referentes à “leitura compartilhada, leitura reflexiva e leitura protocolada” (comumente nomeada de leitura com pausas protocoladas). Já nos registros da professora E.O., verificou-se a presença da “leitura compartilhada, da leitura silenciosa e individual e da leitura dirigida”.

Quanto à docente M., destaco que nos seus registros constatou-se a presença da “leitura compartilhada”, “leitura deleite” e “leitura individual”.

Entretanto, vale pontuar que essas escolhas precisam ser guiadas por objetivos claros, para que não sejam mais uma atividade isolada e sem relação com o estudado em sala de aula.

A imagem a seguir apresenta como a descrição dos tipos de leitura apareceu na maioria dos materiais analisados.

IMAGEM 12: Registro da leitura compartilhada e dirigida



Fonte: Caderno de Registro da docente E.O.

Diante da seleção desses procedimentos, é importante ressaltar que eles podem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, porém, somente com a mediação do docente identificando a necessidade de utilizar uma ou outra forma de ler um texto, pode suscitar efeito positivo. Considerando, também, nesse processo, a presença da concepção de leitura como interação, pois dependendo da abordagem, o trabalho com o texto continuará partindo do ensino mecânico e de atividades sem sentido.

Dessa maneira, Solé (1998) salienta que a leitura compartilhada é uma prática na qual ora o professor, ora os alunos têm a tarefa de envolver a todos nessa atividade. Sobre como proceder a essa prática, a autora destaca que:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro 'responsável' ou moderador (SOLE, 1998, p. 118-119).

Seguindo esse apontamento, Angelo e Menegassi (2016) dizem que, na prática de leitura compartilhada, o aluno sente-se capaz de entender um texto, principalmente, por conta da mediação do professor diante dos vários desafios que existem no ato de ler, visto que a leitura requer estratégias e objetivos claros, como aponta Solé (1998).

Assim, encontrar o registro de práticas que contemplaram a leitura compartilhada nos planos de aula das três participantes do estudo, chamou a atenção no primeiro momento. Contudo, verificando o direcionamento dado pela docente E.O, conforme imagem 10, o procedimento utilizado não seguiu ao exposto por Solé (1998) anteriormente, mostrando um problema muito maior, a não apropriação teórica dessa forma de ler. O relatado demonstra mais a prática de leitura em voz alta.

A leitura compartilhada, também, não pode ser confundida como complementação à leitura dirigida, como ficou subentendido nos registros de E.O., conforme imagem 13, visto que, nessa prática os alunos são considerados como "participantes passivos", pois é somente o docente quem orienta a leitura e a compreensão de um texto (SOLÉ, 1998, p. 121), ou seja, valoriza-se somente a perspectiva do foco no autor.

Outro aspecto importante encontrado no diário *on-line* da docente C.L. foi a presença do registro de "Leitura protocolada", descrito nesse material sem detalhamento. Na narrativa oral feita pela docente, porém, ela faz uso do termo "leitura pautada" para indicar o modo de leitura de sua preferência no trabalho com os discentes:

[...] gosto muito da leitura pautada...assim...podemos fazer...o aluno...pensar e...refletir...no que foi lido...no que ainda... há:... por trás da leitura...

Entendo que a própria participante se confunde com os termos e produz neologismos involuntários, utilizando-se de "leitura protocolada" e "leitura pautada" para, talvez, se referir à "leitura com pausa protocolada". Importante destacar, contudo, que essa confusão poderia ser esclarecida se a docente trouxesse detalhamentos à nomeação dos modos de leitura nos seus registros escritos, explicando como ela foi feita em sala e por qual ou quais finalidade(s).

A respeito dessa designação baseio-me nos estudos de Dell'Isola (2001, p.113), pois para essa pesquisadora a estratégia da "pausa protocolada" vem acompanhada de questões, geralmente, feitas após a leitura de cada intervalo do trecho de um texto entregue por partes ao aluno, lido ora oral ora silenciosamente. Por isso, a autora afirma que a escolha do texto pelo professor deve ser cuidadosa.

A estudiosa elenca, ainda, algumas contribuições dessa estratégia para o ensino de leitura, dentre elas destaco as seguintes:

- [...] o professor controla as perguntas que deseja fazer e as que fará a partir das diversas inferências produzidas pelos leitores e determina a pausa que lhe é conveniente, que certamente irá gerar diversidade de interpretação;
- a aplicação da técnica pode ser individual ou em pequenos grupos (...);
- a 'pausa protocolada previamente marcada no texto' pode ser aplicada para uma amplitude maior de faixas etárias, independentemente do grau de escolarização. (DELL 'ISOLA, 2001, p. 114- 115).

Contudo, para que esse encaminhamento de leitura considere a concepção de interação entre os três elementos, autor-texto-leitor, o professor precisa atuar como mediador dessa prática, propiciando espaços de leitura em que o aluno se posicione criticamente sobre o texto estudado, produzindo sentidos para além daqueles já expostos pelo autor.

Ainda, com a intenção de discutir o tipo de leitura que as docentes utilizaram em sala de aula, destaco a presença da leitura deleite nos planos de aula da docente M.

Com base nessa estratégia, reporto a influência das experiências exitosas que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC¹¹ respingou na educação básica, trazendo esse modo de ler como possibilidade para dar acesso ao livro, à contação de histórias e ao trabalho com o texto em diferentes momentos da aula.

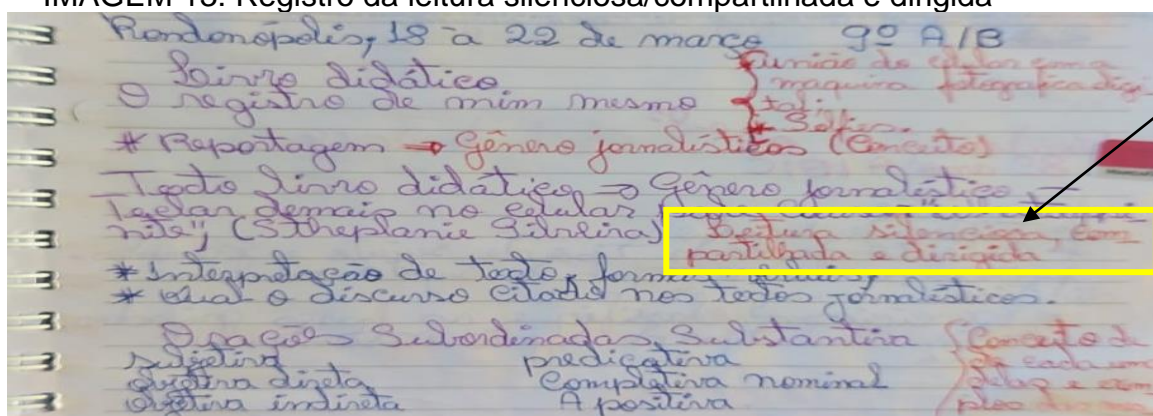
Segundo Barbosa (2018) a leitura deleite com o PNAIC teve o objetivo principal de incentivar a leitura, mas uma leitura que levasse em conta o gosto e o desfrute do leitor. Portanto, esse modo de ler pode ser considerado importante no contexto escolar por partir da premissa de estimular os alunos a vivenciarem a leitura cotidianamente.

¹¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012 e iniciou suas atividades de formação de professores alfabetizadores no ano de 2013, atendendo a um grande quantitativo de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Considerando o objetivo de alfabetizar, realizando atividades focadas na leitura e na escrita, o PNAIC propôs estudos, debates e planejamento de atividades que envolvessem ações diversas de atendimento às questões de leitura como estímulo ao desenvolvimento concomitante da escrita.

Para Koch e Elias (2012, p. 34), os envolvidos no processo de leitura e de escrita são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Nesse ponto reside a importância de motivar e incentivar a leitura, lendo.

Outro modo de ler foi localizado nos registros da docente E.O., a “leitura silenciosa”, conforme imagem a seguir:

IMAGEM 13: Registro da leitura silenciosa/compartilhada e dirigida



Fonte: Caderno de registro da docente E.O.

A respeito da leitura silenciosa, vale salientar que é uma prática “extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo autônomo, na medida em que é esse tipo de leitura que predomina na maioria das instâncias sociais, nas sociedades contemporâneas” (GALVÃO, 2014, não paginado). Sobre esse modo de ler, a professora C.L. relatou em sua narrativa:

a leitura silenciosa para o conhecimento do assunto... a ser tratado...das dificuldades... que há no texto...instigar o aluno...a partir do título... de...imagem...lendo...levando a criar suposições... sobre o que trata o texto...ou que...existe(m)... diversas maneiras de introduzir... ou seja...existem...diversas maneiras de introduzir uma leitura...quando vamos ler um texto...seja qual for... partimos das inferências...de conhecimento de mundo do aluno.

Para Kleiman (2000), esse modo de ler, embora não tenha como foco avaliar o aluno quanto à associação da grafia correta ao som das palavras lidas e para verificar se ele sabe diferenciar os aspectos voltados à acentuação, como é o caso da leitura em voz alta, também, não auxilia a compreensão da leitura, pois não aborda um objetivo específico a não ser uma leitura sem orientação do docente.

Em relação à “leitura individual”, a professora M. também registro no seu diário *on-line*.

Sobre essa escolha, Nunes (1994) diz que

a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política. (NUNES, 1994, p.14).

Com base nesse entendimento, vale ressaltar que a produção da compreensão de um texto necessita de outros encaminhamentos para contemplar não só as “particularidades do leitor”.

IMAGEM 14: Descrição da leitura individual no diário *on-line* da docente M.

CONTEÚDO

| D/M | Conteúdo |
|------------|--|
| 26/11/2019 | Leitura individual e compartilhada do texto O naufrágio, texto adaptado por Monteiro Lobato, e interpretação do mesmo. |

Fonte: Recorte do diário *on-line* da docente M.

Nesse caminho, pontuo o uso da “leitura reflexiva” nos materiais dessa docente, como uma importante estratégia para orientar os alunos a pensar sobre um texto.

Frente ao exposto, vale salientar que não basta ler por ler, o uso de um modo de ler em sala de aula deve compreender aspectos que consolidem o foco na interação autor-texto-leitor e contexto.

Portanto, é fundamental que o docente reconheça quais modos de ler podem explorar um texto oral ou escrito, integrando a leitura aos aspectos que incluem o conteúdo explícito e implícito, a discursividade, a organização, escolha lexical, para que a leitura não seja um ato mecânico.

5.2.3 Questões de leitura: as perspectivas de leitura que norteiam o trabalho das docentes de LP- Anos Finais

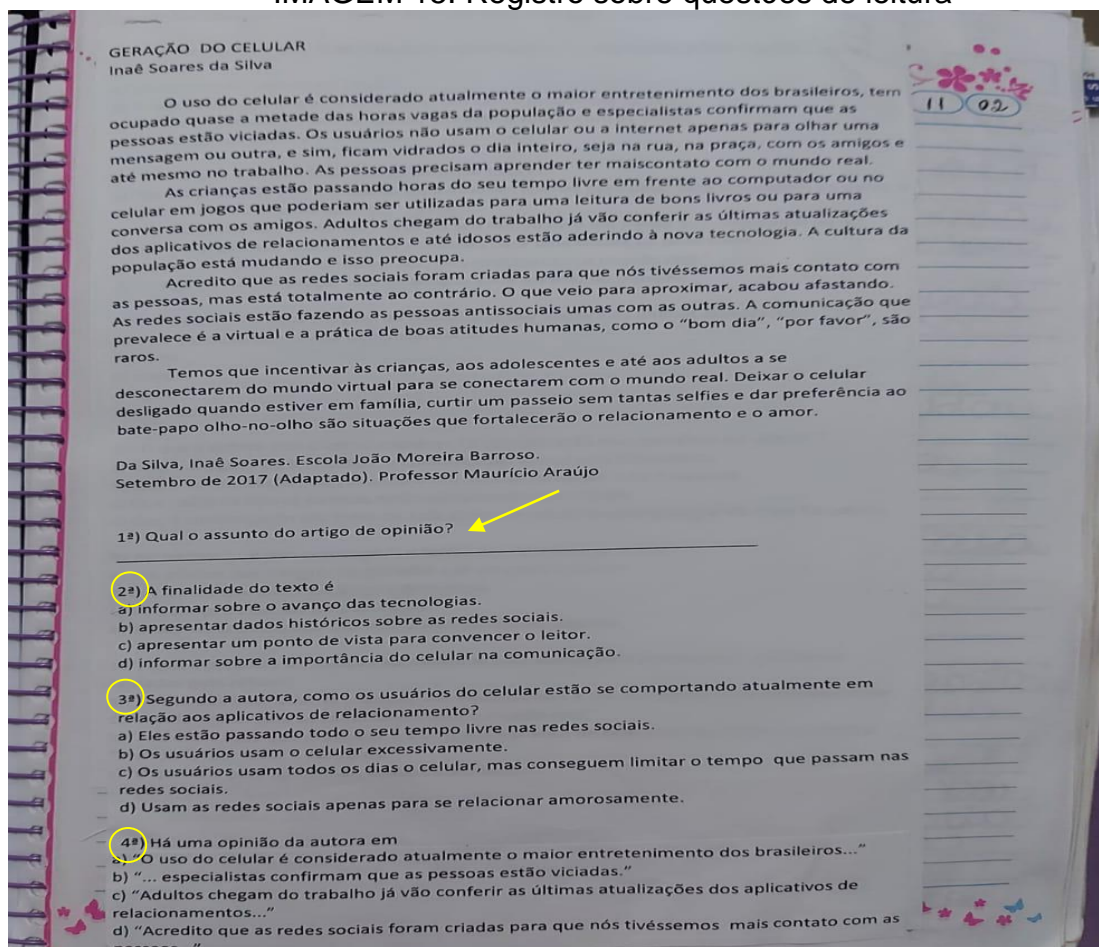
Quanto a seleção de gêneros para o desenvolvimento de questões de interpretação, presentes nos cadernos de registros das participantes da pesquisa, notou-se que algumas de suas escolhas partiram de cópias da internet, que ora

pareceram coerentes, ora precisavam de algumas reformulações por parte das professoras para que a perspectiva com o foco na interação autor-texto-leitor acontecesse.

A partir dessa reflexão, buscou-se responder mais um objetivo proposto por esse estudo: *Evidenciar os tipos de encaminhamentos de leitura utilizados pelas professoras de LP, de modo a compreender se eles denotam as concepções de leitura assumidas no trabalho em sala de aula.*

A imagem a seguir, do caderno de registro da docente C.L. exemplifica como aconteceu a seleção de algumas atividades de compreensão de texto, cuja maioria, conforme os apontamentos das professoras de LP, foi retirada da internet e usada por elas integralmente sem nenhuma intervenção ou modificação de algum enunciado. Não obstante, ressalto também que, ao material utilizado pelo docente em sala de aula, podem ser acrescentados diferentes recursos para complementar as atividades de leitura e reforço.

IMAGEM 15: Registro sobre questões de leitura



Fonte: Caderno de registro da docente C.L.

Esse texto (“Geração do celular”, de Inaê Soares da Silva), encontrado nos cadernos das docentes C.L. e E.O., sem intervenções ou explicações adicionais, apresentava dez (10) questões de compreensão textual, sendo apenas uma (01) subjetiva que demandava escrita do aluno.

As quatro questões aqui apresentadas são apenas um recorte dessa atividade registrada no caderno de C.L. Notou-se que as indagações seguem a concepção de leitura com o foco no autor e, nesse sentido, é importante dizer que não é um erro se utilizar dessa abordagem, mas se ater somente nessa perspectiva não possibilita ao aluno compreender o texto, considerando a interação discursiva e a relação dinâmica constituída pela relação autor-texto-leitor.

Vale destacar que questões objetivas, apesar de demandarem maior atenção do aluno para o que propõe o enunciado, nem sempre exploram todo o potencial compreensivo deste aprendiz, limitando suas respostas a uma opção correta/verdadeira.

Creio que, se essas questões objetivas fossem reformuladas, elas poderiam levar o aluno a ir além do aspecto estrutural do gênero, da identificação de frases do texto e decodificação de trechos desse texto, extrapolando o foco no autor, conforme apontamentos sobre essa perspectiva destacados por Menegassi (2010) na subseção “4.1.1 A leitura com foco no autor”, p. 44.

A seguir, têm-se duas imagens do caderno de registro da docente E.O. – a única entre as participantes da pesquisa a registrar manualmente perguntas para a exploração texto, sugerindo que tenha havido uma tentativa de produção de um questionário para interpretar e compreender o conto “Luto da família Silva”, de Rubem Alves.

IMAGEM 16: Texto base das questões elaboradas pela docente E.O.

Luto da família Silva

A Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou vazia. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos "Fatos Diversos" do *Diário de Pernambuco*, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

João da Silva — Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos os joões da Silva. Nós somos os populares joões da Silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família. Usamos o sobrenome "de Tal". A família Silva e a família "de Tal" são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva.

João da Silva — Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não possuía sangue azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho — vermelhinho da Silva. Sangue de nossa família. Nossa família, João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.

Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...

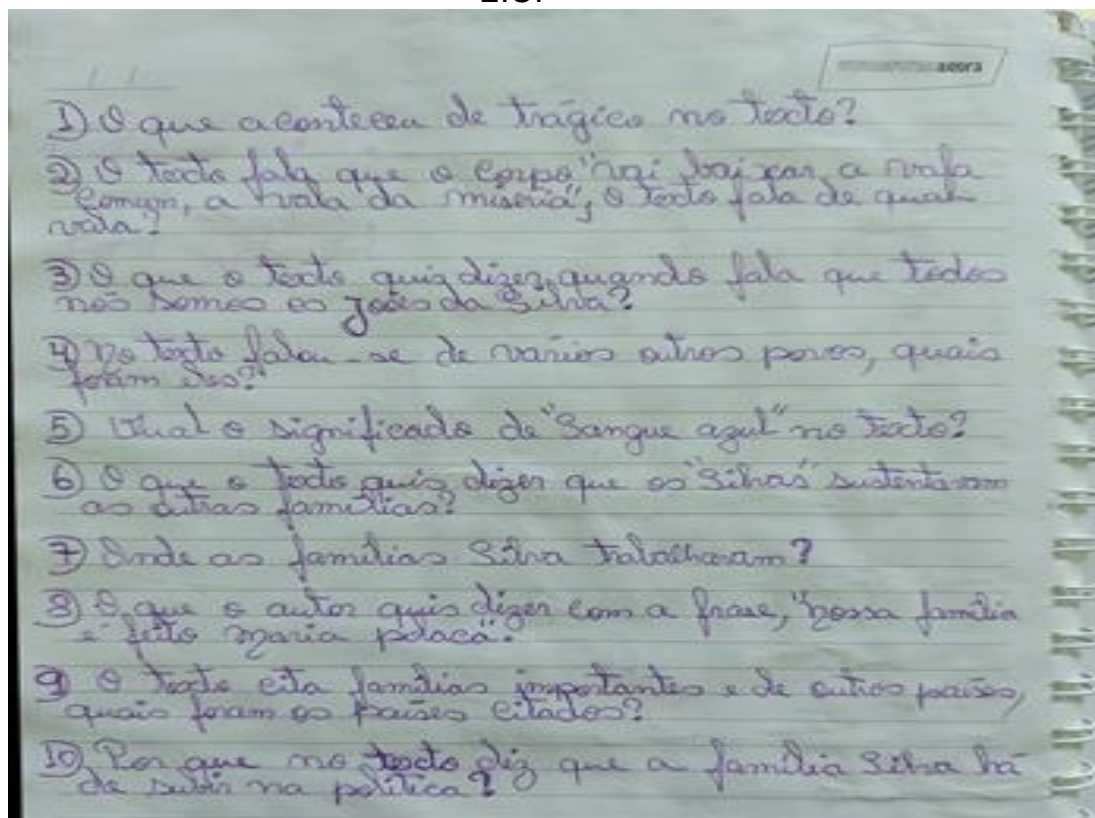
BRAGA, Rubem. Luto da família Silva. In: *Para gostar de ler*, 4. ed. São Paulo, Ática, 1984, v. 5, p. 44-5.

** imprimir 30 cópias*
** Destina compartilhada e dirigida.*

** Questionário*
Interpretação de texto

Fonte: Caderno da docente E.O.

IMAGEM 17: Questões de interpretação de texto elaboradas pela professora E.O.



Fonte: Caderno de registro da docente E.O.

A partir da imagem anterior, ainda é possível apontar que o professor precisa refletir sobre a utilização de atividades de leitura presentes tanto no livro didático quanto naquelas advindas da internet, visto que é difícil “em qualquer situação de uso da língua obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante” (MARCUSCHI, 2008, p. 268).

Observando as questões propostas, constatou-se que das dez (10) atividades de interpretação do texto da imagem 16, nove (09) partiram da concepção de leitura com o foco no texto e apenas uma (01), a questão oito(08), apresentou o foco no autor. Ou seja, nenhuma das atividades partiu da perspectiva discursiva com o foco na interação em sala.

Assim, ressalta-se que talvez seja esse o principal desafio das docentes de LP- Anos Finais, o de contemplar nas atividades de interpretação a concepção com o foco na interação autor-texto-leitor, produzindo a compreensão de um texto a partir da interação entre esses elementos e o contexto.

Nessa perspectiva, os materiais analisados trazem um alerta para um ensino de leitura na escola lócus, pois está focado no ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa. E ratifica a necessidade de refletir sobre os pensamentos apontados por Geraldi (2011), Travaglia (2005), Soares (1998) e Menegassi (2010), visto que essa abordagem não contribui com o ensino da prática de leitura principalmente, pois não considera as ideias de um texto, sua condição de produção e de recepção, focando somente na sua análise linguística.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Porque eu sou do
tamanho do que eu vejo
E não do tamanho da
minha altura...
E o que vejo
São meus sonhos
(Alberto Caeiro- Fernando Pessoa)*

Essa pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental e autobiográfica, buscou promover reflexões sobre as concepções de ensino de leitura de três professoras de língua portuguesa (LP) do Ensino Fundamental – Anos Finais, da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa – Rondonópolis/MT. Assim, o estudo partiu dos seguintes questionamentos: *Como as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais da Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/MT, trabalham com a leitura em sala de aula? E, Que concepções de leitura são assumidas por essas docentes quando registram suas aulas?.*

O objetivo geral dessa investigação, baseou-se no sentido de *compreender, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e seus registros escritos, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, refletindo, ainda, se a perspectiva teórica adotada por elas tem contribuído com o trabalho com a leitura.*

Destarte, com o propósito de buscar respostas às perguntas levantadas, obtidas com a análise dos relatos das professoras de LP gravados via áudio do aplicativo WhatsApp e transcritos pela investigadora, dos diários *on-line* e dos cadernos de registros das participantes da pesquisa, primeiramente foi necessário revisitar as concepções de linguagem e de leitura na literatura para entender quais são as concepções que conduziram o trabalho em sala de aula das docentes de LP-Anos Finais, no ano letivo de 2019.

O interesse pela pesquisa foi motivado pelo fato de a pesquisadora e, também, docente de LP da rede estadual de ensino, problematizar as práticas de leitura desde sua formação inicial, e principalmente na sua atuação como docente.

A análise a levou constatar o predomínio da concepção de linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação, problematizando e alertando, assim, os

encaminhamentos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de leitura realizados pelas participantes do estudo, pois a leitura serviu apenas para responder questões que ora teve foco apenas no autor, ora no leitor, ora só no texto, ignorando os discursos presentes nele e os contextos de uso dos alunos.

Ficou nítido após o olhar para os diários *on-line*, também, que as docentes escolheram alguns modos de ler como procedimento para o ensino de leitura como a leitura compartilhada, leitura reflexiva, leitura com pausa protocolada, leitura silenciosa e leitura deleite, entre outros, caminhos que podem contribuir com a autonomia do “aluno-leitor”, mas essas opções sem o detalhamento e com evidente confusão conceitual dos termos dificultou entender os seus objetivos e trouxe mais uma ponderação, de que a leitura não passou do ler por ler.

Os resultados apontam ainda para a necessidade de as docentes se apropriarem das concepções de linguagem e de leitura na sua prática, ampliando o uso de procedimentos. Isso tudo para que os alunos possam desenvolver e ampliar suas habilidades discursivas de leitura por meio de práticas efetivas realizadas em sala de aula que contemplem o processo interativo entre autor-texto-leitor e contexto.

A respeito dessa afirmação, a pesquisadora pode dizer que esse estudo marcou sua trajetória profissional por refletir diretamente na melhoria da sua atuação em sala de aula. É imprescindível destacar o quão importante é o papel do docente no ensino de leitura, propiciando espaços para que essa prática se efetive, tendo em vista que as escolhas pedagógicas daqueles que ensinam refletem nas concepções teóricas assumidas.

Diante dessas afirmações, ressalta-se que pesquisas como essa na área da educação representam a efetivação da formação continuada do professor de LP, uma vez que aborda aspectos presentes no contexto escolar cuja intervenção é fundamental como o ensino-aprendizagem de leitura.

Contudo, apesar das contribuições teóricas e reflexões sobre o ensino de leitura trazidas por essa discussão, faz-se necessário dar continuidade nesse estudo, pois pesquisas que considerem a leitura como uma prática interativa e discursiva, a qual mostra a apropriação do professor sobre essa prática e na elaboração de atividades de leitura que abordem esse direcionamento, precisam

acontecer em sala de aula para que o aluno seja capaz de se posicionar criticamente e de forma autônoma sobre o contexto no qual está inserido.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. **Memória, Narrativas e Pesquisa Autobiográfica**. Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler**. Graphos, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 65-80, 2008.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro and MENEGASSI, Renilson José. **A leitura compartilhada em sala de apoio**. *Educ. rev.* [online]. 2016, vol.32, n.3, pp.267-292. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698148679>.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, I. P.A.(Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 45-72.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

BARBOSA, Áureo José. **A prática docente na formação do leitor literário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de Leitura. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 01 julho 2021.

BAUER, M. GASKELL, G. ALLUM, N. Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In.: BAUER, M. GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-36.

BERTIN, Diana Maria Schenatto. **Proficiência em leitura e prova brasil: (re)avaliando Habilidades leitoras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós - Graduação em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 15 de março 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BARREIROS, Ruth Ceccon. **Concepções e capacidades de leitura para o letramento**. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): Estudos e Proposições Didáticas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 19-42.

_____. **Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura: apresentação**. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano**. Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico 01. p.7-18.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

E. E. Prof. Carlos Pereira Barbosa no Jardim Europa - 25 anos construindo a educação com amor, valorizando toda a comunidade escolar. **Jornal Regional MT**. Disponível em: <<http://regionalmt.com.br/noticia.php?id=17881>>. Acesso em jul. de 2020.

_____. Projeto Político Pedagógico. **PPP ESCOLA 2019**. Disponível em: <<http://www.sigeduca.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em jul. de 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura silenciosa. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 18 de fevereiro. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In: ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 1993.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas- SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. Editora. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino – Formação de Professores EAD**, 19. 2ª edição Maringá: EDUEM, 2010.

_____.; FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011.

_____. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17, 2010, Campinas SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2021. ISSN: 2175-0939, pp. 1-11.

NOVAIS, Carlos Augusto. Leitura Expressiva. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 12 de abril. 2021.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. Revista Lusófona de Educação, n.33, p. 111- 125, 2016.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PETRONI, Maria Rosa. Construção do objeto discutível: argumentação e interação. **Polifonia**, Cuiabá: Editora Universitária UFMT, n. 10, 2005.

RAUBER, André Luiz; CARVALHO, Márcia Regina Pavoni. Estágio de regência em Letras: memórias de uma prática na formação de professores de português. In: Rosiane Cristina Gonçalves Braga; Sheila Dias Maciel. (Org.). **Memória e Utopia: experiências de linguagem**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2011, v. 1, p. 33-59.

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

_____. Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. In.: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto.(Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. p.1-8.

_____. Métodos de palavração e sentencição. In: **GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavracao-e-de-sentenciacao>>. Acesso em: 22 jan. de 2021.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução SCHILLING, Claudia. 6. ed., Porto Alegre: Penso, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática**.10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins. Fontes, 2002.

ZAGO, Lauciane Piovezan. **Repensando a(s) concepção(ões) de leitura na formação Continuada: implicações (ou não) no processo de (re)organização da prática pedagógica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós - Graduação em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

APÊNDICE 1

Transcrição das entrevistas

1º áudio: E.O.

boa noite::... eu gostaria de ser... identificada com/cás(com as) as primeiras iniciais do meu nome::... E...O.....::...minha maior formação... em nível superior...é:: especialização::...éh::...(eu) fiz o curso... de educação infantil...pela Profere Educ Varzeagrandense::...Faculdade... de Várzea Grande... Mato Grosso...e::...a..a...minha história de vida... e a minha... caminhada escolar...assim... foi... muito difícil...porque::...quando se tem... assim... uma vida difícil... néh::... essa trajetória... é um pouco complicada...eu sou paulista... da cidade de Jales... mas que::...()eu vim embora... vim para o Mato Grosso... com quatro anos de idade ...com meus pais...((suspirou)) e::...e...-- -- nesse sítio... meu pai comprou um sítio...nessa cidadezinha...nessa cidadezinha...que ficava longe... nesse sítio ficava... oito quilômetros distante da cidade... e aí... chegou...hum... éh::... a minha idade escolar...eu lembro que eu fui... eu comecei a estudar... com oito anos de idade... a primeira série... mas ...eu já entrei na escola... sabendo... as vogais... o alfabeto... escrevia meu nome... o nome dos meus irmãos... o nome do meu pai... o nome da minha mãe... e... isso tudo... essa pré- alfabetização... quem me ensinou... foi meu pai... meu pai... e minha mãe... trabalhava na roça... como a gente morava no sítio...trabalhava na roça... e... todo dia... a tardinha... a noitinha... enquanto minha mãe tava(estava) ali... arrumando... a janta... preparando... deixando tudo pronto pra o outro dia... que ele acordava cedo ia para a roça((suspirou))... meu pai sentava... colocava nós sentados envolta... da mesa... ali perto dele... não só eu... como meus irmãos... e ensinava::...ensinava a gente...então... era... a minha irmã mais velha um pouquinho...que ele já tava(estava) ensinando ela... ela já lia... e eu assim... já... alfabetizando... então... quando entrei na escola... éh... com oito anos...na primeira série... eu já sabia assim...bastante coisinha... se perguntasse... ah::... b mais a... eu já sabia que era báh::... eu já lia... assim... umas coisinhas...isso tudo... ensinado... pelo meu pai...((suspirou))...e...assim como a gente morava no sítio... tinha... lá::... uma escolinha rural... que era uma... escolinha de pau a pique... coberto de palha...e era assim... de manhã... funcionava... a primeira série... e a segunda série... juntos... só tinha...era...uma peça grande... a tarde... estudava...quem estudava... era do terceiro ano e... o quarto ano... juntos... e era tudo a mesma professora... ela trabalhava de manhã... com a primeira série e... com a segunda série... e a tarde... com a terceira série... e a quarta série... terminando a quarta série... néh::... tinha que ir pra a cidade... pra cidadezinha que era Porto Esperidião... então...eu entrei na escola com oito anos::... com nove anos... eu perdi a minha mãe... minha mãe faleceu...e... (eu) fiquei morando... como meu pai e... meus irmãos... nesse mesmo sítio... permanecemos lá... e assim... o sítio... era oito quilômetros... longe da cidade... e... aí... quando chegou essa... idade escolar... de:: passou do quarto ano... tinha que ir para a cidadezinha... era oito quilômetros... até na cidade... então... oito pra ir... oito...oito... pra voltar... e... eu me lembro... que ia eu... uma irmã mais velha do que eu((toque do celular)) e... mais três pessoas... vizinhas... vizinhos... néh::... fomos criados ali... praticamente juntos... vizinhos... éh::...duas dessas meninas...até... estudavam... na mesma sala... que eu... ou seja... nós íamos... em cinco pra a escola::... e essa... e esse... era nosso

trajeto... oito quilômetros pra ir... oito quilômetros pra voltar... então... andávamos... dezesseis quilômetros por dia... lembro... que estudava de manhã... a gente saia de casa muito... cedo... pra tá(está) na escola... sete horas... e... eu estudei nessa escola... nessa escola estadual... dessa cidade... até o sétimo ano... e::...aí::...quando eu fui::... entrei::... comecei a fazer o oitavo ano... eu fugi de casa... néh::... já tinha... dezoito anos...fugi de casa::... e::...() vim embora para Rondonópolis... morar com o pai dos meus filhos...() fiz o oitavo... a oitava série... aqui em Rondonópolis... já...e::...eu tenho... agora... quarenta e cinco anos... atuo... como professora de Língua Portuguesa::...mas... também...sou formada... em Pedagogia... néh::... depois que eu fiz Língua Portuguesa...eu::...parece... que eu tinha medo... eu não queria... assim...(medo) de ir pra sala de aula... eu fui... trabalhei...dois anos...no município... como auxiliar de higienização...e... aí:: eu tive vontade... de fazer... um outro curso superior... que é::...Pedagogia... e fiz... Pedagogia... e... também... não quis fazer... como muitas pessoas fazem não::... complementação::... de só apenas um ano...não... eu quis fazer tudo de novo... tudo novamente... não pedi... reaproveitamento (reaproveitamento) da disciplina... não fiz nada... fiz...ah...entrei... matriculei... como se eu estivesse... terminado de sair... do ensino médio...néh::... até porque... eu entrei... fiz o oitavo ano...néh::...acho que meio... que pulei essa parte... lá... que eu deveria ter falado... ter falado antes... mas aí... eu fiz... magistério... meu primeiro... segundo... e terceiro ano...do ensino médio... eu fiz magistério... mas também não quis(lecionar)... várias das minhas colegas... na época... foi(foram) trabalhar... néh::... como professoras já...eu não... e aí... quando eu pude... que eu consegui... fazer a faculdade... foi... Letras pela UFMT... e... depois... que veio... essa vontade... de eu ter... fazer... outra faculdade... e... fiz... Pedagogia... e fiz... mais... quatro anos de pedagogia... e ...nesse...nesse...nesse mesmo tempo... que eu estava fazendo... pedagogia... que era semipresencial...eu também...quis fazer... um curso técnico...assim... gostava muito... quis fazer... um curso técnico... e... fiz... um curso técnico... de dois anos...técnico em segurança no TRABALHO::...pelo CECITEC::...e::... as vezes... assim::...tinha ano... que trabalhava...como professora... do estado... conseguia aula no estado... outro... as vezes... trabalhava... no município... também...não conseguia no município... e... foi assim... mas... eu::... tenho... nove anos... que eu atuo... como professora...professora de Língua Portuguesa...nove anos...e... quando... quando... eu trabalho... no município... eu trabalho... com educação infantil...mas... no estado... só como... professora de Língua Portuguesa...e::... assim...a(as) minhas... experiências com leitura... em toda minha vida... ocorreu... assim...apesar de ser.../ter sido meu pai... que me alfabetizou... a escola... eu gostava muito... de ler...éh::...quando... chegava na escola...que eles...distribuí/... distribuíam...o livro didático...eu pegava... o livro... por exemplo... de português... e... lia... todas as histórias... todos os textos... que tinham lá...todos... então... quando a professora... ia trabalhar... um determinado texto...eu já sabia... mais ou menos... porque ...eu já tinha(lido) eu... tinha pego o livro... assim... aquela ansiedade... de pegar o livro... e... lê::... lê::... e... lê::...então... eu já tinha... lido tudo... e... assim... e... como.../e como... (eu) morava... no sítio... também...acho... que o meu maior gosto pela leitura...foi assim...lendo romance mesmo... Júlia...Sabrina...Sabrina...Bianca...aqueles... bolso livros...que eu nem sei... se tem mais...fotonovelas...néh...morava em sítio... não tinha nenhuma...nenhuma... outra diversão...éh::...não... tinha... energia... néh...não... tinha... luz elétrica...naquela época... no sítio lá... onde/nessa localidade... onde morávamos... não tinha... energia elétrica...então...o nosso...

maior divertimento...era lê:... então... era o que tinha para ler... era Júlia...Sabrina... Bianca... esses romances...bolso livros... fotonovela... e... assim... condições... a gente... também... não tinha... pra comprar... néh:...tanto eu... quanto as minhas colegas... ali... do sítio... que morava ali... que todo mundo... vivia... ali...éh... trabalhava... na roça... trabalhava... com lavoura... os pais delas... os irmãos... não tinha(tinham)... condições... de comprar livros ...que que a gente fazia... trocava:... se conseguia... comprar um ...ou dois livros... ia trocando...ia trocando... ah:... eu já li isso... impres/...éh:...passava aquilo... para fulano...outro... éh:... passava... pra gente... então... eu lia muito...eu chegava ler... ah:...pegar um livro daqueles...Júlia... Sabrina... Bianca...e lia...em dois dias... em... três dias...assim... como não tinha... luz elétrica... era luz...é de lamparina... mesmo... assim... meu pai ...brigava muito...porque... assim... só quando meu pai... saía... néh....(por)que a minha mãe... faleceu... e meu pai...mais era... o meu pai ... ficava em casa... mais com meu pai...aí meu pai saía...a gente ficava em casa...então... o dia... que meu pai... estava em casa...a gente não...eu não podia ler...eu não lia...nem eu...nem minha irmã...não lia... porque a gente ficava...tinha que ficar... com a lamparina acesa até tarde... e... meu pai... não gostava...então... o dia que meu pai... não estava em casa...que o meu pai... demorava a chegar...chegava mais tarde... ou aquela...noite...que meu pai não pousava em casa...que aí... depois que a minha mãe faleceu... o meu pai... começou a trabalhar... de:.../como corretor...então... corretor na localidade assim...era só...mostrar fazendas... sítios... longe... então... as vezes... ele saía e... não voltava... no mesmo dia...e era esse dia...que as vezes meu pai ia... pra mais longe... que a gente... lia um livro... até uma hora... duas horas da manhã...então...ler para mim...se tornou... assim... meu robe...néh...gostava muito de ler... mesmo... com todas essas dificuldades...assim...de ter que trocar livros...néh...sempre tá(está) buscando...ah:...quem tinha um livro... que eu não tinha lido...eu...a gente ia buscar... e outro costume... que a gente tinha... naquela época também... era de:...ouvir rádio... ouvir rádio... a gente ouvia muito rádio...então... a gente gostava muito... de:...assistir(ouvir)...assistir...eu lembro... até hoje...as histórias da tia Leninha...todo dia... passava uma historinha diferente...uma novelinha infantil...éh:...tinha... esse programa da tia Leninha...que passava uma história... e... uma novelinha infantil... e...tinha também...novela... néh... pra adultos...então a gente...assis/ouvia... ali...era...era uma diversão...chegava aquele momento...de assistir... ali... que passava...a... a historinha((suspirou)) e a novelinha...e...ou a novela de adultos...que tinha os horários certos...a gente sentava perto do rádio... e...ficava...ouvindo...ninguém nem conversava...ouvindo novela((suspirou))...e sempre que podia... era buscando...estudar...mesmo...com toda... dificuldade...e...assim...falar assim...que alguém contou... leu para mim...contou história...assim...néh...meu pai...não:...meu pai assim...depois...que a minha mãe faleceu... então...ele...ele...ele se fechou...ele se fechou mais...néh...e a gente costuma dizer... entre nós... irmãos que...acho que foi o sofrimento... que fez ele se fechar um pouco...néh...sofrimento... de ter perdido a minha mãe... que fez ele se fechar(fechar) mais...então assim.. não tinha... conversa...muito diálogo...e...quando a gente morava... ()em sítio... não tinha muito... muita diversão...não tinha lugar pra passear...ia pra missa... quando ele deixava...néh...com...com a...com os vizinhos...com() esses mesmos...essas mesmas... colegas que iam para escola... com a mãe e o pai...eram muito católicos... iam pra missa... todo domingo...então...quando meu pai deixava...eu ia pra missa junto...se meu pai não deixava... a gente não ia...dessa forma que era...então... pra

contar...pra falar...pra saber assim...que eu tive alguém... que lia pra mim...que contava história...não...eu não tive...néh...essa questão...eu não tive...e::...todas as histórias...que...que eu conheço...foi eu mesmo... que busquei...que eu li...e...buscava mesmo... a questão de...dessas experiências...essas trocas de livros...e nós tínhamos a mania entre nós...éh...as amigas...as colegas... daquela época...de escrever carta... uma para outra...inventava história...inventava...na verdade...a gente inventava história... e...escrevia carta... uma para a outra...então... quando podia... naquela semana... a gente...uma trocava carta... uma com a outra...outra...ah...eu escrevi uma carta pra você...ah::...eu também escrevi para você...entregava para aquela pessoa...a gente sempre encontrava... néh...na escola...na missa...néh...tinha naquela época...éh...chegava aquela época... de novena...o pessoal fazia muito... novena...terço...nessa época...então... quando falava assim...ah::...vai ter um terço... na casa de fulano...se você... já tinha escrito()...se já tinha a cartinha escrito...já levava... porque... aquela pessoa... ia tá(está) lá...era o momento da gente... encontrar com os colegas...com os amigos...foi dessa forma...néh...eu me considero sim uma pessoa leitora...eu gosto de lê...sim...eu leio muito...e hoje então...que temos tanta facilidade...néh... em ler...néh...com essa tecnologia avançada...acho tudo tão mais fácil...penso assim...que...aí:: quando...quando eu paro para pensar... o tanto que foi difícil... para mim...mas mesmo assim...eu ainda GOSTO... DO LIVRO...ainda...gosto do livro...assim...sempre compro livro...néh...muito...gosto de comprar...essas...livros aí... que tem essas histórias contemporâneas...néh...esses livros de::... Literatura Brasileira ... Literatura Portuguesa...eu sei que eu li muito... quando eu estava fazendo... faculdade de letras...mas depois também:: que...aqueles que eu não li...que eu só ouvi falar... na faculdade...e... que não li...nos quatro anos... que eu estive fazendo faculdade...eu li depois...eu li depois...peguei emprestado...assim...até em escola... que eu já trabalhei...ah::...tem esse livro...esse aqui...que eu...que ainda não li...néh... acabo pegando emprestado... pra mim(eu) também ler...assim...leio muito notícia...eu leio... sim...leio muito...leio muito...não sou uma pessoa... que gosta de::...de TV(televisão)...sei de muita informação mas através... talvez... da/das... redes sociais...néh...como eu citei eu era...gostava muito de novela...na minha adolescência...na minha juventude...hoje...eu não gosto...eu não assisto novela... não gosto...nem sei nem... quantos anos faz... que eu não assisto novela...não gosto...mas eu sei... a...a notícia assim... pelas redes sociais...quando eu entro nas redes sociais...vejo alguma matéria...já vou ler...já quero saber ...de que assunto se trata... aquela matéria...então... eu leio muito...e assim...porque eu gosto... de ler... e assim também...para me manter informada...para me manter informada mesmo...assim...talvez... seja mesmo o hábito... costume de lê...e::...e...eu cresci...néh...como eu tive talvez... essa infância assim... difícil...essa adolescência...essa juventude...e...depois...() éh::...() de toda...éh::...ah::...por toda minha vida escolar...minha trajetória...assim...escolar que eu tive...de formação...o nível superior...o nível médio... que eu tive...e::...foi muito bom...assim...não tenho nada que...que reclamar...néh...porque assim...eu cresci muito...com tudo isso...eu cresci muito...e a gente...quando... tá(está) junto... eu e meus irmãos...néh...que a gente... não mora próximo...também...eu moro em uma cidade...eles moram em outra...a gente acaba...assim...quando a gente se fala...mesmo por telefone... ou final de ano...que a gente acaba... nos vendo mais... é final de ano...a gente acaba assim...()eles costumam falar assim...mesmo o sofrimento...mas assim... a gente é muito feliz...por que... brinca assim...somos muito

de::...dá risada...tirar sarro um do outro...néh...e... assim...mas (eu) não posso falar... que essa questão...de...gostar de estudar... é de família não::...também não... porque... sou de uma família de::...sete irmãos...cinco mulheres e dois homens...e::...tem duas...néh... que estudou...néh...que tem uma gradua/fez uma graduação...que sou eu...néh...que tem graduação... especialização... e... uma outra irmã...também... néh...e...e...também é formada... em Letras...ela...e... também... tem especialização e...os outros não quis(quiseram) muito saber de estudar não...foi só nós duas...né...então... não era todos... que gostavam de ler...de::...dessa história...assim...talvez...não... tiveram incentivo...néh...por isso que eu falo...assim...as vezes...éh::...uns precisam do incentivo para ler...néh...e...eu falo assim...que eu não tive muito incentivo...não tive muito incentivo para ler...para ser leitora...mas ...eu... talvez...fui...pro/prá esse/por esse caminho...porque::... a vida...néh...a vida me levou... a esse caminho...néh...era diversão nossa...era essa...a leitura...mesmo com tanta dificuldade...e::...eu segui em frente...eu quis...é isso...

áudio 2: M

Sou a::... M...sou graduada pelo Centro Universitário de Várzea Grande em Língua Portuguesa...Língua Espanhola... e... as suas Literaturas...fiz... pós graduação...especialização em... Língua Portuguesa e... Literatura...(som estridente dos lábios)...tenho cinquenta e oito anos... e... estou a::...mais ou menos... dezoito anos... na educação básica... do Estado de Mato Grosso...minhas... primeiras experiências... com leitura...elas veem... desde a infância...é::...o...o... meu pai...ele era... semianalfabeto...porém... era um grande contador de histórias...nós morávamos... em uma fazenda...e::...nos finais de semana...ele...ele...reunia todos nós...no terreiro da casa...as crianças da vizinhança...a gente fazia uma grande roda...e ali...ele...passava a contar histórias...histórias... que ele inventava...outras...que ele recriava...a partir de algumas... que ele já tinha ouvido...éh::...os contos tradicionais...do Brasil...imagino...que ele tenha ouvido de outras pessoas...contando...e ali ele...a luz do lampião...ou mesmo...a luz da lua...no terreiro batido...ali...de terra...ele... contava essas histórias...e ele...o mais interessante... éh... que::...em algumas delas...ele...sempre...não contava o final...algumas...((barulho))ele deixava pra contar o final...no outro...final de semana...e aquilo gerava na gente...uma grande expectativa...ansiedade...e...a gente não via a hora de chegar...no sábado...a noite...pra que ele concluísse a história...((respirou fundo))...e...hoje...eu percebo...que algumas histórias...éh::...ele recriava...dos contos de fadas...e::...e...até mesmo do...do...do clássico...néh::...da literatura...que é...Mil e uma noites...só que ele...mudava... o nome das personagens...ele...ele contava...fazia outros finais...e...Histórias de Pedro Malasartes...também...então...era... bem...interessante...isso aí...me fez... criar o gosto...uma...uma vontade muito grande de ler...aquelas histórias...só que...naquela época...néh...a gente não tinha... essa condição...o primeiro livro que eu li...que eu me lembro...quando eu já estava na escola...foi...O menino de asas...foi o primeiro livro que eu comprei...no caso...os meus pais compraram...naquela época a gente não tinha muito acesso a literatura...então...eu nunca me esqueço...que foi o primeiro livro...que eu...que eu ganhei...foi um livro comprado...eu gostava muito de ler...também...gibis...porque...esses... sim...a gente...emprestava...trocava...e::... a gente...tinha esse acesso...eu gostava muito...de ler os gibis...e...as...as fotonovelas...já mais... adolescente...naquela fase...já de...de romantismo...eu lia

muito...fotonovela...como sempre...morando nas fazendas...na roça...eu andava quilômetros...pra ir buscar as fotonovelas...com uma vizinha... que tinha...ela comprava mais do que eu...tinha condição de comprar...e...eu ia então... emprestar...então...as minhas primeiras experiências de leitura...na...na infância...e na adolescência...foram essas...já um pouco mais adulta...vieram a Júlia...Poliana...Poliana Menina...Poliana Moça...esses livros...que a maioria dos adolescentes jovens...liam...naquela época...principalmente...as meninas...néh...no ensino médio...as minhas experiências foram boas...porque eu tive...professoras de português...muito boas...que... nos incentivava a ler...os clássicos...néh::...da literatura brasileira...Machado de Assis...éh...José de Alencar...enfim...esses que a gente...normalmente... estudam no...no ensino médio...mas o...um dos livros... que eu mais gosto... é O Cortiço...que é do realismo...e...enfim...eu tive uma boa base de leitura...e isso...fez com que eu...nas minhas aulas...éh...meio que copiasse...essas experiências... com meus alunos...em sala de aula...eu gosto muito...antes de iniciar qualquer... leitura...fazer uma roda...falar sobre o tema...primeiro...compartilhar... leitura...que todos possam dar sua opinião...sobre aquela leitura...éh...() eu basicamente...tô(estou) só há três anos... com a Língua Portuguesa...porque antes... eu trabalhava língua espanhola e::...com o ensino médio...mas...mesmo assim...mesmo com a língua espanhola...eu gostei muito... da leitura em sala de aula...do compartilhamento de leituras...que eu acho importante...e::...reler livros...éh...os alunos lê um livro...no começo do ano...e...no final lê de novo...para ter um outro posicionamento...essa releitura...esse amadurecimento de leitura...porque a gente...as vezes...lê um livro...numa época... da vida da gente...numa outra... época...ele vai ter outra significação...um outro contexto... de vida para gente...não éh::... então...é isso...eu acho que...éh::...a gente tem que ser incentivado...o aluno precisa ser incenti/incentivado na leitura...mesmo que a gente ache simples...néh...éh::...como a história em quadrinhos...por exemplo...eu acho que...pra(para)as crianças e adolescentes...têm que ser...têm que ser leituras acessíveis... ao entendimento deles...e...que estão dentro do contexto deles...não adianta a gente chegar com uma literatura muito...muito complexa...muito difícil de ser entendida e...e aí...éh... acaba não gostando...acaba deixando prá(para) lá...e acaba...tomando um pouco de ojeriza pela leitura...quando ela é obriga/obrigatória...eu na faculdade...tive uma professora de literatura...que eu nunca me esqueço...ela chegou... no primeiro dia de aula...éh...declamando... uma poesia...éh...falando alto mesmo...todo mundo... se assustou...olhou para trás...ela entrou...falando aquela poesia...e...eu...falei...gente::...que coisa mais linda...aquilo pra mim foi...inspiração...por que as vezes...a poesia...se você lê ela simplesmente...sem declamar...que eu chamo de declamar...ela não tem muito sentido...e...da maneira que ela fez...foi muito emocionante...a gente ficou maravilhado...com aquela...com aquela... aula...tanto é...que depois na especialização...eu fiz...na Língua Portuguesa e...literatura...porque eu fiquei realmente...muito apaixonada... pela maneira que ela...se expôs ali...naquele momento...como ela chamou... a atenção da gente...pra um texto...um texto simples...mas...que ela...ela conseguiu dar...dar vida pra ele...eu gostaria de ser identificada como M...sou graduada em Língua Portuguesa e Língua Espanhola... pelo Centro Universitário de Várzea Grande...de Cuiabá e pós...graduada em Língua Portuguesa e Literatura pelo/pelo ICE de Cuiabá...

Áudio 3: CL.

boa tarde::tenho quarenta e cinco anos...casada...licenciada... pela Universidade Federal... de Mato Grosso...formada(s) em Letras... no período de dois mil e sete a dois mil e:: dez...fui...bolsista do programa voluntário... de iniciação científica VIC...em dois mil e oito...do programa... éh::...e do programa institucional de bolsa de iniciação a docência...PIBID...em dois mil e oito...a dois mil e dez...com várias apresentações...durante o projeto PIBID...na Universidade Federal de Rondonópolis...e...em Cuiabá...um desses...foi o terceiro seminário integrador do PIBID...realizado...no Hotel Fazenda... Mato Grosso... em...Cuiabá em dois mil e dez...o primeiro seminário... do...do programa tutoria na universidade...também...em dezembro de dois mil e dez... em Cuiabá...sempre objetivei uma especialização...na minha área...em dois mil e doze...surgiu a oportunidade...com o curso de especialização em Língua Portuguesa...Gêneros Textuais...uma questão de análise e interpretação...o qual eu fiz... com muita dedicação...finalizando em dois mil e treze...aqui em Rondonópolis...minha trajetória...como profissional docente...começa...logo após...o término da graduação...em dois mil e dez... em dois mil e onze... começo na escola estadual André Antônio Maggi... no ensino fundamental...e... médio...no ano seguinte...devido o processo de atribuição continuei na mesma escola...porém com poucas aulas...completando... minha carga horária...em... escolas do município...foi um ano bem difícil...trabalhando...os três períodos...em... três escolas diferentes...em dois mil e treze...continuo na escola André Maggi...mas no ensino médio... regular...fundamental...e semestral...nesse ano...fui indicada pela escola...para fazer o curso...de formação continuada...em língua de sinais...LIBRAS...fiz o módulo um... e dois...promovido pela SEDUC Gerência de Educação Especial Cefapro...ministrada pela professora...do curso de apoio e... suporte a inclusão... da educação especial...Casies e...estamos aguardando...até hoje...o último módulo((fala sorrindo))...é:: de dois mil e dezoito...fiz o projeto...para a sala de articulação...em dois mil e dezoito... fiz...o projeto para a sala de articulação...no ensino fundamental...da escola André Maggi...o que só se iniciou...no segundo semestre...apesar do período curto...o trabalho...a experiência foi gratificante...pois acredito...que...o conhecimento é adquirido...com estímulo ...e dedicação... ambas as partes...nesse sentido...ver meus alunos...desenvolvendo suas habilidades...e...adquirindo autonomia...que acreditavam não ter...foi a melhor experiência...em dois mil e quinze...na escola André Maggi...participei... do...do estudo direcionado...ao curso de aperfeiçoação(aperfeiçoamento)...do Pacto Nacional pelo fortalecimento...no ensino médio...que iniciou...em dois mil... e quatorze...e...finalizou...em dois mil e quinze...no ano de dois mil e dezesseis...até::... hoje::...dois mil e vinte...estou tendo o prazer de trabalhar...com a equipe da escola Carlos Pereira Barbosa... no ensino fundamental...no Jardim Europa...nessa escola...não é muito diferente da outra...o trabalho de ensino e...aprendizagem...é desafiador...pois... além...de todas as defas...defasagens...temos um mundo...éh::temos integrantes indígenas...e tem sido uma troca de experiência...única...não é fácil conseguir...um desempenho ...suficiente...para ajudá-los...com suas limitações...devido a língua... a... cultura...no entanto...com dedicação vamos superando...minha paixão...pela leitura...começa na graduação...com a professora...de literatura brasileira... a maneira como... conduzia a leitura...dos estudos literários...me instigava...a ir além...e...assim...sempre pedia emprestado...para ler a obra completa...por isso não abro mão...de instigar...meus alunos...contando minha...minhas experiências...e...falando sempre...que... começo a ler... um novo exemplo...dando um novo exemplo...a leitura...sendo meu

robby...assim...sempre...que vamos...nos dedicar...a essa seção... ou seja...a leitura...o entusiasmo é grande...e... perceber...que meus alunos...estão compreendendo...a partir desse método...aprofundando seus conhecimentos...não tem valor(que pague)...outro momento que amo...é quando...(eu) consigo... fazer... com que meus alunos...se apaixonem pela leitura como eu...fazer um aluno leitor...não é fácil...nos dias de hoje...imagine quando conseguimos...mais de um...() é uma alegria só...gosto muito da leitura pautada...assim...podemos fazer...o aluno...pensar e...refletir...no que foi lido...no que ainda... há:... por trás da leitura...a leitura silenciosa para o conhecimento do assunto... a ser tratado...das dificuldades... que há no texto...instigar o aluno...a partir do título... de...imagem...lendo...levando a criar suposições... sobre o que trata o texto...ou que...existe(m)... diversas maneiras de introduzir... ou seja...existem...diversas maneiras de introduzir uma leitura...quando vamos ler um texto...seja qual for... partimos das inferências...de conhecimento de mundo do aluno...dependendo de qual gênero for... ser... tratado...partimos com inferências...e...discussões referente...ao título do texto...falamos da estrutura composicional...introduzimos uma síntese sobre o...assun...sobre o texto...isso instiga a curiosidade...sobre o assunto...falar sobre o autor...o autor do texto...e...época em que foi escrito...um ponto importantíssimo...relacionar o texto com outros conhecimentos...fazer referência...referência do texto com obras de artes...assim mostrando...que o texto não está acabado...que vai além... do que o autor...quis propor...e...e...através dos nossos conhecimentos...podemos dar uma nova dimensão ao texto...outro final...portanto...a escolha dos textos...sempre... deve ser...()a escolha a ser trabalhada em sala de aula...é importante para garantir...a autonomia e aprendizagem...conseguimos isso...através de recortes significativos...de diversos gêneros textuais que circulam na sociedade...desta forma...contribuindo para a prática de leitura...essas leituras devem ser ...con-tem-pla-das...nas esferas cotidianas...literárias...jornalísticas...e...etc...apresentar textos de diferentes linguagens...respeitando a... faixa etária...dosando o nível (de) dificuldade...respeitando o processo de desenvolvimento...de competências e habilidades de leituras...do aluno...assim... a leitura deve ser...repensada...em diversas dimensões... como argumenta SOLÉ... primeiro... como objeto de conhecimento em si mesmo...segundo... como instrumento de conhecimento...e terceiro... como um meio para o prazer...para o desfrute...para desfrute... e para a distração...pode...posso ser identificada como... C...L...a minha identificação com a leitura...e...escrita...escrita... nem tanto...mas a leitura... mesmo...foi na faculdade...porque...no ensino regular...eu...gostava mesmo... era da e-xa-ta...queria ser bancária...ou seja...Ciências Contábeis... nunca... fui fã de português

APÊNDICE 2

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora Ana Patrícia dos Santos pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, desenvolva sua pesquisa intitulada **O ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental: professor mediador da aprendizagem**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dr^a. **Sandra Regina Franciscatto Bertoldo**, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis.

Concordo em fornecer todos os subsídios para o desenvolvimento dessa pesquisa, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na Escola Prof^o Carlos Pereira Barbosa e poderá ocorrer somente a partir da aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso- Campus Universitário de Rondonópolis, sob coordenação de Suellen Rodrigues de Oliveira Maier, endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055, Cidade Universitária. Rondonópolis/ MT, CEP: 78735-901, telefone: (66) 3410-4153. Email: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Rondonópolis, 02 de dezembro de 2019

Assinatura do responsável pela instituição

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
Câmpus Universitário de Rondonópolis
Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGedu/UFMT



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante:

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGedu, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis e estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, com o título provisório: **Processos de leitura e produção escrita sob a ótica das docentes de Língua Portuguesa dos anos finais.**

O objetivo deste estudo é identificar, a partir dos planejamentos, narrativas e registros de cadernos de campo, quais são os desenvolvidos pelas docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Profº Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/ MT, no que se refere ao trabalho com a leitura e a produção textual, considerando os gêneros textuais como caminhos para esse ensino. Tal objetivo se desdobra, ainda, na pretensão de compreender como se dá esse processo com vistas à superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos e, conseqüentemente, da superação dos índices apontados nas últimas avaliações internas e externas obtidos no Ensino Fundamental. Para tanto, a coleta de dados proposta parte da participação das professoras lotadas na disciplina Língua Portuguesa da Escola supracitada.

Para participação no estudo proposto, serão respeitados os seguintes itens:

- a) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS no 466/2012;
- b) Disponibilização dos dados para esta pesquisa e publicações advindas dela, cedendo o uso de imagens e áudios dos trabalhos realizados e demais produções dos alunos e/ou suas.
- c) Em caso de entrevista, ela será gravada e, após a transcrição, o participante poderá ter acesso ao texto para a aprovação ou adequações que se fizerem necessárias de acordo com a sua perspectiva;
- d) Durante as conversas gravadas o participante não será exposto a nenhuma situação que coloque em risco sua saúde e/ou integridade física. Talvez possa ocorrer algum desconforto e constrangimento ao responder o questionário. Contudo, a participação neste estudo é voluntária e, se decidir não participar ou quiser desistir de continuar a qualquer momento, o participante tem absoluta liberdade de fazê-lo.
- e) Nas publicações dos resultados desta pesquisa, a identidade do

participante será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora: fone (66) 99613-1181 e e-mail apufmt@yahoo.com.br ou pela orientadora nos seguintes contatos: fone (66) 99986-8169 e e-mail maestrandra@gmail.com.

Atenciosamente.

Ana Patrícia dos Santos
Pesquisadora

Sandra Regina Franciscatto
Bertoldo
Orientadora

Consinto em participar desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento e livre esclarecimento.

Nome e assinatura do participante

RG: _____ Órgão Expedidor: _____

Local e data

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NARRATIVA 1

Roteiro semiestruturado para coleta de dados para a constituição do subitem: *participantes da pesquisa*, do capítulo metodológico da dissertação em andamento: *Processos De Leitura E Produção Escrita Sob A Ótica Das Docentes De Língua Portuguesa Dos Anos Finais*, da mestranda Ana Patrícia dos Santos.

Olá!

Que bom poder contar com a sua ajuda nesta pesquisa! Saiba que a sua participação é essencial para a concretização deste trabalho.

Para podermos caracterizar as participantes da pesquisa (item obrigatório ao capítulo metodológico), achamos prudente ouvir diretamente de você – uma destas participantes – sobre como foi sua trajetória de formação profissional e conhecer, por suas próprias palavras, fatos importantes e que estão diretamente vinculados a sua opção pela atuação como professora de Língua Portuguesa.

Para facilitar a sua narrativa, propomos um roteiro de itens a serem considerados, mas pedimos que você se sinta à vontade nessa fala e traga tudo aquilo que, na sua concepção, é importante para lhe caracterizar/identificar. Ainda, solicitamos que essa narrativa seja oral, sendo gravada via áudio Whatsapp.

Agradecemos sua disponibilidade e contribuição.

- 1) Você gostaria de ser identificada por um nome fictício (de pessoa, de flor...), ou apenas a letra inicial do seu próprio nome? Por favor, nos indique essa identificação no começo do seu áudio.
- 2) Qual a sua maior formação em nível superior (especialização, mestrado, doutorado)? Por favor, indique também o curso e a instituição formadora.
- 3) Conte-nos um pouco da sua história de vida e da sua caminhada escolar:
 - a) Idade pessoal e tempo de atuação como professora de Língua Portuguesa;
 - b) Suas primeiras experiências com a leitura ocorreram na família ou escola? Seus pais e/ou familiares liam e/ou contavam histórias para você?
 - c) Se a sua resposta anterior foi positiva, que tipo de histórias você ouvia deles?
 - d) Como foram as suas experiências de leitura nos anos de alfabetização e no Ensino Fundamental e Médio?
 - e) Você se considera uma pessoa leitora? Por quê?
 - f) Fique à vontade para acrescentar todas as informações que julgar pertinente sobre você, sua história de vida e sua história de formação profissional, de modo que possamos bem representá-la no item acima mencionado.**

Gratidão pela parceria!

Um forte abraço!

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROFESSOR MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Pesquisador: ANA PATRICIA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22786819.0.0000.8088

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.778.886

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa proposto objetiva identificar as estratégias empreendidas pelos professores de língua portuguesa (LP) do ensino fundamental, da Escola Estadual Profº Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/MT, para o ensino da leitura, de modo a compreender como se dá esse processo com vistas à superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos dos anos iniciais e finais e, conseqüentemente, da superação dos índices apontados nas últimas avaliações internas e externas realizadas. Para além do objetivo geral mencionado, esta investigação pretende auxiliar os docentes pesquisados na compreensão, identificação e utilização das estratégias de leitura, de modo que o trabalho com a leitura nas aulas de LP promova melhorias nos processos de ensino-aprendizagem, considerando, nesse processo, a interação aluno/professor e a ideia que o conhecimento é construído e concretizado progressivamente. Para tanto, a presente pesquisa será realizada no lócus acima descrito, com a participação de três docentes de LP lotados nas turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Este estudo se vincula à pesquisa-ação e, desse modo, busca alterar a realidade apontada anteriormente, por meio de um trabalho direcionado à formação dos professores, considerando, especialmente, que as mudanças no cenário educacional passam também pela atenção dedicada ao docente no que concerne suas necessidades para o desempenho profissional.

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br

Continuação do Parecer: 3.778.886

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar as estratégias empreendidas pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Prof. Carlos Pereira Barbosa, em Rondonópolis/ MT, para o ensino da leitura e domínio discursivo, de modo a compreender como se dá esse processo com vistas à superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos a partir das avaliações internas e externas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Objetivos Secundários:

- Identificar de que forma os professores compreendem e concebem as estratégias de leitura a partir da utilização de um instrumento diagnóstico;
- Propor a realização de um grupo de estudos com os professores de Língua Portuguesa da escola lócus, face às evidências constituídas pelo diagnóstico, de modo a promover espaço para reflexões quanto às estratégias de leitura e sua utilização nas práticas em sala de aula;
- Acompanhar e subsidiar o grupo de estudos, ofertando, para além dos temas a serem discutidos, auxílio no desenvolvimento das estratégias de leitura com os alunos, considerando a função de coordenadora da escola desempenhada pela pesquisadora;
- Verificar se, uma vez tendo apreendido as diferentes estratégias de leitura, os participantes da pesquisa (professores de Língua Portuguesa) fazem uso contínuo dessas estratégias na busca pela melhoria do desempenho do aluno tanto na leitura como no domínio discursivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisadora expõe com a entrevista inicial, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis ao responderem as perguntas dos questionários propostos, tendo em vista que eles visam diagnosticar a intervenção docente em relação às estratégias de leitura utilizadas em sala de aula; ainda, pela necessidade de gravar as entrevistas em áudio, a falta de familiaridade com o aparelho ou com a situação podem deixar os participantes um tanto intimidados. Assim, para minimizar estes riscos, os questionários serão realizados respeitando a privacidade dos pesquisados. As perguntas constantes nos questionários e no roteiro de entrevistas serão orientadas com o foco na compreensão dos fenômenos estudados, evitando situações constrangedoras que limitem a qualidade e a espontaneidade das respostas; Ressalta-se que o participante da pesquisa, ao sentir desconforto em qualquer uma das etapas introdutórias que compreende entrevista e aplicação de questionário, poderá solicitar sua exclusão como

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 6066
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepcur@ufmt.br

Continuação do Parecer: 3.778.886

participante.

Benefícios: Como benefícios da pesquisa, a pesquisadora destacou: Os conhecimentos gerados a partir do estudo, os quais podem orientar a atuação profissional dos docentes envolvidos; Com o trabalho, outros professores podem vir a se sentirem incentivados a explorarem mais a questão do ensino de leitura; A pesquisa poderá servir de apoio para estudos e aplicação das ideias desenvolvidas ao longo do seu desenvolvimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante para a área das Ciências Humanas, em específico à Educação, e apresenta benefícios diretos aos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas anteriormente foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente protocolo de pesquisa foi APROVADO no que concerne à análise ética. Os pesquisadores responsáveis pela sua execução, deverão encaminhar ao CEP/CUR: EMENDAS caso ocorram mudanças na proposta inicial de pesquisa; os RELATÓRIOS PARCIAIS, semestralmente, para o acompanhamento deste CEP e o RELATÓRIO FINAL ao término da pesquisa, no formato de NOTIFICAÇÃO. Todos os documentos deverão ser encaminhados via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439157.pdf | 06/12/2019 20:54:42 | | Aceito |
| Outros | ROTEIRO.pdf | 06/12/2019 20:52:01 | ANA PATRICIA DOS SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | BROCHURA.pdf | 06/12/2019 20:51:10 | ANA PATRICIA DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | Termo.pdf | 06/12/2019 20:49:47 | ANA PATRICIA DOS SANTOS | Aceito |

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901
UF: MT **Município:** RONDONÓPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br

Continuação do Parecer: 3.778.886

| | | | | |
|---|--------------|------------------------|-------------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | Termo.pdf | 06/12/2019 20:49:47 | ANA PATRICIA DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Anuencia.pdf | 02/10/2019 07:23:14 | ANA PATRICIA DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | ROSTO.pdf | 02/10/2019 07:18:07 | ANA PATRICIA DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 17 de Dezembro de 2019

Assinado por:
SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepcur@ufmt.br