

Um relato de uma intervenção didático-pedagógica com professoras de língua portuguesa em Moreno, Pernambuco

Resumo

O objetivo deste artigo é divulgar o resultado de uma intervenção didático-pedagógica realizada com três professoras de língua portuguesa do ensino médio. Para isso, partimos das necessidades e dificuldades apresentadas pelas professoras, que atuam em uma escola estadual, localizada no município de Moreno, estado de Pernambuco, com relação ao ensino da leitura em sala de aula. Quanto aos pressupostos teóricos, este estudo fundamenta-se na concepção interacionista da leitura (Koch; Elias, 2018), nos estudos de Menegassi (1995) sobre as etapas do processo de leitura e Solé (1998), quanto às estratégias de trabalho com a leitura. Os aspectos metodológicos configuram-se por ser uma pesquisa-ação (Engel, 2000; Franco, 2005; Tripp, 2005) de cunho qualitativo (Gil, 2022, 2008). O instrumento de coleta de dados ocorreu por meio do grupo focal (Gatti, 2005). Como resultado final, oportunizamos às participantes o aperfeiçoamento do ensino da leitura nas turmas para as quais lecionam a língua portuguesa no ensino médio.

Palavras-chave: leitura; ensino médio; língua portuguesa; formação de professores.

Massilon Fragoso de Freitas

Secretaria de Educação de Pernambuco – SEE/PE – Recife/PE – Brasil
fragosomassilon@gmail.com

Jonathas de Paula Chaguri

Universidade de Pernambuco – UPE – Recife/PE – Brasil
jonathas.chaguri@upe.br

Para citar este artigo:

FREITAS, Massilon Fragoso de; CHAGURI, Jonathas de Paula. Um relato de uma intervenção didático-pedagógica com professoras de língua portuguesa em Moreno, Pernambuco. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 486-516, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024486

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024486>

A report of a didactic-pedagogical intervention with portuguese language teachers in Moreno, Pernambuco

Abstract

The objective of this article is to disseminate the result of a didactic-pedagogical intervention carried out with three Portuguese language teachers who teach in high school. In this sense, we start from the needs and difficulties presented by the teachers, who work in a public school, located in the municipality of Moreno, state of Pernambuco, Brazil, in relation to the teach of reading in the classroom. The theoretical assumptions of this study are based on the interactionist conception of reading (Koch; Elias, 2018), in the studies of Menegassi (1995) regarding the stages of the reading process and Solé (1998) regarding the strategies of working with reading. This study is an action research (Engel, 2000; Franco, 2005; Tripp, 2005) of qualitative nature (Gil, 2022, 2008). The data collection instrument occurred through the focus group (Gatti, 2005). As a final result, we gave the participants the opportunity to improve the teaching of reading in the classes in which they teach the Portuguese language in high school.

Keywords: reading; high school; portuguese language; teacher training.

Un informe de una intervención didáctico-pedagógica con profesoras de lengua portuguesa en Moreno, Pernambuco

Resumen

El objetivo de este artículo es difundir el resultado de una intervención didáctico-pedagógica realizada con tres profesoras de lengua portuguesa de la enseñanza media. Teniendo en cuenta esto, partimos de las necesidades y dificultades presentadas por las profesoras, que actúan en una escuela estatal, ubicada en el municipio de Moreno, estado de Pernambuco, Brasil, en relación con la enseñanza de la lectura en el aula. En cuanto a los supuestos teóricos, este estudio se basa en la concepción interaccionista de la lectura (Koch; Elias, 2018), en los estudios de Menegassi (1995) sobre las etapas del proceso de lectura y Solé (1998) sobre las estrategias de trabajo con la lectura. En relación a los aspectos teóricos, este estudio se basa en la concepción interaccionista de la lectura (Koch; Elias, 2018), en los estudios de Menegassi (1995) sobre las etapas del proceso de lectura y Solé (1998) sobre las estrategias de trabajo con la lectura. Los aspectos metodológicos se configuran por ser una investigación-acción (Engel, 2000; Franco, 2005; Tripp, 2005) de carácter cualitativo (Gil, 2022, 2008). El instrumento de recolección de datos ocurrió a través del grupo focal (Gatti, 2005). Como resultado final, dimos a los participantes la oportunidad de mejorar la enseñanza de la lectura en las clases que enseñan lengua portuguesa en la enseñanza media.

Palabras clave: lectura; enseñanza media; lengua portuguesa; formación del profesorado.

1 Introdução

O mundo do trabalho requer alternativas de ensino para atender aos anseios de uma sociedade globalizada. As práticas sociais ocorridas no supermercado, no balcão de atendimento de uma farmácia, na fila de espera ao atendimento do banco, na conversa entre vizinhos do bairro, no bilhete deixado na porta da geladeira para um alguém da casa onde moramos, dentre outras práticas sociais de linguagem, levam-nos a promover significados, a partir dos enunciados orais e escritos, quando nos relacionarmos nessas práticas sociais com o outro. Os trabalhos desenvolvidos por Geraldi (2011), Bortoni-Ricardo; Rodrigues; Silva *et al.* (2015)¹, Novaes (2018)² e Dias (2023) expressam essa temática da leitura como produção de sentido mediado pela interação com o outro.

Essas experiências de práticas sociais *na* e *pela* linguagem podem e devem ser ensinadas em sala de aula, a partir da multiplicidade de gêneros discursivos orais ou escritos que estão cristalizados na sociedade. Com isso, o professor de língua portuguesa apresenta formas de (re)encaminhar o trabalho com a leitura, priorizando, assim, atividades de leitura enquanto produção de sentido ao que se lê.

A leitura permite-nos conhecer o mundo, valorizar as diversas culturas, nos entretermos para fugir das dificuldades que encontramos no cotidiano. A leitura, portanto, nos dá possibilidade de criar novos sentidos ao que é lido, fundamentando o lugar e a voz de quem estabelece a relação de poder de formar e transformar opiniões, neste caso, o professor. Portanto, quem ensina aprende, e quem aprende ensina. Nessa roda viva de práticas de ensino, a cidadania é garantida, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende, sem deixar de lado a responsabilidade social, alvo da ciência para a melhoria das condições de vida.

Em outras palavras, o que queremos enfatizar é que a prática de leitura nas aulas de língua portuguesa deve possibilitar ao professor, uma formação como produção de sentido, na qual se lê algo para produzir sentido e, portanto, produzir conhecimento para

¹ BORTONI-RICARDO, S. M.; RODRIGUES, C.; SILVA, C. C. H. S. *et al.* (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2015.

² NOVAES, T. D. Cartaz de protesto derrisório e polifônico: uma análise dialógica do discurso. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (orgs.). **Pesquisas em história da educação e linguística aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018. p. 339-366.

ser usado na construção das relações sociais que o professor é incumbido de realizar quando ensina a seus alunos o conhecimento científico.

A leitura tem ligação com o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Contudo, com relação ao exercício da docência, a prática da leitura é considerada uma oportunidade para o professor-leitor-autor fortalecer e aprimorar sua prática didático-pedagógica. É, portanto, nesse contexto, que este artigo concentra sua atenção, ou seja, o objetivo é divulgar o resultado de uma intervenção didático-pedagógica realizada com três professoras de língua portuguesa do ensino médio. Diante disso, então, partimos das necessidades e dificuldades apresentadas por essas professoras, que atuam em uma escola estadual localizada no município de Moreno, estado de Pernambuco (PE), com relação ao trabalho com a leitura em sala de aula.

Por essa razão, alternativas didático-pedagógicas podem ser observadas na formação continuada do professor de língua portuguesa acerca do modo de encaminhar o ensino da leitura. Para tanto, é necessário discutir os princípios teóricos e metodológicos sobre o trabalho com a leitura em sala de aula para, posteriormente, então, apresentar uma possibilidade de intervenção didático-pedagógica para fortalecer os resultados na aprendizagem escolar dos alunos.

Com o intuito de proporcionar uma formatação que possibilite a exposição dos resultados que este texto busca apresentar, o trabalho está dividido em seis seções: na primeira, apresentamos o cenário introdutório do estudo ao leitor; na segunda, apresentamos um panorama geral sobre a formação continuada de professores; na terceira, conceituamos os pressupostos teóricos; na quarta, apresentamos as características metodológicas da pesquisa; na quinta, divulgamos os resultados e discussão e, na sexta seção, encerramos com as considerações finais e as referências que constam neste trabalho.

2 Panorama sobre a formação continuada de professores

A arte de ensinar sempre ocupou o espaço de destaque na sociedade, seguindo caminhos de prestígio por longo tempo. A formação do ser professor se mistura com a criação da sociedade, influenciada pela identidade de cada contexto histórico, cultural, político e ideológico (Chaguri, 2012; Batista, 2021). Nesse sentido, o ato de educar ocorre devido ao processo civilizatório e humano porque essa prática é histórica, assim como, os contextos que os acolhem.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização de seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender, o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam, a executar currículos, senão também os que elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (Pimenta; Ghedin, 2006, p. 36).

O contexto político deixa suas marcas na identidade docente, pois “[...] o magistério é um ato político porque se realiza nos contextos das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais” (Libâneo, 2006, p. 48). Assim, o planejamento, a aula e as escolhas teóricas e metodológicas são decisões políticas tomadas pelo professor. O estudo da língua marca a identidade de um povo, nação e/ou comunidade local. Por essa razão, a formação continuada de professores de língua portuguesa é necessária porque é por meio da língua³ que aprendemos, então, a nos relacionar nas diversas práticas sociais. É, portanto, a partir dessas relações sociais, amparadas pelo discurso enquanto prática social, que realizamos a leitura *do* e *pelo* mundo. “Todavia, sabemos que o sistema educacional enfrenta problemas estruturais de maneira que, sem o amparo do Estado, o professor não conseguirá resolvê-los” (Batista, 2021, p. 29). Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 48) aponta que há “[...] a necessidade de uma [...] preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente” e as lacunas existentes na formação básica que são provenientes do “[...] grande distanciamento do que é visto em sua formação e o que ele irá utilizar no

³ Neste contexto, estamos nos referindo a língua como objeto de estudo.

exercício de sua função” (Batista, 2021, p. 29), configurando como a realidade na formação continuada do professor no contexto brasileiro.

As experiências vivenciadas pelos professores não têm levado em consideração a formação baseada na proposta de "professores-leitores-pesquisadores", como define Batista (2021, p. 30), ficando distante de uma proposta que corresponda a demandas atuais do contexto de ensino e aprendizagem. Por essa razão, “[...] investigar acerca da formação de professores de língua portuguesa colabora para um (re)pensar acerca da construção do ser professor” (Batista, 2021, p. 42), constituindo, assim, sua identidade histórica.

A palavra *formação* vem sendo utilizada no meio educacional pelos profissionais da educação. Com isso, é pertinente, entendermos, as definições que giram em torno desse léxico. Segundo Fazenda (2002), o desafio da formação docente é uma prática inacabada, mas, sobretudo, comprometida com uma forma de olhar, explicar e intervir no processo formativo. É pertinente destacar que o uso dessa palavra (*formação*) tem sua carga semântica indicando aspectos de preparação, ou seja, de treino. Assim, a palavra *formação* ganha versatilidade nos variados contextos.

O conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo [...]. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação [...]. A formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que a ativa como iniciativa pessoal) (Garcia, 1999, p. 19).

Nessa conjuntura, este trabalho adota a palavra *formação* como processo formativo, no sentido agregador, ou seja, a capacidade de fortalecer a práxis educacional. Com isso, o desenvolvimento humano passa ser o resultado das teorias e técnicas, condutoras do aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Inúmeros trabalhos têm se debruçado sobre a temática da formação do professor no cenário educacional, dentre eles, destacamos os estudos de Garcia (1999), Fazenda (2002), Libâneo (2006), Guedes (2006), Pimenta e Ghedin (2006), Antunes (2013), Berto, Santos e Santos (2020) e Santos (2022). Por outro lado, já no contexto da formação de professores de língua portuguesa, destacamos os estudos de Antunes (2014), Mortatti (2019), Costa-Maciel e Silva (2021), Berto, Chaguri, Guimarães e Santos (2022)⁴ e dentre outros, demonstrando, a relevância e urgência de debates sobre a formação docente.

A necessidade sobre a formação de professores ganha notoriedade na medida em que entendemos que a formação inicial do professor é o diferencial no percurso formativo desse educador. Quando gestada com políticas públicas ofertadas pelo Estado de forma adequada, esse processo de formação prepara o caminho pedagógico para o exercício da docência. Assim, o profissional e seu saber intelectual formam uma engrenagem para a formação identitária do professor.

Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nós formamos professores (Geraldini, 2010, p. 82).

Todavia, observamos que a formação profissional nunca é finalizada. Ela envolve um processo no qual “a formação é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (Libâneo, 2006, p. 27). No entanto, “esse conhecimento não é suficiente” (Pimenta; Ghedin, 2006, p. 20), pois frequentes são as “[...] situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação” (Pimenta; Ghedin, 2006, p. 20). Em outras palavras, não existe forma certa ou errada do agir docente, mas, sobretudo, formas adequadas de ensinar, considerando, assim, o tipo de homem que

⁴ BERTO, J. C. B.; CHAGURI, J. P.; GUIMARÃES, L. N. T. M.; SANTOS, M. F. S. (Orgs.). **Estudos do Geple: formação docente em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

cada contexto histórico se propõe a formar. Em outras palavras, a forma como o professor ensina a língua, no ambiente escolar, é resultado do contexto histórico que esse ensino assume na prática docente.

Entre o fim do período Imperial e com a entrada da Primeira República (1889-1929), as capitais já investiam nas escolas normais e faculdades de filosofia. Durante toda a República⁵, a formação de professores foi tema recorrente de discussão entre os pares. A formação de professores no Brasil ganha maior notoriedade (em termos de nível superior) com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, contudo, a oferta para cursos de licenciatura demorou a ocorrer no país. Não podemos desconsiderar que a formação de professores de língua portuguesa, em especial nos cursos de Licenciatura em Letras, está direcionada ao trabalho do ensino da língua nos contextos escolares.

Ao longo dos anos 60 e 70, a forma de ensinar a língua dirigia-se para a exaltação das regras gramaticais, fundamentando, portanto, o padrão culto de prestígio, valorizado pela classe dominante. Na década de 80, Zanini (1999) mostra que a pesquisa com relação ao estudo da língua, volta-se para as análises com diferentes enfoques. Por isso, o ensino da língua portuguesa passa a ser centrado na leitura de textos. Em outras palavras, o estudo da língua portuguesa na escola começa a ganhar sentido para uso social, garantindo, então, funcionalidade para os seus usuários. Por essa razão, na década de 90, é proposto nos currículos escolares, um ensino de língua portuguesa que comece com a teoria a fim de iluminar a prática docente. Para isso, a interação do uso da língua portuguesa como prática social é o foco nas aulas. Em outras palavras, cada falante constrói sua história repensando e reconduzindo sua concepção *no e pelo* mundo.

Para Zanini (1999), o foco do ensino de língua portuguesa está no texto, na compreensão e interpretação do mundo diante de um letramento social crítico, o qual se constrói em conexão com os atores sociais, entendido como concepção interacionista, estendendo-se até a atualidade. Por isso, em consequência das mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas, consideramos relevante promover o ensino da leitura pautado numa concepção interacionista. Portanto, na próxima seção, ocupamo-nos em sintetizar a concepção teórica que sustenta este artigo.

⁵ Neste contexto, trata-se da Primeira República (1889-1929) e a Segunda República (1930-1936) do Brasil.

3 Síntese teórica

Para o desenvolvimento deste artigo, lançamos mãos de estudos que discutem o trabalho com a leitura para o aperfeiçoamento da formação continuada do professor de língua portuguesa. Para tanto, destacamos os trabalhos de Menegassi (1995); Solé (1998), Koch e Elias (2008), Fuza e Menegassi (2017, 2019)⁶, Angelo e Menegassi⁷ (2022).

No Brasil, existem concepções de leitura que embasam as propostas dos livros didáticos e o Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores de língua portuguesa. Essas concepções de leitura traduzem-se em: foco no texto (concepção tradicional); foco no autor (concepção estruturalista) e foco na interação autor(a)-texto-leitor(a) (concepção interacionista da leitura ou concepção de interação), conforme esclarecem Koch, Elias (2018) e Angelo e Menegassi (2022).

A pesquisa de Silva (1999) sintetiza certas práticas que os professores de língua portuguesa realizam em sala de aula sem uma reflexão crítica da ação docente. Com isso, direcionam o trabalho com a leitura a uma prática puramente reprodutivista que, nas palavras de Silva (1999), é concebida como “reduzora de leitura” (Silva, 1999, p. 12). Dito de outro modo, entendemos por “reduzora” (Silva, 1999, p. 12), isto é, “simplista” (Silva, 1999, p. 12), o desprezo por “elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual” (Silva, 1999, p. 12).

Nesse sentido, leitura como decodificação; leitura como sinais gráficos; leitura como ideia central; leitura dos passos do livro didático e leitura como apreciação aos clássicos são práticas de ensino da leitura que Silva (1999) identificou, as quais o professor alega fazer em suas aulas de língua portuguesa na pretensão de eleger a leitura como forma de interação entre autor(a)-texto-leitor(a), mas que, infelizmente, são práticas que não formam um leitor competente diante dos anseios de um mundo globalizado.

⁶ FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático, **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-689, 2019.

⁷ Para quem se interessar, neste texto, Angelo e Menegassi (2022) apresentam um panorama geral dos conceitos praticados no ensino de leitura nas escolas do Brasil. Ao final do estudo, então, esses pesquisadores demonstram atividades com a leitura que são realizadas em cada conceito explorado por eles.

Essas práticas de leitura estão fortemente ligadas ao entendimento de duas concepções de linguagem, ou seja, a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. Na primeira concepção, Geraldi (2011) considera o ensino de língua portuguesa centrado nos estudos tradicionais da língua na perspectiva de que quem não consegue se expressar, não pensa. Já na segunda concepção, “a língua está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (Geraldi, 2011, p. 41).

Atualmente, o ensino de língua portuguesa deve estar orientado pela concepção de linguagem como forma de interação. Com essa concepção de linguagem, o uso da língua é construído por meio das relações entre um **eu** e um **tu**, levando em consideração, as necessidades linguísticas. Logo, é para o outro (o tu) que falamos, escrevemos e atribuímos valores àquilo que produzimos, seja por meio de enunciados orais ou escritos.

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 2011, p. 41).

Nessa concepção, então, a leitura faz com que o texto nunca esteja acabado, ou seja, o texto não é visto como um produto. Pelo contrário, ele passa a ser visto como um dispositivo de produção de sentidos. Isso ocorre porque o leitor quando busca uma possibilidade de leitura, ele desenvolve uma leitura mais abrangente, percebendo, as relações que se estabelecem a partir das possíveis atribuições de sentidos dado por ele ao texto lido.

Por esse motivo, o pressuposto teórico que sustenta este artigo pauta-se pelo trabalho com a leitura por uma concepção interacionista, pois, por meio dessa concepção, no momento do processo da leitura é que há a possibilidade de ocorrer a interação entre autor, texto e leitor. Dessa forma, o ato de ler é considerado um espaço de interação, isto é, “[...] um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto as informações da página impressa, a implicar em

reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 43).

A leitura é um processo. Ela precisa ter suas etapas respeitadas. Para esse intuito, Menegassi (1995) define o processo de leitura em quatro etapas: decodificação; compreensão; interpretação e retenção. O quadro 1 sintetiza o que queremos enunciar ao discutirmos as etapas do processo de leitura.

Quadro 1: Etapas e definições do processo de leitura

ETAPAS	DEFINIÇÃO
1. Decodificação	O leitor identifica “os símbolos escritos e dá sua ligação com um significado” (Menegassi, 1995, p. 87).
2. Compreensão	“É captar sua temática, é poder depreender a significação de palavras novas, é inferenciar” (Menegassi, 1995, p. 87). Em outras palavras, o leitor possui informações sobre o tema do texto em sua memória a partir das informações apresentadas pelo texto.
3. Interpretação	O leitor atribui um novo sentido à informação produzida no momento da leitura. É nessa etapa que as informações ganham novos sentidos para ocorrer a produção de um novo texto. Em síntese, “o leitor [...] faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. [...] Ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando [...] a temática do texto” (Menegassi, 1995, p. 88).
4. Retenção	Nesta etapa, o leitor armazena em sua memória as informações produzidas na etapa da interpretação. Com isso, ele(a) agrega essas informações ao seu conhecimento de mundo. Portanto, essa etapa “[...] é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo” (Menegassi, 1995, p. 88).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os estudos sobre leitura vêm sendo discutidos por inúmeros pesquisadores (Fuza; Menegassi, 2017, 2019; Evaristo; Neves; Guimarães, 2022⁸; Angelo; Menegassi, Fuza, 2022). Contudo, apesar dos estudos recentes sobre a temática em tela, encontramos professores de língua portuguesa que apresentam dificuldades de como conduzir de forma adequada o trabalho com a prática discursiva (leitura) na disciplina de língua portuguesa com seus alunos em sala de aula. Decorrente desse contexto, consideramos, então, relevante promover o ensino da leitura pautando-o nas estratégias levantadas por

⁸ EVARISTO, A. C. S.; NEVES, H.; GUIMARÃES, L. N. T. M. Entendendo as concepções e práticas de leitura a partir das teorias linguísticas. In: BERTO, J. C. B.; CHAGURI, J. P.; GUIMARÃES, L. N. T. M.; SANTOS, M. F. S. (orgs.). **Estudos do Geple**: formação docente em tempos de pandemia: 2ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 117-130.

Solé (1998). Em suas palavras, ler é compreender e interpretar textos com escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos.

De um modo geral, Solé (1998) está propondo que o professor possa elencar em seu Plano de Trabalho Docente-PDT e demais ações pedagógicas, a multiplicidade de gêneros discursivos a fim de promover o desenvolvimento crítico da leitura para promover a formação do espírito humano do seu aluno. Em vista disso, este artigo parte das contribuições teóricas de Solé (1998) para desenvolvermos a discussão dos dados, junto aos participantes da pesquisa, apontando as três estratégias do trabalho com a leitura que se configuram antes, durante e depois da leitura. Vale destacar que a pesquisa de Silva (2020) elenca as etapas das habilidades leitoras a partir do estudo de Solé (1998). Assim, retomamos algumas definições sobre essas etapas, igualmente, como Silva (2020) propôs em sua pesquisa, mas, de uma forma sintetizada. No quadro abaixo, então, sintetizamos as etapas do trabalho com a leitura.

Quadro 2: Estratégias do trabalho com a leitura na perspectiva de Solé (1998)

ESTRATÉGIAS DO TRABALHO COM A LEITURA EM SOLÉ (1998)	
1. ANTES DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o tema ou ideia principal do gênero discursivo, focando nos elementos textuais (título, subtítulo, figuras, tabelas, recursos tipográficos e etc.). - Explorar o conhecimento de mundo sobre o assunto ou gênero discursivo (sondagem prévia).
2. DURANTE A LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar o tema/ideia/objetivo principal do gênero discursivo. - Criar conclusões acerca do que está sendo lido, baseando-se em seu conhecimento de mundo (experiências de vida, crenças, valores, atitudes e conhecimento científico).
3. DEPOIS DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com outros leitores a fim de trocar informações a respeito do que foi lido no gênero discursivo. - Avaliar as razões que levaram o leitor a produzir sentido a partir da leitura do que foi lido.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Para formar um leitor, é preciso despertar no professor de língua portuguesa a inquietação de como formar-se leitor, para a quebra de modelos. Por esse motivo, é necessária uma ressignificação na forma de ensinar a leitura. Desse modo, ao pautarmos nas estratégias de leitura, o ato de ler torna-se responsivo, em que alguém lê impulsionado por encontrar na leitura do outro a construção de parte do sentido já realizado como outra parte da leitura do outro alguém.

O ato de ler está ligado ao desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, o professor como leitor está estabelecendo práticas sociais dentro e fora da escola. O uso dessas práticas sociais por ele desempenhadas como professor, funcionário público ou privado, mãe, pai, cliente de uma loja, paciente de um hospital e dentre outras, passa a ser uma oportunidade para que ele conceba a leitura em sua prática docente de forma adequada e, assim, priorize o trabalho com as práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita), possibilitando, o aprimoramento linguístico, discursivo e social de seus alunos.

Cabe, neste espaço enunciativo, destacar que Freire (1991) menciona a relação da aprendizagem da leitura de forma libertadora, sendo possível o leitor ser formado como um leitor crítico. Segundo Freire (1991, p. 52), "[...] julgar, indagar e refletir acerca da realidade são tarefas fundamentais para que o exercício da leitura e da palavra no mundo seja engajado na luta pela transformação do mundo em que se vive”.

As salas de aula constituem-se como espaços para a formação do leitor. Diante disso, o leitor é sensibilizado pela pluralidade de olhares que a leitura é capaz de oportunizar em função da interação entre autor-texto-leitor, proveniente das atividades de leitura realizadas no ambiente escolar. Na relação com o outro, o leitor constrói de forma interativa o domínio da leitura como prática social. O aprimoramento de como trabalhar a leitura deve fazer parte da formação continuada do professor de língua portuguesa, pois, ativa a construção dos caminhos teóricos e metodológicos que o professor necessita com relação ao trabalho com a leitura em sala de aula. Portanto, no próximo capítulo, nos ocuparemos em apresentar os pressupostos metodológicos que configuram este artigo.

4 Síntese metodológica

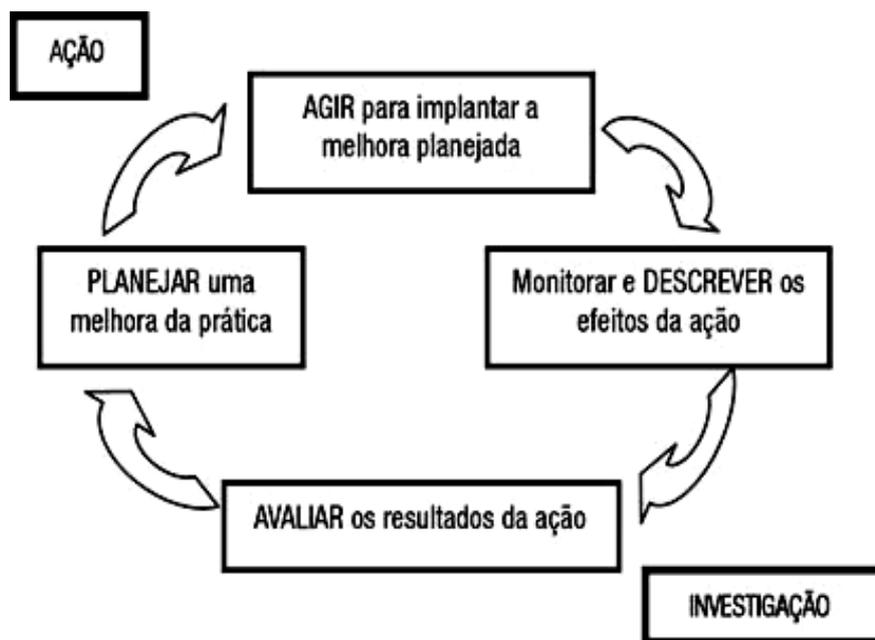
A intervenção didático-pedagógica utilizou como procedimento técnico a pesquisa-ação (Engel, 2000; Tripp, 2005; Franco, 2005), assumindo uma abordagem qualitativa (Gil, 2002; 2008). Com relação à abordagem qualitativa, entendemos que envolve a capacidade de interpretação do mundo. Isso significa que os pesquisadores investigam proposições oriundas do cenário educacional a fim de compreender os significados que os dados traduzem aos pesquisadores. “Assim, a análise dos dados na

pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (Gil, 2008, p. 175). A abordagem qualitativa ocorre com “[...] as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação” (Gil, 2008, 175). Desse modo, “a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática”, (Engel, 2000, p. 183), no caso deste estudo, à prática docente.

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (Franco, 2005, p. 489).

O ponto que justifica o uso da pesquisa-ação é o fato de a intervenção didático-pedagógica tornar-se um processo de aprendizagem para os envolvidos, tanto as participantes deste estudo, quanto os pesquisadores, utilizando, então, estratégias para que possam modificar ou solucionar problemas que necessitam de uma ação prática diante do desafio a ser superado. Para a execução deste estudo, obedecemos aos processos da pesquisa-ação que se enunciam por planejar, implementar, descrever e avaliar “[...] uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005 p. 446). A figura 1, elencada a seguir, permite-nos ilustrar as quatro fases do ciclo básico de investigação de uma pesquisa-ação.

Figura 1: Ciclo básico de uma pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Conforme disposto na figura supracitada, o ciclo básico de uma pesquisa-ação configura-se por agir, descrever, avaliar e planejar uma melhoria na prática dos pesquisados. No caso particular desta pesquisa, o agir está nas oficinas pedagógicas que serviram como formação continuada às professoras de língua portuguesa do ensino médio, participantes deste estudo. O descrever encontra-se no direcionamento com a prática do ensino da leitura que foi dado às participantes da pesquisa ao longo das oficinas pedagógicas.

A etapa do avaliar, por sua vez, configura-se pelo resultado das ações realizadas na etapa anterior, ou seja, naquele momento, as participantes permitiram aos pesquisadores compreenderem os resultados que foram gerados a partir das oficinas pedagógicas e que servem como espaço de formação continuada às participantes da pesquisa. E, por fim, no planejar, as participantes tiveram a possibilidade de aperfeiçoar sua prática didático-pedagógica ao trabalharem com o ensino da leitura enquanto prática discursiva nas aulas de língua portuguesa junto a seus alunos do ensino médio. Com isso, o ciclo básico da pesquisa-ação serviu como uma intervenção na formação continuada dessas professoras de língua portuguesa a fim de preencher possíveis lacunas de sua formação inicial.

A pesquisa-ação, então, é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa para informar a ação que se decide realizar para melhorar a prática. Para essa finalidade, é necessário que os pesquisadores, de um modo geral, lancem mãos de um instrumento para coleta de dados. Neste trabalho, coletamos os dados por meio de um grupo focal, utilizado como modo interativo e construído por meio das interações entre as participantes nas oficinas pedagógicas, podendo “[...] caracterizar a técnica como derivadas das diferentes formas de trabalhos com grupos” (Gatti, 2005, p. 7). Assim, a pesquisa ganha relevância sendo amparada pelas vozes de cada participante.

As participantes deste estudo foram três professoras, com idades entre 35 a 45 anos. As participantes lecionam o componente curricular de língua portuguesa em uma escola estadual de Moreno, estado de Pernambuco, que oferta o ensino médio e a EJA, na modalidade integral. Contudo, é pertinente explicar que a cidade de Moreno conta com quatro escolas públicas estaduais, sendo duas de ensino integral, uma com jornada de ensino semi-integral e uma com oferta de ensino com horário regular. Neste caso, optamos, por trabalhar com uma escola de natureza integral porque os pesquisadores encontravam-se envolvidos com o respectivo lócus de ensino.

Todas as participantes são graduadas em Letras com especialização na área da educação. A escolha por essas participantes ocorreu porque elas possuem seis aulas em cada série do ensino médio. Para cada professor, há a atribuição de um quadro de 24 aulas. Portanto, cada série do ensino médio configura-se por quatro turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano. Desse modo, para cada série (ano) do ensino médio, há um professor de língua portuguesa com 24 aulas, totalizando, então, uma soma de três professores de língua portuguesa. Por essa razão é que o estudo optou por selecionar três professoras de língua portuguesa como participantes da pesquisa.

Além das razões supramencionadas, essa escolha levou em consideração as inquietações das professoras que lecionam o componente curricular de língua portuguesa no estabelecimento de ensino público onde ocorreu a intervenção didático-pedagógica. Na ocasião, as inquietações se traduziram pela dificuldade de realizar um trabalho significativo com a leitura como prática discursiva, fugindo, assim, de práticas meramente estruturalistas que não considerem a relação de texto-autor-leitor como interação.

A inserção social deste estudo configurou-se no oferecimento de 15 oficinas pedagógicas para possibilitar alternativas didático-pedagógicas para o trabalho das professoras com a leitura como prática discursiva na escola. O produto final culminou na elaboração de três diários de bordo que servem como registo didático-pedagógico de todo o conteúdo ministrado nas oficinas pedagógicas para as participantes desta pesquisa.

Para a realização do grupo focal, realizamos, no total, 15 encontros que se configuraram por oficinas pedagógicas, pelas quais foram direcionadas, questões referentes à leitura como produção de sentido ao que se lê. Nas oficinas pedagógicas que ocorrem com as participantes por meio do grupo focal, há um roteiro de dez perguntas. Por conseguinte, julgamos relevante apresentar ao leitor, a fim de facilitar a leitura deste artigo, o roteiro destas perguntas no quadro 3.

Quadro 3: Roteiro de perguntas usadas com as participantes durante as oficinas pedagógicas

1. O que é realmente ler?
2. Para que serve a leitura?
3. Qual a importância da leitura na vida das pessoas?
4. Como a escola contribui para a dinamização da leitura na vida dos alunos?
5. Qualquer leitura serve para o processo de aprendizagem?
6. O que significa ser um sujeito “letrado” no mundo de hoje?
7. Você conhece as concepções de leitura?
8. Nas suas aulas de leitura, você separa o ato de ler em antes, durante e depois?
9. Para trabalhar a leitura, há necessidade de conhecer as etapas do processo de leitura. Você sabe dizer quais são estas etapas?
10. O que mudou na sua prática com a realização das oficinas vivenciadas? Cite-as e/ou comente-as.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Além do roteiro de perguntas, elaboramos um conjunto de atividades didaticamente organizado de forma sequenciada que se configurou no Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Freitas, 2022), para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas. A elaboração desse material didático apresenta uma proposta dialógica para o trabalho do professor, redirecionando conteúdos, entrelaçando as leituras com gêneros discursivos do domínio do argumentar (texto jornalístico e artigo de opinião), vídeos e a produção escrita. Isso tudo a partir de uma proposta que privilegia o ensino e o estudo da língua portuguesa como forma de interação social. Na figura 2, selecionamos

um excerto do Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Freitas, 2022), para conhecimento do leitor.

Figura 2: Excerto do Caderno de Atividades Didático-Pedagógico

Refletindo sobre a leitura



Propomos, como momento de revistar nossas memórias, uma leitura baseada no poema: "Aula de Leitura", escrito por Ricardo Azevedo (1999).

Aula de Leitura

A leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender: vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão; nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar; e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à-toa; na cara do lutador, quando está sentindo dor; vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem; e no **pêlo** do cachorro, se é melhor gritar socorro; e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça; e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento; também na cor da fruta, e no cheiro da comida, e no ronco do motor, e nos dentes do cavalo, e na pele da pessoa, e no brilho do sorriso, vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão, vai ler até nas estrelas e no som do coração. Uma arte que dá medo é a de ler um olhar, pois os olhos têm segredos difíceis de decifrar.

Fonte: Azevedo (1999, p. 41).

Após a leitura do poema acima, vamos, então, assistir ao vídeo "Ler devia ser proibido"



Fonte: Oliveira (2012, online).



Aponte a câmera do seu aparelho de telefone celular para o QRcode e acesse ao vídeo.

Agora que você leu o excerto do poema de Azevedo (1999) e assistiu ao vídeo disponível na plataforma [youtube](#) publicado por Oliveira (2012), vamos discutir coletivamente esses seguintes questionamentos.

Porque deveria ser proibido ler?

Resposta pessoal do(a) participante.

O que você entende do processo da leitura?

Resposta pessoal do(a) participante.

Como leitora, o que é ler?

Resposta pessoal do(a) participante.

Iniciando minha jornada na formação continuada...

Professor(a), nesse momento, conversaremos um pouco sobre as concepções de leitura e de linguagem que norteiam a prática do trabalho com a leitura em sala de aula.

1. Foco no texto (concepção tradicional)



É comum pensar, que quem não fala bem, não escreve bem e não pensa bem...

Fonte: Freitas (2022, p. 21-22).

As atividades elaboradas no Caderno de Atividades Didático-Pedagógico pelo primeiro autor desse texto (Freitas, 2023) dialogam com as vozes das professoras, para uma sistematização, do que de fato essas vozes revelam no interior do cotidiano da sala de aula. Durante as oficinas, buscamos sistematizar de forma organizada e didatizada o modo como a leitura pode ser realizada ao ser conectada com a oferta dos gêneros discursivos, *links* de vídeos no *YouTube*, sites de poetas, notícias de circulação regional e nacional, sem estar vinculados, diretamente, aos textos literários. Isso tudo, abriu para nós, possibilidades de leituras, sugerindo ao professor “a reflexão da prática capaz de agregar sentido a sua prática de sala de aula” (Fonseca; Fonseca, 2016, p. 54).

5 Resultados e discussão dos dados

Primeiro de tudo, é importante destacar que, por uma questão de anonimização das participantes, adotamos pseudônimos para referenciá-las. Portanto, quando necessário, os pseudônimos escolhidos são: Professora 1 (P1), Professora 2 (P2) e Professora 3 (P3). Isso posto, destacamos que o estudo foi apresentado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco (UPE) e aprovado pelo colegiado do CEP.

Iniciamos a coleta de dados no dia 31 de maio de 2022 e a encerramos no dia 11 de agosto de 2022. A escolha para a realização das oficinas pedagógicas ocorreu em dois espaços da escola: a biblioteca e a sala dos professores. Esses espaços, além de serem arejados, possuem iluminação adequada e conexão com a *internet*. Assim, cada espaço que utilizamos atendeu as necessidades para a coleta dos dados. Para que o desenvolvimento das oficinas pedagógicas ocorresse de maneira organizada em cada etapa, o direcionamento se deu de maneira dialógica e entrelaçada às vozes de cada participante.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.[...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (Bakhtin, 1997, p. 271).

O diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, assim, as relações ganham sentidos quando ocorre a interação entre os pares. Essa troca dialógica atua, integradamente, no intuito de gerar os sentidos desejados pelo interlocutor. Optamos, portanto, em seguir as sequências das atividades, conforme consta no Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Freitas, 2022), elaborado para a aplicação das oficinas.

Essa organização foi importante, pois a cada nova troca de experiência nas discussões realizadas ao longo das oficinas, mediada pelo primeiro autor deste texto, as participantes apresentavam um novo entendimento da práxis, ou seja, elas repensavam a forma como o trabalho com a leitura em sala de aula pode ocorrer de forma adequada. O planejamento das aulas, então, ficou dividido em quatro unidades de trabalho, sempre

com a intenção de abordar o uso de gêneros discursivos com o trabalho da leitura como práticas discursivas.

A unidade I, que corresponde à oficina I, propõe um conjunto de atividades ligadas ao resgate de memórias das participantes, com relação à descoberta da leitura, de forma a sensibilizar a necessidade e urgência do trabalho com esse tema em sala de aula. Essa unidade, portanto, buscou sensibilizar as participantes com as memórias de leituras propositivas, isto é, saber das participantes, o que elas conhecem sobre o trabalho com a leitura em sala de aula.

Diante desse contexto, partimos para o trabalho com as concepções de leitura (Koch; Elias, 2018) e concepção de linguagem (Geraldí, 2011). Para essa etapa, contamos com os quatro encontros, cada um com duração de 45 minutos, distribuídos em dois dias, sendo dois encontros no dia 31 de maio de 2022, e outros dois encontros no dia 02 de junho de 2022. A seguir, na figura 3, apresentamos excerto das atividades que realizamos durante esses quatro encontros da unidade I.

Figura 3: Excerto das atividades realizadas na unidade I

UNIDADE I

Preparando a caminhada...

Nesta unidade, você será convidado(a) a descobrir o desafio da leitura. Terá a oportunidade de discutir e realizar uma série de atividades, tomando por base as mudanças que vêm ocorrendo ao longo da trajetória do ensino de língua portuguesa nas escolas, bem como as implicações dessas mudanças para a prática pedagógica. Para além de todo o percurso teórico e metodológico nos encontraremos com memórias, pensamentos, opiniões, expectativas e sonhos, ampliando as dificuldades para superá-las.

É com alegria que damos início a esta parte fundamental do curso de formação continuada: as minhas memórias enquanto formadora na escola. Vamos conversar sobre anseios e expectativas a fim de ajudá-lo(a) a pensar no fazer pedagógico. Neste momento, você poderá refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional. Além disso, conversaremos sobre assuntos ligados ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Memórias de leitura

Partindo da proposta que cada leitor(a) constrói suas memórias, é interessante que, nesta ocasião, você, caro(a) professor(a), busque em suas lembranças momentos que marcaram sua vida com relação às leituras que determinaram sua trajetória de vida. Contudo, para este resgate de nossas memórias, assistiremos ao vídeo "Memórias de Leitura".



Aponte a câmera do seu aparelho de telefone celular para o QRcode e acesse ao vídeo.

Fonte: Fundação Pedro Calmon (2018).

◆ Agora, então, que assistimos ao vídeo, vamos dialogar: Quais memórias você consegue lembrar? Registre-a no quadro abaixo.



Trocando dois dedos de prosa

O propósito desta unidade didática é levar você a rever conteúdos aprendidos sobre o ensino da leitura ao longo de sua formação, isto é, compartilhar experiências com as práticas de leitura. Para isso, propomos uma retomada de consciência e ações para desenvolver a curiosidade e prazer de aprender.

Para tanto, então, trazemos alguns questionamentos direcionados para os(as) professores(as) de língua portuguesa do ensino médio. Dessa modo, professor(a), deixe suas impressões sobre os questionamentos abaixo:

◆ Você tem tido oportunidade de (re)pensar sobre sua prática de leitura?

◆ Quais dificuldades e dúvidas você tem com relação ao trabalho com a prática leitora em sala de aula?

◆ Que concepções sobre "o que é ler" vêm nortando o seu planejamento?

◆ Olhando para sua formação inicial, como percebe a atividade com a leitura?

◆ Que atividades didáticas já vivenciadas e consideradas relevantes em sua prática você gostaria de compartilhar e/ou discutir nesse momento de formação?

Dentre as anotações:

Fonte: Freitas (2022, p. 6-8).

No conjunto da unidade I, trabalhamos com atividades que englobam uma proposta de repensar a prática leitora, partindo das memórias das participantes, principalmente dialogando com as práticas de leitura que elas desenvolveram em sala de aula. Com isso, ao finalizarmos as oficinas pedagógicas com a unidade I, observamos que o trabalho com a leitura na escola exige do professor planejamento didático-pedagógico, a partir de uma concepção teórica que embase o trabalho com a leitura no contexto escolar. Ao longo dos quatro encontros da oficina I, que ocorreram de 31 de maio 2022 a 02 de junho de 2022, nas oito atividades da unidade I, as participantes revisitaram as suas memórias enquanto leitoras e estudaram as concepções de leitura⁹ e de linguagem¹⁰. A seguir, apresentamos os excertos da resposta da P1 e P2 sobre suas lembranças como leitoras.

Minhas memórias de leitura remetem de imediato aos contos de fadas e aos gêneros da literatura infantil que tínhamos [...] uma espécie de mural com os escritos dos irmãos Grimm [...] e de autores brasileiros. [...] existiam diversos livros. [...] Ali nasceu minha paixão pela leitura. (Resposta da atividade *Vamos Dialogar*, da unidade I, escrita pela Professora P1 em 31 de maio de 2002).

O professor de literatura brasileira levava uma pilha de livros e começava a contar o enredo de cada romance. Foi, nesse período, que me apaixonei pela leitura. (Resposta da atividade *Vamos Dialogar*, da unidade I, escrita pela Professora P2 em 31 de maio de 2002).

Desse modo, constatamos que as participantes demonstram uma consciência de que atividades com leitura nas aulas de língua portuguesa estão associadas ao que o professor entende sobre o que é leitura. Em outras palavras, as participantes evidenciaram que as orientações que elas possuem sobre leitura estão a cargo do que elas sabem ou dominam sobre o que é o ato de ler.

Na unidade II, que corresponde à oficina II, iniciamos a intervenção didático-pedagógica com as participantes estudando os pressupostos teórico-metodológicos sobre as etapas do processo da leitura, propostos por Menegassi (1995). Para essa finalidade, propusemos como estudo os gêneros discursivos do domínio do argumentar

⁹ Concepção tradicional (foco no texto); concepção estruturalista (foco no autor); concepção interacionista (foco no autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2018).

¹⁰ A linguagem como expressão do pensamento, linguagem como comunicação e linguagem como forma de interação (Britto, 1991; Geraldi, 2011; Travaglia, 2000).

(textos jornalísticos e artigos de opinião) para possibilitar o reconhecimento das etapas do processo de leitura.

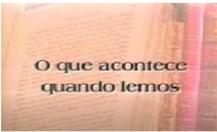
Para a realização dessa unidade, utilizamos quatro encontros, distribuídos em dois dias, sendo dois encontros no dia 07 de junho de 2022, e outros dois encontros no dia 09 de junho de 2022. Vale ressaltar que cada encontro durou 45 minutos. A seguir, na figura 4, apresentamos um excerto das atividades que realizamos durante esses quatro encontros da unidade II.

Figura 4: Excerto das atividades realizadas na unidade II

UNIDADE II

Iniciando o papo sobre leitura

A prática pedagógica do(a) professor(a) de língua portuguesa tem passado por transformações devido a globalização e o avanço da tecnologia. Tudo isso tem gerado uma mudança na forma de como ensinar a leitura para o(a) aluno(a) em sala de aula. Neste contexto, então, assistiremos ao vídeo *O que acontece quando lemos?* (NOVA ESCOLA, 2001) a fim de entendermos as *etapas da leitura*, a partir do estudo de Menegassi (1995). O vídeo será dividido em duas partes.





Aponte a câmera do seu aparelho de telefone celular para o QRcode e acesse ao vídeo.

Fonte: Nova Escola (2001).

Agora, então, que assistimos aos vídeos, vamos dialogar:

Você já tinha observado o que acontece quando lemos?

Registre-a no quadro abaixo.



20

Trocando dois dedos de prosa

Vamos dialogar sobre alguns questionamentos direcionados para os (as) professores (as) de língua portuguesa do ensino médio. Desse modo, professor (a), deixe suas impressões sobre os questionamentos abaixo:

- + O que é compreensão de texto?

- + O que é interpretação de texto?

- + O que acontece primeiro: a interpretação ou a compreensão de texto no ato de ler?

- + Qual é o elemento essencial no processo de leitura: interpretação ou compreensão?

21

Fonte: Freitas (2022, p. 20-21).

Ao longo dos quatro encontros da oficina II, com as nove atividades que estão organizadas na unidade II, as participantes estudaram as etapas do processo de leitura¹¹, em torno dos textos que pertencem à esfera do argumentar. Evidenciamos, portanto, que as participantes desconhecem que a leitura perpassa por etapas. Apesar de concordarem que a leitura gera sentidos ao que é lido, elas desconhecem que para agregar sentido ao conhecimento de mundo do leitor, é preciso que a leitura gere, antes,

¹¹ Decodificação; compreensão; interpretação e retenção (Menegassi, 1995).

uma condição de criticidade e julgamento do que é lido. O excerto da resposta da P1 revela essa questão nitidamente.

Confesso que não conhecia separadas, passei a conhecer aqui no curso, são elas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. (Resposta da Professora 1, na questão 9, do roteiro de perguntas da coleta de dados em 07 de junho de 2022).

É, então, por isso que as participantes demonstram dificuldades de propor momentos ou atividades com a leitura em suas aulas, porque não reconhecem que o leitor precisa fazer uso dos seus conhecimentos anteriores (conhecimento de mundo) para acionar o conteúdo que o texto apresenta e, assim, armazenar “[...] as informações mais importantes na memória de longo prazo” (Menegassi, 1995, p. 88).

Na unidade III, que corresponde à oficina III, discutimos os gêneros discursivos do domínio do argumentar (textos jornalísticos e artigos de opinião), para a compreensão das estratégias de leitura, a fim de possibilitar às participantes o estudo por meio de atividades que contemplem a organização da leitura em uma sequência didaticamente organizada em **antes, durante e depois** do ato de ler, a partir das contribuições propostas por Solé (1998). Conforme consta no Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Freitas, 2022), utilizamos quatro encontros distribuídos em dois dias, sendo dois encontros, no dia 14 de junho de 2022, e outros dois, no dia 16 de junho de 2022. Cada encontro teve duração de 45 minutos. A seguir, na figura 5, apresentamos um excerto das atividades que realizamos durante os quatro encontros da unidade III.

Figura 5: Excerto das atividades realizadas na unidade III

UNIDADE III

Ampliando o papo sobre leitura

Os novos tempos têm exigido um uso da leitura no dia a dia de forma significativa. Para isso, exibiremos o vídeo *Prática de leitura no ensino fundamental - parte 2*. Por meio deste vídeo, perceberemos como ocorrem as estratégias da leitura.



Aponte a câmera do seu aparelho de telefone celular para o QRcode e acesse ao vídeo.

Fonte: *Coeduca* (2011).

Agora, então, que assistimos ao vídeo, vamos dialogar:

Você já tinha observado que a leitura carrega estratégias, as quais, inconscientemente acabamos usando?

Registre-a no quadro abaixo quais estratégias de leitura você conhece.

Trocando dois dedos de prosa

 Vamos fazer uma roda de conversa! Para tanto, então, sugerimos alguns questionamentos direcionados para você, participante, desta pesquisa. Registre, então, abaixo, suas impressões.

✚ Fazer **previsões** sobre a leitura é importante?

✚ Como você constrói as **expectativas** com a leitura?

✚ O que fica **depois** de uma leitura?

✚ O simples fato de entregar um texto e pedir para o (a) estudante responder configura como etapa de leitura?

Fonte: Freitas (2022, p. 38-39).

Observamos, na atividade *Roda de Conversa*, realizada na unidade III, que as participantes realizam previsões e, com isso, percebem que os textos curtos são mais interessantes para o trabalho com a leitura. Com essa estratégia, alegam que utilizam a sondagem antes da leitura, usando a vida e obra do autor, afirmando que o aluno interage mais, pois, consegue dar sentido à leitura. Entretanto, vale destacar que realizar um trabalho apenas com a vida e obra do autor como forma de justificar que essa prática é leitura antes do texto, de fato, não é. Os excertos, a seguir, demonstram tal argumentação.

[...] são processos pelos quais o leitor passa ao ler qualquer gênero textual (Resposta da atividade *Trocando dois dedos de prosa*, da unidade III, escrita pela Professora 1 em 14 de junho de 2022).

[...] necessário para o leitor compreender um texto seguir estratégias antes, durante e depois de cada leitura. (Resposta da atividade *Trocando dois dedos de prosa*, da unidade III, escrita pela Professora 2 em 14 de junho de 2022).

[...] crio questionamentos, resumos, tento fazer uma representação visual antes do texto (Resposta da atividade *Trocando dois dedos de prosa*, da unidade III, escrita pela Professora 3 em 14 de junho de 2022).

As participantes desconhecem o que é o trabalho com a leitura antes do texto. Em vista disso é que a intervenção didático-pedagógica foi realizada, a fim de possibilitar um redirecionamento para as participantes quanto ao modo de trabalhar a leitura na escola de forma adequada. Ao longo dos quatro encontros da oficina III, com as 11 onze atividades que estão elencadas na unidade III, as participantes, estudaram as etapas do processo de leitura¹². Concluímos, com a oferta da oficina III, que as participantes sabem da importância das estratégias de trabalhar com a leitura, mas, desconhecem o processo e a forma de conduzir esse processo em antes, durante e depois, conforme indica Solé (1988).

Na unidade IV, que se configura por ser a oficina IV e o último encontro, retomamos tudo que foi discutido nas oficinas anteriores a fim de que as participantes pudessem eleger de forma dirigida e/ou orientada os registros para elaborarem seus diários de bordo que, posteriormente, serviriam como norte inicial, para que elas pudessem reconfigurar, quando necessário, o trabalho com a leitura em suas aulas de língua portuguesa.

Para essa oficina, utilizamos três encontros distribuídos em dois dias, sendo dois encontros, no dia 09 de agosto de 2022, e um encontro no dia 11 de agosto de 2022. Cada encontro teve duração de 45 minutos. A seguir, na figura 6, apresentamos um excerto das atividades que realizamos durante os três encontros da unidade IV.

¹² Atividade de leitura **antes** do texto, **durante** o texto e **depois** do texto (Solé, 1998).

Figura 6: Excerto das atividades realizadas na unidade IV

UNIDADE IV

O ato de escrever

O homem sempre teve necessidade em guardar as lembranças e suas conquistas em sua passagem pela terra. A mente humana consegue salvar com facilidade informações significativas e vividas por nós. Nossas memórias são recheadas de boas lembranças, bons acontecimentos, boas leituras, histórias contadas por aqueles que apresenta mais experiência de vida e pela professora.

A docência consegue por meio das contações de histórias ser eternizada nas mentes dos(as) estudantes/ouvintes, pois, ter histórias para contar é sempre bom. E ser lembrado é melhor ainda. O objetivo desta unidade é sistematizar uma forma de armazenar as leituras que realizamos utilizando o diário de bordo como instrumento e como uma intervenção didático-pedagógico, usando todas as experiências construídas durante o processo de formação continuada.

A história conta que as primeiras ocorrências dos diários de bordo, datam do período das grandes navegações, onde os escrivães constantemente relatavam aos monarcas as descobertas e novidades encontradas nos "novos mundos".

Vamos assistir ao vídeo para pontuar este momento histórico.

Fonte: O autor (2022).

O DIÁRIO DE BORDO

Aponte a câmera do seu aparelho de telefone celular para o QRcode e acesse ao vídeo.

Fontes: Um Pouco Sobre Quase Tudo, (2018)

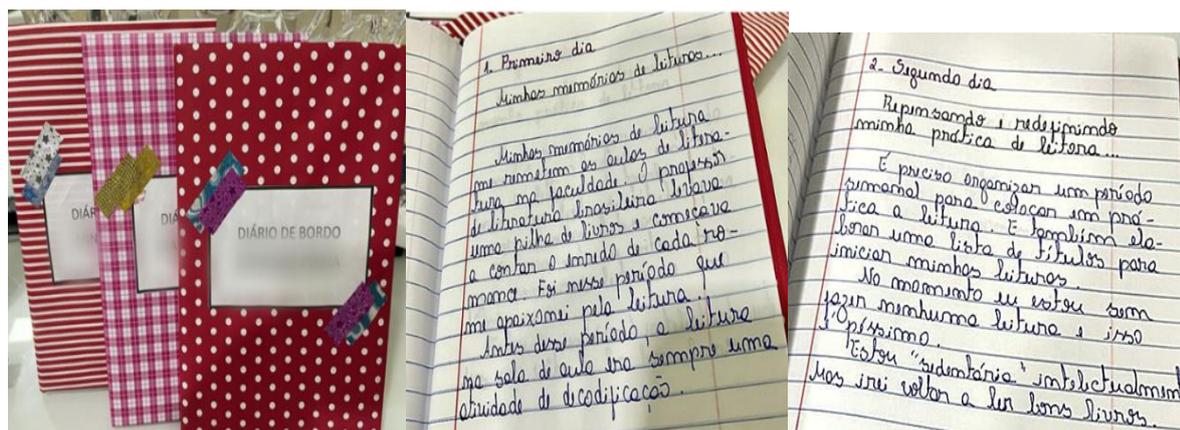
Agora, então, que assistimos ao vídeo, vamos dialogar sobre a escrita dos diários de bordo. Neste contexto, o hábito de desenvolver a escrita pode ajudar a registrar e organizar o pensamento.

Fonte: O autor (2022).

Fonte: Freitas (2022, 59-60).

Ao longo dos três encontros da oficina IV, a partir das oito atividades que estão listadas na unidade IV, as participantes organizaram a construção de seus diários de bordo. Como resultado da unidade IV e dos estudos direcionados das unidades anteriores, foram elaboradas pelas participantes, com base no Caderno de Atividades Didático-Pedagógico das oficinas (Freitas, 2022), os três diários de bordo. Na figura 7, ilustramos partes do material que resultou como produto social da intervenção didático-pedagógica.

Figura 7: Produto Social: diários de bordo das participantes da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor deste texto (2022).

Esses diários, então, auxiliarão as participantes no desenvolvimento de suas futuras aulas que versem atividades de leitura na escola. Neste momento, vale destacar os comentários das P1, P2 e P3, durante a elaboração dos diários de bordo.

Houve uma retomada daquilo que moldou a minha infância nas questões leitoras. (Resposta da Professora 1 registrado no diário de bordo do primeiro autor em 11 de agosto de 2022).

Adorei participar do curso, tirei boas memórias que favoreceu minha aprendizagem sobre a prática leitora em sala de aula. Meu desejo é aplicar esses conhecimentos e conquistar novos leitores. (Resposta da Professora 2 registrado no diário de bordo do primeiro autor em 11 de agosto de 2022).

Tenho lembranças do tempo da minha infância, das professoras do fundamental I e coleguinhas na escola. (Resposta da Professora 3 registrado no diário de bordo do primeiro autor em 11 de agosto de 2022).

Nesses diários de bordo, estão contidos quatro registros: (1) relação das participantes com a leitura enquanto leitoras; (2) anotações teóricas quanto às concepções de leitura e de linguagem que perpassam pelo ato de ensinar leitura na escola; (3) comentários sobre as etapas do processo de leitura e (4) esclarecimentos acerca das estratégias de leitura. Além dos diários de bordo, as participantes contam com a disponibilidade de terem em mãos para consulta, quando julgarem necessário, o Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Freitas, 2022) elaborado pelos pesquisadores.

6 Considerações finais

Neste artigo, divulgamos o resultado de uma intervenção didático-pedagógica realizada com três professoras de língua portuguesa que atuam no ensino médio de uma escola estadual do município de Moreno, estado de Pernambuco. O objetivo da intervenção foi solucionar as necessidades e dificuldades apresentadas pelas participantes, com relação ao trabalho com a leitura em sala de aula. Dessa maneira, este estudo resultou em três ações: primeiro, promoveu mudanças na prática docente; segundo, fortaleceu o modo de ensinar a leitura como produção de sentido ao que se lê

no ambiente escolar e, terceiro, mobilizou as estratégias para preencher lacunas da formação inicial das professoras de língua portuguesa.

Em relação a essa última ação, constatamos que as participantes da pesquisa sabem da importância das estratégias de trabalhar com a leitura, mas desconhecem a forma de conduzir esse processo, respeitando suas etapas em antes, durante e depois, conforme indica Solé (1988). Por isso, os dados revelam que as participantes não sabem como trabalhar as estratégias de leitura. Isso ficou evidenciado na Roda de Conversa da unidade III realizada ao longo da oficina pedagógica.

Durante a atividade, as participantes revelaram que os textos curtos são mais interessantes para o trabalho com a leitura. Por isso, elas alegam que utilizam a sondagem antes da leitura, usando a vida e obra do autor, afirmando que o aluno interage mais, pois consegue dar sentido à leitura. Entretanto, vale destacar que realizar um trabalho apenas com a vida e obra do autor como forma de justificar que essa prática é leitura antes do texto, de fato, não é.

Mediante a esse contexto, as participantes desconhecem o que é o trabalho com a leitura antes do texto. Por outro lado, com as demais etapas (durante e depois da leitura), as participantes alegam que não sabem como operar tais estratégias nas aulas de língua portuguesa quando envolve a leitura. Por essa razão é que a intervenção didático-pedagógica foi realizada, a fim de possibilitar um redirecionamento para as participantes quanto ao modo de trabalhar a leitura na escola de forma adequada.

Portanto, em linhas gerais, a intervenção didático-pedagógica contribuiu com a formação continuada das professoras de língua portuguesa, com relação ao trabalho com a leitura na escola. A concretização deste estudo atinge não apenas as três participantes da pesquisa, mas, todos os novos leitores, que terão acesso às narrativas que se encontram registradas neste espaço enunciativo. Queremos, sobretudo, destacar que este relato não se esgota neste escrito. Pelo contrário, há outros pontos que podem ser explorados e discutidos por pesquisas posteriores a este estudo.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ANTUNES, I. O Professor de Língua: a urgência de programas de formação que lhe garantam uma nova identidade pedagógico-social. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014. p. 195-208.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de Leitura e Ensino de Línguas. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.) **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.
- BATISTA, R. M. S. **Formação de professores de língua portuguesa: interfaces teórico-práticas**. Tutóia: Diálogos, 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERTO, J. C. B; SANTOS, J. O.; SANTOS, M. F. (orgs.). **Estudos do Geple: temáticas e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRITTO, P. I. **Fugindo da norma**. Campinas: Átomo, 1991.
- COSTA-MACIEL, D. A. G; SILVA, A. F. Ensinar a ler: finalidades docentes no contexto da alfabetização. **Revista Educação em Questão (online)**, Natal, v. 59, p. 1-23, 2021.
- CHAGURI, J. P. Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, São Paulo, v. 8, n. 1. p. 1-28, 2012.
- DIAS, J. F. **A Leitura e a produção de textos**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-Ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FONSECA, J. J. S.; FONSECA, S. **Didática geral**. 1. ed. Sobral: INTA/PRODIPE, 2016.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREITAS, M. F. **(Re)significando a leitura:** (versão do(a) aluno(a)). Nazaré da Mata: [s. n.], 2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português:** que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

MENEGASSI, R. J. As etapas do processo de leitura. **Revista UNIMAR**, Maringá, v. 17, n.1, p. 85-94, 1995.

MORTATTI, M. R. M. **Em sobressaltos:** formação de professora. Editora Oficina Universitária, 2019.

PIMENTA, S.; G. GHEDIN, E. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; G. GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-47.

SANTOS, C. B. Os Desafios do ensino e da formação docente no período da pandemia no Brasil. In: BERTO, J. C. B.; CHAGURI, J. P.; GUIMARÃES, L. N. T. M.; SANTOS, M. F. S. (orgs.). **Estudos do Geple:** formação docente em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 9-16.

SILVA, L. C. **Leitura no ensino fundamental:** instrumento de inclusão no processo de multiletramento. 164 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SILVA, E. T. Concepções de Leitura e suas Consequências no Ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11-19, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

Recebido em: 29/05/2023
Revisões requeridas: 01/02/2024
Aprovado em: 06/02/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com