

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PEDAGOGICAL MEDIATION AND READING PRACTICES
IN THE 9TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION

Samuel Luis Velázquez Castellanos

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil
samuel.velazquez@ufma.br

Emília Ferreira Alves Pereira

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil
emidia.ferreira@discente.ufma.br

RESUMO

Objetiva-se analisar as implicações da mediação pedagógica nas práticas de leitura em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e nas respectivas formações leitoras via mobilização dos saberes docentes. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental, para avaliar-se, à luz da teoria Histórico-Cultural, as concepções de leitura em uso e os saberes mobilizados na elaboração de duas sequências didáticas por uma docente de Língua Portuguesa da Escola Dom Ricardo Pedro Paglia/MA. Conclui-se que ações desarticuladas ou centradas em concepções de leitura que primem pela captação de uma ideia ou pela decodificação, vão na contramão da perspectiva interacionista aqui defendida e deixam o leitor numa posição passiva.

Palavras-chave: práticas de leitura; mediação pedagógica; saberes docentes; formação de leitores.

ABSTRACT

The objective is to analyze the implications of pedagogical mediation in reading practices in students of the 9th year of Elementary School and in their reading training through the mobilization of teaching knowledge. Bibliographic and documentary research is used to assess, in the light of Historical-Cultural theory, the reading concepts in use and the knowledge mobilized in the preparation of two didactic sequences by a Portuguese language teacher at Escola Dom Ricardo Pedro Paglia /MA. It is concluded that disjointed actions or actions centered on reading conceptions that excel in capturing an idea or decoding, go against the interactionist perspective defended here and leave the reader in a passive position.

Keywords: reading practices; pedagogical mediation; teaching knowledge; reader formation.

INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto construção de sentidos (MORTATTI, 2001) e como atividade (CHARTIER, 2011) constitui-se em uma prática determinante para o desempenho acadêmico nas diferentes etapas de aprendizagem, bem como para o processo de interação social dos indivíduos e de socialização ou de renovação de saberes, posto que, “[...] aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler” (CHARTIER, 2011, p. 57).

Por isso, consideramos fundamental o papel da escola, e do professor de modo mais específico, no processo de mediação das práticas de leitura; ou seja, práticas de uso e reflexão da língua que permitem aos estudantes ampliarem suas capacidades de interação por meio da língua(gem) nos diferentes contextos (BRASIL, 2018), pois a ação mediadora, enquanto condição que favorece a apropriação do saber escolar pelo aluno (LIBÂNEO, 2014), deverá auxiliar os estudantes no desenvolvimento da competência leitora, entendida esta como a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades de utilização da língua(gem) nas situações de leitura, de modo que sejam incentivados ao exercício contínuo dessa prática (BRASIL, 2018).

Solé (1998) reitera que a aquisição da leitura é imprescindível no contexto das sociedades letradas e que estão em profunda desvantagem aqueles que não adquiriram tal competência. Contudo, os déficits em relação às habilidades de leitura, concebidas como aquilo que os estudantes devem saber para ler (BRASIL, 2018), são observados no cotidiano das instituições de ensino e se revelam nos resultados de avaliações de larga escala, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou ainda nos dados de pesquisas oficiais como Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro.

O PISA 2018, por exemplo, aponta que o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. Revela que entre os 10.961 estudantes brasileiros avaliados, com 15 anos de idade (de escolas públicas e privadas), 50% não possuem nível básico, e apenas 0,2% atingiu o nível máximo de proficiência (BRASIL, 2019). Já nos resultados do SAEB 2019, nas escolas públicas, o Brasil obteve média de 5,5 nos anos iniciais do ensino fundamental para 5,0 nos anos finais e apenas 4,7 no ensino médio (INEP, 2021), evidenciando um decréscimo nos indicadores à medida que os estudantes avançam nas etapas de ensino da Educação Básica, o que também sinaliza limitações no desenvolvimento da competência leitora, já que os descritores avaliados em Língua Portuguesa constituem habilidades e procedimentos para tal fim. Por sua vez, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, indica que entre os 8.076 entrevistados, apenas 11% diz ter influência de algum professor para ler, e só 20% considera a leitura como uma atividade interessante (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), o que denota possíveis falhas da escola e dos professores no seu ensino, na promoção de práticas leitoras significativas e na formação de leitores críticos.

Nesse sentido, percebemos que há dicotomias entre o ideal e o real, quando se trata das expectativas educacionais e, mais especificamente, em relação à formação da competência leitora. Conforme relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), concomitantemente à falta de acesso à escola e à falha em manter crianças nas salas de aula, o baixo desempenho dos brasileiros neste quesito deve-se à má qualidade da educação (UNESCO, 2019). Nesse contexto, são de extrema relevância os estudos acerca das práticas de leitura propostas no ambiente escolar e dos saberes docentes incorporados à prática do professor (TARDIF, 2014) que se imbricam por meio da ação mediadora; neste caso, do professor de Língua Portuguesa, no intuito de alargar-se as discussões já realizadas em diferentes contextos e perspectivas.

Desse modo, este artigo objetiva analisar as implicações da mobilização dos saberes docentes via mediação pedagógica nas práticas de leitura e na formação leitora dos estudantes no 9º ano do ensino fundamental, sob o enfoque dos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky (1989; 1995; 2007), pela qual, o estudo das atividades humanas é essencialmente dialético, visto que, as atividades são mediadas pelas relações sociais (ELHAMMOUMI, 2016). Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo que teve “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, [envolvendo] habitualmente, levantamento bibliográfico e análise documental [...]” (GIL, 2019, p. 26). A primeira, sustentada nas abordagens que destacam concepções de leitura e de práticas de leitura de diversos ângulos (SOLÉ, 1998; MORTATTI, 2001; AUTOR, 2007; KOCH; ELIAS, 2007; BAKHTIN, 2016); sobre a mediação pedagógica (MEIER; GARCIA, 2007; LIBÂNEO, 2014); referentes aos saberes docentes e suas relações com a prática do professor (PIMENTA, 2012; GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014); assim como em função das sequências didáticas e suas implicações na prática docente, sobretudo na mediação das práticas leitoras (ZABALA, 1998; MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010; LUCKESI, 2011).

Já a segunda, em referência à pesquisa documental para a coleta, análise e interpretação de dados, analisamos duas sequências didáticas elaboradas para o ensino da leitura e aplicadas por uma professora de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental na Escola Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney – MA), no ano letivo de 2019; sequências, enquanto fontes primárias, conforme classifica Gil (2019), que trouxeram subsídios na observação das concepções implícitas e dos saberes mobilizados pelos professores no processo de sistematização das práticas leitoras e da mediação pedagógica exercida, observando-se também as finalidades com que foram propostas estas atividades em sala de aula. Assim, consideramos relevante este trabalho para o aprofundamento e entendimento sobre as implicações dos saberes docentes na mediação das práticas leitoras e no processo de formação leitora dos estudantes, na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprimoramento do trabalho pedagógico, sobretudo dos professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura.

1. Concepções de leitura e práticas leitoras na mediação pedagógica

O tratamento acerca das práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar envolve não somente a análise das condições/mediações em que são promovidas e dos seus efeitos na formação de leitores (LIBÂNEO, 2014); mas requer, primordialmente, considerações em torno das concepções de leitura e das práticas leitoras em pauta, quando acontece a mediação pedagógica sustentada na mobilização dos saberes docentes em situações de leitura propícias para leitores em formação.

Dessa forma, principiemos por resgatar os três modos distintos de conceber a leitura, evidenciados por Koch e Elias (2007), de acordo com o conceito de língua/linguagem e o enfoque dado ao ler o texto. Uma primeira concepção a considera como atividade de assimilação passiva das ideias do autor, já que a língua é entendida como instrumento de representação do pensamento, e a atenção do leitor se volta para o autor e suas intenções, sem considerar-se a interação autor-texto-leitor. Uma outra perspectiva a compreende como atividade de reconhecimento e de reprodução do sentido das palavras e das estruturas do texto, posto que a língua é concebida como código ou instrumento de comunicação, e o foco do leitor concentra-se no texto, visando a sua decodificação. Por fim, na terceira concepção apoiada na perspectiva interacional/ dialógica da língua, se considera a leitura enquanto atividade de interação e de produção de sentidos, cujo enfoque no ato de ler é a interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2007).

Nessa lógica, percebemos que estas concepções divergem; porém, as duas primeiras não se ausentam da terceira, pois nesta última, ocorre um processo de aprofundamento dos aspectos pertinentes à compreensão do objeto lido, visto que, este fazer

Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. [...]. De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção), e utilização desses textos (MORTATTI, 2001, p.49).

Dessa forma, tomamos a perspectiva de leitura enquanto interação e produção de sentido para sustentar nossos argumentos, uma vez que consiste na atividade dialógica e de compreensão que implica a responsividade do leitor (BAKHTIN, 2016), envolvendo um sujeito ativo, com atitudes de descobertas e de julgamentos, que vai além da superfície textual, mobilizando saberes, valores e experiências prévias em relação a o dito e a o não-dito no texto, situando-se aqui o ato de ler para além da simples decodificação dos signos linguísticos.

Destarte, julgamos a concepção interacionista/dialógica da linguagem o ponto de partida possível para ancorar e significar as práticas leitoras mediadas no contexto escolar, enquanto formas de apropriação do texto/discurso com múltiplas finalidades, marcadas pela variação do tempo e do espaço, das condições, modalidades e dos efeitos pretendidos, visto que “[...] a relação autor-texto-leitor deve compreender-se através das práticas diferenciadas e das utilizações contrastantes, pondo em relevo a pluralidade dos modos de empregos e da diversidade das leituras.” (2007, p. 52).

Outrossim, a postura de interação e diálogo do leitor com o texto supõe clareza quanto a: o que ler, para que ler, como ler, por que ler..., sendo necessário, ainda, apropriar-se dos aspectos extra, intra e intertextuais e de suas relações no processo de leitura (MORTATTI, 2001). Por isso, é fundamental o envolvimento do estudante em um ambiente acolhedor que o estimule a essa experiência enriquecedora das práticas leitoras; ou seja, o aprendiz leitor precisa desses incentivos e dos desafios proporcionados pelo professor, para que possa gradativamente dominá-la (SOLÉ, 1998).

Nesse contexto, nos questionamos: Em que consiste a mediação pedagógica exercida pelo professor nas situações de leitura desenvolvidas no ambiente escolar? Que saberes docentes se imbricam na prática pedagógica; sobretudo, do professor de Língua Portuguesa no ensino da leitura? Para estas reflexões, discutiremos sobre dois pontos relevantes no processo de ensino da leitura, sem pretender esgotar o assunto: a mediação pedagógica e os saberes docentes mobilizados nessa ação.

A mediação, “[...] não é ato em que alguma coisa se interpõe; não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação.” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 57). Nesse sentido, entendemos que é pela ação mediadora que se estabelece o processo de interação do professor com o discente e deste com seus pares, possibilitando as situações de leitura e de compreensão dos textos lidos, visto que

[...] o professor não ‘passa’ informação, não ‘transmite’ conhecimento, não ‘ensina’. O que faz é provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem. Esse processo deve constituir as bases teóricas da ação consciente do professor mediador (MEIER; GARCIA, 2007, p. 71).

De outro modo, Libâneo (2014, p. 148) considera serem as mediações “[...] condições que irão favorecer ou dificultar a um aluno apropriar-se do saber escolar, e por ele construir-se como ser social ativo”, ainda, que o professor seja um portador das mediações, que poderão viabilizar a atividade docente e a própria aprendizagem do estudante (LIBÂNEO, 2014). É precisamente nisso que se traduz a ação mediadora do professor de Língua Portuguesa, ao planejar as atividades de leitura e selecionar os meios e condições para esse encontro formativo e ativo do leitor com o texto e com as respectivas estratégias desenvolvidas na instituição escolar; isto é, os procedimentos que envolvem objetivos a serem atingidos e o planejamento das ações que se desencadeiam para realizá-los (SOLÉ, 1998).

Todavia, a mediação de uma prática pedagógica transformadora pressupõe a mobilização de saberes teóricos e práticos, que assegurem ao docente a autonomia necessária para compreender e justificar suas escolhas, diante da complexidade e dos desafios inerentes ao processo educativo. Esses saberes são “[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36); saber plural, que se adquire na formação inicial e na formação permanente, bem como nas outras experiências de vida social e do próprio trabalho docente, entendido aqui como prática social transformadora, contextualizada histórica e socialmente no processo educativo (LIBÂNEO, 2014). Assim, faz-se necessário distinguir a natureza desses saberes e sua relação com a prática do professor, enquanto *práxis* (TARDIF, 2014).

Se para Pimenta (2012) os saberes pedagógicos devem articular os esquemas teóricos das ciências da educação aos conhecimentos e às experiências postos pelo real, a partir da prática social, já que são expressos e reinventados cotidianamente no trabalho docente desenvolvido em sala de aula, num contínuo “fazer-saber” para “saber-fazer”; para Tardif (2014, p. 38) os saberes disciplinares são “[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária [e] correspondem aos diversos campos do conhecimento, [...] sob a forma de disciplinas”; ou seja, conhecimentos específicos, que demandam do docente a capacidade de analisar, contextualizar, refletir e trabalhar com as informações em um processo sistemático e intencional (PIMENTA, 2012).

Por outro lado, se os saberes curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]” (TARDIF, 2014, p. 38); estes se diferenciam dos saberes experienciais, produzidos pelos próprios professores a partir da prática cotidiana, os quais “[...] brotam da experiência e são por ela validados, [incorporando-se] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 39).

Com efeito, a mobilização desses saberes na mediação pedagógica nas diversas situações de leitura no contexto escolar se faz pertinente, de modo que a prática docente longe de sustentar-se no bom senso/intuição, esteja alicerçada em fundamentos legitimados; ensino concebido a partir de “[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (GAUTHIER, 2013, p. 28). Desse modo, entendemos que as práticas de leitura promovidas necessitam estar articuladas a esse conjunto de conhecimentos, já que não se limitam a técnicas e métodos; demandam do professor mediador atitude criativa e de autoavaliação, oportunizando um ensino de qualidade que vise a criticidade (SOUSA; , 2021).

No entanto, a escola não tem alcançado o êxito esperado na tarefa de ensinar a ler e escrever, e de formar leitores, posto que, avaliações nacionais evidenciam inconsistências na aprendizagem da leitura, entre elas: 1) O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 11 milhões de adolescentes e jovens brasileiros, acima dos 15 anos de idade, são analfabetos – 6,6% não dominam a leitura e a es-

crita; apresentando-se a Região Nordeste com a maior taxa de analfabetismo no país (13,9%), para 15,6% referente ao estado do Maranhão (IBGE, 2019)¹; 2) indicadores do Ideb 2019 mostram que apenas 35,9% dos estudantes da rede pública brasileira tem aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação no final do 9º ano do ensino fundamental, o que demonstra um patamar muito baixo, para 70,4% da rede particular (FARIA, 2020); 3) a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil² conclui que o desenvolvimento do hábito da leitura ainda é uma dificuldade do Brasil e isto reflete, não só no aspecto cultural, mas no processo de formação social e nas práticas sociais de uso da língua (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020); 4) o SAEB 2019 corrobora esses resultados, ao avaliar a competência leitora no Maranhão: a) o estado alcançou média de 4,0, enquanto a meta para 2019 era de 4,6; b) o município de Presidente Sarney obteve 4,4, quando o maior resultado entre os municípios maranhenses foi de 5,3; c) a Escola Dom Ricardo, com resultados abaixo desse patamar, alcançou apenas 3,7 na média (INEP, 2021).

Mas, o que nos dizem esses números? Mesmo que não nos revelem tudo sobre o ensino-aprendizagem da leitura ou sobre as condições em que as práticas leitoras acontecem; mostram que frequentar a escola ou concluir a educação básica não significa estar apto ao exercício de interação sociocomunicativa por meio da leitura e da escrita no cotidiano das sociedades letradas. Com isso, nos alertam para a necessidade de examinarmos as concepções em que se assenta o ensino da leitura e da escrita na escola em pauta, visto que, os problemas ao respeito não se situam apenas na questão metodológica (SOLÉ, 1998); mediações estabelecidas pelo docente nas práticas de leitura no espaço escolar que estão intrinsecamente relacionadas com as concepções em uso, as quais, possivelmente, interferirão no processo de apropriação da leitura, acarretando, neste caso, déficits na formação da competência leitora, conforme observamos nos indicadores.

Há, portanto, a urgência em repensar as mediações no ensino e promover mudanças nos paradigmas didático-pedagógicos ainda predominantes, no intuito de desenvolver práticas leitoras que respondam às necessidades específicas dos alunos. Assim, questionarmo-nos sobre que instrumentos poderão colaborar para a sistematização e qualidade do trabalho pedagógico e de como os saberes docentes, mobilizados no planejamento e aplicação da sequência didática, poderão favorecer o ensino-aprendizagem da leitura, torna-se imprescindível.

2. A sequência didática no ensino da leitura e os saberes docentes

O trabalho com a leitura requer conhecimentos e procedimentos didáticos articulados; atividades pedagógicas que se harmonizem em prol de seu ensino/ aprendizagem, mediante o papel mediador do professor (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010). Nesse sentido, entendemos ser necessário discutirmos sobre a caracterização e função da sequência didática como instrumento de sistematização da prática pedagógica, e pensarmos acerca da mobilização dos saberes docentes no seu planejamento e aplicação.

As sequências de atividades ou sequências didáticas são definidas como um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Por sua vez, ao contextualizar esse conceito com o ensino da leitura, Moura, Martins e Caxangá (2010, p. 8) a consideram como “[...] um conjunto de estratégias e procedimentos organizados, de maneira sistemática, em torno de um texto [...]”. Assim, podemos concebê-la como um

1 Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD)

2 Realizada pelo Instituto Pró-Livro.

recurso de organização do trabalho docente e, portanto, como um mecanismo de estruturação das práticas leitoras propostas em sala de aula, a qual tem como função auxiliar metodologicamente os professores no processo de mediação da leitura (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010).

Nesse contexto, Zabala (1998) chama a atenção para a relevância das intenções educacionais quando se define os conteúdos de aprendizagem, como também para o papel das atividades que se propõem, posto que, a sequência didática deve estar para o alcance dos objetivos previstos para promover a aprendizagem. Nessa perspectiva, recomenda que as atividades propostas em uma sequência didática possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida da exposição, e envolvam conteúdos significativos e funcionais que tenham relação com algum fato próximo à realidade dos alunos; atividades desafiadoras e motivadoras em relação à aprendizagem, considerando os níveis de dificuldades e a capacidade de compreensão dos sujeitos em formação leitora, levando-os a questionar e a adquirir habilidades de aprender a aprender, o que lhes permitiria ser cada vez mais autônomos (ZABALA, 1998).

Do exposto, percebemos o papel estratégico do professor mediador em favorecer esses princípios no planejamento das atividades didáticas, sobremaneira, na sistematização de práticas leitoras significativas; isto é, práticas intencionadas que cumpram um sentido e uma função na perspectiva individual e social do aluno leitor, considerando suas necessidades e interesses, e lhe propicie alternativas de compreensão e entendimento do objeto lido (2007). Práticas que permitam desenvolver habilidades leitoras, alcançando-se a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação leitora dos estudantes. É nesse sentido que o planejamento deve ser uma ação viva e decisiva, uma atividade consciente, não podendo ser feito

[...] a partir do senso comum, mas, exclusivamente, com senso crítico. Há necessidade de estudar que procedimentos e que atividades possibilitarão, da melhor forma, que nossos alunos atinjam o objetivo de aprender o melhor possível daquilo que estamos pretendendo ensinar (LUCKESI, 2011, p. 132).

Moura, Martins e Caxangá (2010, p. 7) reiteram que é preciso “[...] planejar de forma organizada os eventos de aprendizagem; neste caso, o desenvolvimento da compreensão leitora, lançando mão de estratégias mediacionais e recursos dialógicos para este fim.” No entanto, a ação de planejar e aplicar sequências didáticas que cumpram os objetivos pretendidos supõe um profissional competente em seu ofício, que tenha conhecimento e experiência acerca das variáveis que interferem na sua atuação, as quais lhe permitirão o planejamento, a execução e a reflexão em torno da sua prática (ZABALA, 1998). Essa condição se faz necessária nas circunstâncias da mediação das atividades de leitura, para efetivar planejamentos e desenvolver habilidades com vistas à formação da competência leitora, uma vez que “A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 77).

Para tanto, é essencial que o professor mediador das práticas leitoras se aproprie dos saberes docentes (pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais); mobilizá-los lhe permitirá uma tomada de consciência sobre o que faz, por que faz e do como o faz (ANDRÉ, 2016), tendo em vista a complexidade da prática pedagógica e as particularidades dos contextos de ensino aprendizagem, pois

[...] esses saberes estão ligados às condições concretas próprias ao trabalho numa escola que levam os professores a produzirem soluções para os problemas que encontram. A questão dos saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho. Essa questão também está ligada ao contexto local no qual a profissão docente está inserida; [...]. Esses saberes servem de base para a prática docente (GAUTHIER, 2013, p. 343).

Nesse sentido, os saberes docentes poderão auxiliar o professor, enquanto indivíduo-leitor e profissional formador de leitores (2007), nas suas decisões e intenções no tocante aos objetivos, conteúdos, procedimentos ou estratégias e dos recursos didáticos propostos para a leitura e compreensão dos textos. Ademais, esses saberes incorporados à prática de planejamento e de aplicação da sequência didática no ensino da leitura, possivelmente, influenciarão a qualidade e significação das práticas de leitura, bem como poderão contribuir para a superação dos déficits que persistem na competência leitora dos estudantes no ensino fundamental.

Conforme mostram os indicadores do SAEB 2019, entre os municípios maranhenses, há um decréscimo nos resultados dos anos finais em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, posto que nestes, o maior resultado chegou a 6,8, para os 5,3 nos anos finais. A exemplo, a Escola Dom Ricardo Pedro Paglia, enquanto universo mais restrito da pesquisa, alcançou média de 4,3 nos anos iniciais e apenas 3,7 nos anos finais, cuja meta seria de 3,9, observamos aqui um pequeno avanço, já que obteve média de 3,4 em 2017; porém ainda bem longe de alcançar a meta nacional (6,0) (INEP, 2021). Além disso, dados disponíveis no sítio QEDU mostram que dos 70 alunos do 9º ano avaliados no SAEB 2019 na referida escola, 0% alcançou o nível avançado de aprendizagem em leitura e interpretação, para apenas 5% (04) que apresentou nível de proficiência, estando 72% (50) no nível básico (com pouco aprendizado) e um percentual de 23% (16) com desempenho insuficiente (ou quase nenhum aprendizado). Já no 5º ano, entre os 98 avaliados, 3% (03) chegou ao nível avançado, 20% (22) proficiente, 40% (38) no básico e 37% (35) apresentou nível insuficiente (QEDU, 2021), o que denota maiores incoerências nos anos finais, exigindo, dessa forma, atenção centrada no ensino aprendizagem da leitura nesse segmento.

Esses dados indicam a necessidade de reflexão e de reorganização dos eventos de leitura desenvolvidos no contexto escolar; sobretudo, nas escolas públicas: as finalidades e intenções nas salas de aula, as concepções de leitura e os saberes que as fundamentam, as consequências dessa ação pedagógica para a formação leitora, bem como para a vida dos estudantes. E, dessa forma, repensarmos sobre os subsídios teórico-metodológicos que orientam a prática docente, fundamentalmente, do professor de Língua Portuguesa, com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizagem e de domínio da leitura. Nesse contexto, entendemos ser conveniente analisarmos como os pressupostos teóricos em discussão se aplicam, explicitam ou não no processo de elaboração e aplicação das sequências didáticas para o ensino da leitura, e como podem relacionar-se com esses resultados, visto que, o docente ativo e colaborador no processo do desenvolvimento da leitura, deve estar disposto e imbuído de fundamentos teóricos práticos para a tomada de decisões estratégicas, que são imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito leitor (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010).

Assim, com base nas categorias já discutidas a respeito da leitura e das práticas leitoras, da ação mediadora do professor e da importância dos saberes docentes para uma prática pedagógica autônoma e consciente, intencionamos articulá-las com a *práxis* pedagógica do professor em duas sequências didáticas; planejamento que foi elaborado para o ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, a análise aqui desenvolvida será articulada a partir dos quatro principais elementos mediante os quais se organizam as sequências didáticas: I) as habilidades que se pretende desenvolver; II) os conteúdos ou objetos de conhecimento; III) os procedimentos metodológicos e IV) os recursos didáticos, no intuito de identificarmos os fundamentos teórico-metodológicos que justificam as respectivas escolhas; do contrário, torna-se uma ação baseada no senso comum: vazia de qualquer crítica, reflexão ou questionamento sobre o sentido do que se está fazendo (LUCKESI, 2011). Nesse contexto, as sequências didáticas (SD - 1 e SD - 2) a serem analisadas estruturam-se conforme o exposto nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Sequência Didática 1

OBJETIVOS/HABILIDADES	Interpretar textos musicais. Identificar a mensagem principal do texto. Expressar opiniões sobre o tema da música.
CONTEÚDOS	Gênero musical - canção “Trem bala” de Ana Vilela
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Os alunos receberão a cópia da letra da música “Trem Bala”, para ler em duplas; [depois], a música será executada e os alunos acompanharão com a letra; [em seguida], a professora perguntará: Sobre o que a música trata? Qual é a mensagem principal que ela quer passar? Então os alunos responderão a uma atividade no caderno.
RECURSOS DIDÁTICOS	Cópias da letra da música; aparelho de som ou computador com caixas de som; e caderno do aluno.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021 (Com base na sequência didática da professora).

Notamos que as duas sequências se organizam de modo semelhante em torno dos mesmos elementos, apresentando também aspectos aproximados quanto aos objetivos ou habilidades pretendidas, como por exemplo a incidência do verbo identificar, bem como a proposição da oralidade mediante o verbo expressar; finalidades quase sempre limitadas aos elementos gráficos expressos na superfície textual (MORTATTI, 2001). Todavia, percebemos na Sequência Didática 2 a presença do verbo inferir o qual requer procedimentos de compreensão mais elevados, como sugere Solé (1998), e observarmos que são propostos conteúdos e conceitos que ganham prioridade em relação à exposição da professora, em detrimento da leitura, da compreensão e da própria relação dos estudantes com os textos. Além disso, há na primeira sequência mais detalhamentos das atividades, enquanto a descrição dos procedimentos parece-nos insuficiente nesta segunda, tendo em vista as habilidades propostas, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Sequência Didática 2

OBJETIVOS/HABILIDADES	Identificar as características do gênero poema. Inferir as quebras de expectativa e os reforços de estereótipos que causam o efeito de humor. Expressar-se oralmente em relação aos textos.
CONTEÚDOS	Textos humorísticos; Gênero poema -Textos: Canção do exílio (Gonçalves Dias); Canto de regresso à pátria (Oswald de Andrade).
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Leitura oral pelos alunos; esclarecimentos pela professora sobre o gênero poema e os conceitos de cômico, humor, ironia, apresentando aos alunos aspectos que podem constituir o discurso humorístico e a intertextualização.
RECURSOS DIDÁTICOS	Cópia dos poemas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021 (Com base na sequência didática da professora).

Com base nas narrativas apresentadas em cada sequência, consideramos que, nas mediações estabelecidas, se evidenciam ações que privilegiam o protagonismo da docente, como por exemplo na proposição de questionamentos, na SD – 1, revelando-se fortemente na SD – 2, ao centralizar a abordagem dos conceitos e do gênero apenas na sua exposição, limitando, assim, o processo de interação dos alunos com os demais sujeitos e com o objeto lido. Ademais, notamos ausência de previsões ou qualquer consideração a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos, ao apresentar-se o objeto de leitura ou o tema proposto, como estratégia fundamental na compreensão leitora, conforme sugere Solé (1998). Assim, nos convém analisar e refletir sobre esses e outros aspectos relevantes na ação pedagógica mediante o exposto nas sequências, no intuito de elucidar: Que concepção de leitura se evidencia nas escolhas e nas mediações da professora? E identificarmos se os saberes docentes foram mobilizados numa prática pedagógica consciente, potencializando e significando o ensino-aprendizagem da leitura?

3. Análises e discussões: articulações com a prática

O trabalho com a leitura na sala de aula pressupõe a articulação de estratégias didáticas segundo a perspectiva teórica adotada pelo professor (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010); portanto, podemos analisar e discutir as concepções de leitura balizadoras da *práxis* pedagógica da professora, fazendo uso dos elementos sistematizadores das sequências didáticas e de suas devidas relações, para identificarmos como norteiam as suas mediações nas práticas leitoras.

Quanto às habilidades pretendidas pela docente, ou os modos adequados de agir em determinada situação (LUCKESI, 2011), estão expressas(os) em três para cada sequência. Na SD - 1: i) Interpretar textos musicais; ii) identificar a mensagem principal [...]; iii) expressar opiniões sobre o tema da música; na SD - 2: i) Identificar as características do gênero poema; ii) inferir as quebras de expectativa e os reforços de estereótipos que causam o efeito de humor; iii) expressar-se oralmente em relação aos textos. Podemos perceber aqui certa relação entre os objetivos propostos e as habilidades de leitura estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento curricular norteador do ensino na educação básica, quando ressalta que os conhecimentos da Língua devem ser desenvolvidos em consonância com as habilidades referentes a cada eixo, neste caso o eixo leitura (BRASIL, 2018).

Entretanto, as habilidades selecionadas, predominantemente, denotam finalidades do ensino da leitura divergentes da perspectiva interacionista dialógica de uso da linguagem aqui defendida; pois estas sequências, ou sugerem ações centradas na noção de leitura como captação das ideias do autor (KOCH; ELIAS, 2007) ou como decodificação e reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, 2007): na primeira, ações como: identificar a mensagem principal [...] e expressar-se oralmente em relação aos textos, trazem proposições de participação restrita do leitor em relação ao texto, denotando ausência de qualquer contextualização dos elementos em análise, ou alguma relação dialógica entre os sujeitos leitores; na segunda, objetivos como: expressar opiniões sobre o tema da música e interpretar textos musicais, baseando-se, supostamente, apenas nas condições dadas na superfície textual, e identificar as características do gênero poema, apontam para a preocupação com os elementos estruturais e linguísticos, ficando em segundo plano aspectos alusivos ao sentido do lido e ao seu significado para os leitores, dada a natureza histórica e social do discurso (BAKHTIN, 2016). Em outras palavras, a ênfase se volta para a mensagem principal, para o tema e/ou para o gênero, limitando a leitura aos aspectos da estrutura do texto, o que denota um

comportamento passivo do aluno-leitor na relação com o objeto de conhecimento, distanciando-se da perspectiva interativa, na qual interessa não só o conteúdo do texto, mas a sua condição, enquanto fenômeno social, produzido e apresentado em determinado contexto (MORTATTI, 2001); da mesma forma, Chartier (2011, p. 55) sugere que a leitura seja “[...] uma atividade, não uma passividade. [...] um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza também a liberdade e a imaginação do leitor.”

Embora prevaleçam as finalidades decodificadoras da leitura, ressaltamos a tentativa da professora em avançar para habilidades de compreensão, na SD – 2, quando sugere que os estudantes deverão inferir as quebras de expectativa e os reforços de estereótipos que causam o efeito de humor, já que a inferência é essencial no processo de compreensão, porque permite ao leitor ampliar os conhecimentos sobre o objeto lido (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010). Contudo, a ação de inferir parece limitar-se apenas ao conteúdo de um dos textos, tendo em vista o caráter humorístico a ser destacado pela professora naquela ocasião. Por outro lado, essa opção deixa escapar a oportunidade de relacionar, comparar, questionar ou de inferir outros aspectos intra, extra e intertextuais, visto que, trata-se de intertextos produzidos em contextos literários distintos que, portanto, exigem o exercício dessas habilidades de compreensão leitora com demandas crescentes a serem desenvolvidas pelos estudantes para a investigação e a descoberta em torno do lido, previstas por Solé (1998) e pela própria BNCC (BRASIL, 2018). Nessa lógica, o desafio é formar leitores críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição frente ao objeto de leitura, e não apenas formar indivíduos para decifrar a escrita ou oralizar um texto dado (LERNER, 2007).

Já em relação aos conteúdos, enquanto conhecimentos e experiências humanas, que constituem mediações necessárias dos objetivos (LUCKESI, 2011), a professora propõe o gênero musical, tendo como objeto de estudo a canção *Trem bala* de Ana Vilela, na SD – 1; e textos humorísticos - gênero poema, cujos objetos de conhecimentos são os poemas *Canção do exílio* de Gonçalves Dias e *Canto de regresso à pátria* de Oswald de Andrade, na SD – 2. Estas escolhas demonstram certa aproximação com a proposição das bases curriculares para o eixo leitura, visto que os gêneros selecionados estão inseridos no campo artístico-literário; um dos campos de atuação humana estabelecido pela BNCC. Contudo, não percebemos intenções da professora em associar os conteúdos ou objetos de leitura com aqueles pertinentes ao contexto sociocultural dos educandos, conforme previsto em Maranhão (2019)³; ou seja, a inserção de conteúdos significativos que tenham relação com algum fato próximo à realidade dos alunos (ZABALA, 1998), que possibilitaria relacioná-los com os seus conhecimentos prévios, instigando-os como leitores ao questionamento e à interação com a professora e com os colegas.

Em outras palavras, considerar esses aspectos na escolha dos gêneros textuais e respectivos conteúdos constitui fator crucial para propor práticas de leitura significativas, que cumpram um sentido e uma função na perspectiva individual e social do aluno leitor, respeitando suas necessidades e interesses (2007). Assim, percebemos que os conteúdos selecionados nas duas situações didáticas apenas favorecem as mediações para a realização das habilidades centradas na assimilação passiva do leitor em relação aos textos. Os objetivos e conteúdos selecionados inibem a abertura para o diálogo e compreensão do lido, visto que ao discente lhe cabe decodificar e assimilar o que lhe é apresentado, sem estabelecer relações com suas experiências e interesses, ou fazer outras indagações e descobertas para o encontro com o novo. Trata-se, nesse aspecto, da necessidade de preservar o sentido do saber e das práticas leitoras ensinadas, abandonando as atividades mecânicas que distanciam os estudantes da leitura, tornando-a uma mera obrigação escolar (LERNER, 2007).

3 Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)

No que se refere aos procedimentos metodológicos, enquanto meios satisfatórios para atingir os fins da aprendizagem (LUCKESI, 2011), a professora sugere na SD - 1 que: os alunos receb[am] a cópia da letra da música *Trem Bala*, para lerem em duplas; [depois, ao ser], executada [,] os alunos [a] acompanharão com a letra; [perguntando em seguida], a professora sobre: o que a música trata? Qual a mensagem principal? [Por fim], os alunos responderão a uma atividade no caderno. Já na SD - 2, a docente propõe: leitura oral pelos alunos; [seguida de] esclarecimentos sobre o gênero poema e os conceitos de cômico, humor, ironia, apresentando[-se] aos alunos, aspectos que po[ssam] constituir o discurso humorístico e a intertextualização.

Observamos, na primeira sequência, certa articulação dos procedimentos com as habilidades selecionadas inicialmente, no sentido de privilegiar estratégias com foco no texto ou no pensamento do autor, mantendo a perspectiva da leitura como atividade de reconhecimento e de reprodução, sem considerar a interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2007). Nesse sentido, as ações desencadeadas para o desenvolvimento da aula, na SD - 1, colaboram para manter o leitor como receptor do texto, do qual deverá passivamente responder aos questionamentos e à atividade proposta pela professora com base na mensagem do lido, afastando-se mais uma vez estas ações da concepção enunciativa-discursiva da linguagem aqui defendida, pois exige do leitor compreensão ativa, uma atitude responsiva diante do que lê (BAKHTIN, 2016). Notemos que aos estudantes estão designados procedimentos, como ler, acompanhar a música e depois, supostamente, responder ao que a professora pergunta, caracterizando a mediação como uma interposição e não como a própria relação, conforme assinala Meier e Garcia (2007); isto é, há ausência de diálogos e de questionamentos por parte dos discentes, já que viabilizam a interação que deve constituir-se na relação autor-texto-media-dor-leitor (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010).

Na SD - 2, não se evidenciam articulações entre os procedimentos e os objetivos propostos, nem qualquer tipo de questionamentos ou atitudes de interlocução entre os sujeitos envolvidos no ato de ler; estratégias que sugerem que os estudantes devam oralizar os textos e, depois, apenas ouvir a exposição da professora, não existindo informações que explicitem o desdobramento da aula e formas de participação. Nesse contexto, caberia à professora lançar mão da pergunta como recurso dialógico, refletindo sobre o que e como perguntar, já que se constitui em um instrumento viabilizador da interação e da compreensão leitora (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010) e, portanto, ajudaria o leitor a levantar questionamentos, a elaborar hipóteses e argumentos acerca de conceitos e temas a serem explorados e aprendidos.

Dessa forma, a descrição e o encadeamento das atividades configuram artifícios de organização e de significação das situações de leitura propostas, e torna possível aos estudantes a reconstrução do sentido das práticas de leitura em uso no contexto escolar (LERNER, 2007). Outrossim, a complexidade das atividades sugeridas deveria aumentar progressivamente, mediante o exercício de habilidades leitoras com demandas cognitivas mais exigentes, que possibilitariam aos estudantes, sobretudo os do 9º ano, desde experiências de recuperação de informação (identificação, reconhecimento) a processos de compreensão (comparação, distinção, inferência) (BRASIL, 2018), em detrimento de procedimentos só direcionados à mera decodificação.

Em relação aos recursos didáticos a serem utilizados, no que a professora cita, na SD - 1: cópias da letra da música *Trem Bala*, aparelho de som ou computador com caixas de som e caderno do aluno; na SD - 2, se propõe apenas o uso de cópias dos poemas. Segundo Luckesi (2011), os recursos didáticos, como veículos de comunicação e instrumentos que auxiliam o processo de ensino aprendizagem, devem ser selecionados e utilizados coerentemente com os conteúdos,

procedimentos e habilidades que se deseja desenvolver. Assim, na SD - 1, a cópia da letra da música e o som proporcionado pelos aparelhos disponíveis representam os meios pelos quais a professora apresenta o conteúdo aos alunos e estabelece interação comunicativa com eles, intermediada pela leitura e a escuta da canção, como proposto nos procedimentos; ou seja, os recursos auxiliam o processo de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2011) à luz da perspectiva de leitura que norteia a prática docente. Nesse sentido, a escolha dos instrumentos utilizados revela a preocupação em oferecer-se as condições ou mediações (LIBÂNEO, 2014) que favoreçam exatamente a execução das habilidades de interpretação, de identificação da mensagem do texto, e de expressão oral; sem, contudo, aprofundar e avançar para outros aspectos que envolvem as condições de produção, divulgação e recepção do texto, que colaboram para o processo de compreensão leitora (MORTATTI, 2001).

Da mesma forma, na SD - 2, a disponibilização apenas da cópia dos textos como meio possível e suficiente para a leitura oral dos estudantes, como também para a exposição da professora, denota restrição ainda maior das possibilidades de interação e de comunicação entre docente e discentes-leitores no processo de mediação. Esta carência de recursos coaduna com as ausências na descrição de procedimentos vinculados às habilidades já observadas, fator que dificulta a conexão e a significação das atividades propostas, ao não se explicitar outras alternativas ou suportes que colaborem para compreensão e entendimento do objeto lido (2007).

Notamos, por essa amostragem das sequências didáticas, a ausência de práticas leitoras articuladas à dimensão discursiva do texto, que considere os sujeitos da interação, o momento da produção e os campos de atuação, a situação de comunicação e os modos de dizer próprios de cada gênero, conforme propõe Bakhtin (2016) e os documentos curriculares (BRASIL, 2018; MARANHÃO, 2019); práticas que, por sua vez, corresponderiam à concepção interacionista/dialógica da linguagem, considerada aqui como ponto de partida para sustentar e significar as práticas leitoras em uso na escola. No entanto, o sujeito-leitor em processo de formação, deixa de experimentar situações de interlocução e de construção de sentido, em que indague, pense, reflita em torno dos aspectos intra, inter e extra-textuais que colaboram para os significados do texto e da própria leitura; visto que, essa dinamicidade do processo de leitura parece ficar de fora da escola, quando as atividades propostas não levam em conta a totalidade do texto enquanto obra de linguagem. (MORTATTI, 2001). Nesse sentido, os *déficits* observados nos dados referenciados neste estudo constituem reflexos dessa realidade constatada em relação ao trabalho com a leitura que se efetiva na escola foco.

Diante do observado nas narrativas das sequências didáticas, cabe-nos mais uma reflexão: Os saberes foram mobilizados numa prática pedagógica consciente de suas potencialidades para o trabalho docente? Conforme Pimenta (2012), a mobilização dos saberes pedagógicos deve conduzir o docente a articular os conhecimentos teóricos da educação com as experiências da prática social, bem como os saberes disciplinares lhe demandam a capacidade de contextualização dos conteúdos num processo intencional e sistemático. Os saberes curriculares, por outro lado, estão relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos, logo, devem implicar nas escolhas (TARDIF, 2014). Nesse sentido, percebemos que ao selecionar esses elementos para a composição das sequências didáticas, algum saber curricular parece orientar aquela prática, haja vista que são apresentados gêneros textuais e conteúdos, habilidades e procedimentos baseados nos documentos curriculares; entretanto, faltam-lhes as articulações necessárias, bem como a contextualização dos conteúdos, viabilizadas e potencializadas pela mobilização dos saberes pedagógicos e disciplinares.

Dessa forma, parece-nos mais evidente que as escolhas da professora estejam apoiadas nos saberes experienciais e no próprio senso comum, desprovidas de intencionalidades e da tomada de consciência intermediadas pela mobilização dos saberes docentes em seu conjunto. Pois, os saberes implicitamente mobilizados nas duas situações didáticas imprimem na *práxis* analisada a permanência de práticas leitoras ainda baseadas na concepção de leitura como captação das ideias do autor ou como decodificação, que são esvaziadas de sentido e da relação interativa entre os sujeitos leitores e o objeto de leitura. Isto porque, a leitura como atividade interativa “[...] requer a mobilização [pelos sujeitos leitores] de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2007).

Assim, os saberes docentes (pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais) são fundamentais no processo de planejamento e de mediação das práticas de leitura, de modo que estas resultem de uma ação consciente e reflexiva do professor-mediador; a superação do descompasso entre a atuação cotidiana do professor de Língua Portuguesa e os saberes próprios da profissão docente. Nessa lógica, uma situação concreta de ensino requer a mobilização de vários saberes, de maneira que o professor justifique suas escolhas e corresponda às exigências dos diferentes contextos de ensino aprendizagem (GAUTHIER, 2013). Portanto, uma situação real e significativa de leitura pressupõe, necessariamente, uma prática pedagógica articulada e fundamentada em saberes, que reflitam na aprendizagem dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação das práticas leitoras no ensino de Língua Portuguesa implica a mobilização de saberes docentes pelo professor formador de leitores que subsidiem uma *práxis* pedagógica consciente e intencional, e visem a promoção de situações de leitura significativas e efetivas no processo de formação leitora. No entanto, a concretização dessas práticas no contexto da Escola Dom Ricardo Pedro Paglia, longe desse ideal, sinaliza a persistência de práticas inconsistentes em relação ao ensino aprendizagem da leitura, correspondendo, desse modo, com o que dizem as estatísticas, sobretudo no que concerne ao 9º ano do ensino fundamental.

As análises apontam mediações limitadas às experiências e preferências da professora, desprovidas de saberes cientificamente legitimados, próprios da profissão docente, que orientam as escolhas e intenções no processo de planejamento e de desenvolvimento das atividades leitoras. Nesse sentido, predominam as concepções de leitura com foco no autor e no texto, que visam a assimilação passiva das ideias daquele e a decodificação deste pelo leitor; contramão da perspectiva interacionista/dialógica da linguagem, na qual, a mediação pedagógica deve ocorrer em uma relação interativa de construção de sentidos entre os sujeitos envolvidos no ato de ler e o objeto de leitura.

Por isso, é preciso voltar o olhar sobre a realidade das escolas públicas e repensar os fundamentos teórico-práticos que justificam as intervenções estabelecidas pelo professor de Língua Portuguesa no ensino aprendizagem da leitura, no intuito de aprimorar as condições de planejamento e de efetivação das práticas leitoras propostas; ampliando-se as possibilidades de apropriação da leitura, enquanto processo de construção de sentidos e de interação social, tendo em vista a formação da competência leitora dos estudantes, em conformidade com o contexto real de atuação docente.

Assim, estas primeiras aproximações com o objeto apontam pistas que nos suscitam inquietações e novas indagações a serem analisadas no processo de ensino aprendizagem da leitura, de modo que possamos compreender as mediações que se engendram nas experiências leitoras concretas e vivenciadas no contexto da escola pública, e reverberar possíveis contribuições teórico-metodológicas que venham favorecer a prática do professor de Língua Portuguesa e; sobretudo, no processo de formação de leitores críticos e competentes, que participem ativa e equitativamente da dinâmica de interação e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUTOR, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização e tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil*. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- FARIA, Ernesto. O que os dados do Ideb 2019 dizem sobre a aprendizagem dos alunos? *Revista Nova Escola*, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19892/o-que-os-dados-do-ideb-2019-dizem-sobre-a-aprendizagem-dos-alunos>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- GAUTHIER, Clermont [et al]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: E. Unijuí, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, 2019: educação 2019*. [S. l.]: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, Gráfica Digital, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *IDEB - Resultados e Metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed., 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARANHÃO. *Documento Curricular Do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)*. [S. l.]: FGV Editora, 2019.

- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. – Curitiba: Edição do autor, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Leitura, Literatura e Escola: Sobre a Formação do Gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzinete Rodrigues; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor. *In: CONGRESSO LATINO - AMERICANO DE COMPREENSÃO LEITORA (COMLEI)*, 3. 2010, Universidade de Brasília (UnB), Brasília. 2010. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-leitura/category/25-artigos?download=146:a-sequencia-diditica-aplicada--leitura>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Relatório de Monitoramento Global da Educação: migração, deslocamento e educação - Resumo*. Unesco no Brasil, 2019. Disponível em [https:// unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por) . Acesso em: 26 jan. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- QEDU. *Distribuição dos alunos por nível de proficiência*. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/30804-em-ricardo-pedro-paglia/proficiencia>. Acesso em: 3 set. 2021.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUSA, Andréia Vaz Cunha de; AUTOR, 2021.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 1989, v. 27, n. 2, p.53–77. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/concrete-psychology.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas: tomo III*. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira M. Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Recebido em: 06/12/2022

Aceito em: 05/06/2023