

Leitura, ensino e suas intersecções na formação docente: uma análise de concepções de professoras de Língua Portuguesa em formação continuada

Reading, teaching and their intersections in teacher training: an analysis of the conceptions of Portuguese language teachers in continuing training

Victória Kennedy de Araujo¹, Anderson Carnin²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Brasil, Universidade Estadual de Campinas - Brasil

RESUMO

Este artigo analisa concepções de leitura e seu ensino presentes em verbalizações de professoras de Língua Portuguesa em formação continuada produzidas durante o segundo ano da pandemia de Covid-19 no Brasil. Com abordagem qualitativa e viés interpretativo, combina estudos de letramento e estudos decoloniais em seu referencial teórico e nos movimentos analíticos empreendidos para tratar da questão da leitura e da formação continuada de professores/as. Em termos metodológicos, dá-se também destaque à perspectiva interacionista sociodiscursiva, especialmente ao modelo de arquitetura textual, para a análise linguístico-discursiva dos dados provenientes da interação verbal entre formadores/as e professoras em formação. Os resultados evidenciam que concepções tradicionais de leitura, centradas em processos cognitivos e compreensão a partir da relação autor/texto são bastante frequentes nas verbalizações das professoras em formação continuada. Foram identificados, também, desafios relacionados à necessidade de se superar concepções tradicionais de ensino de leitura e de integrar experiências leitoras extraescolares no trabalho docente, a fim de promover uma educação linguística mais alinhada à uma pedagogia decolonial em contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura. Letramentos. Formação continuada de professores/as. Decolonialidade.

ABSTRACT

This paper analyzes the conceptions of reading and its teaching present in the verbalizations of Portuguese language teachers in continued education produced during the second year of the Covid-19 pandemic in Brazil. With a qualitative and interpretive approach, it combines literacy studies and decolonial studies in its theoretical framework and in the analytical movements undertaken to address the issue of reading and continued teacher education. In methodological terms, the sociodiscursive interactionist perspective is also highlighted, especially the textual architecture model, for the linguistic-discursive data analysis from the verbal interaction between trainers and teachers in continued education. The results show that traditional conceptions of reading, centered on cognitive processes and comprehension based on the author/text relationship, are quite frequent in the verbalizations of teachers in continued education. Challenges were also identified in relation to the need to overcome traditional conceptions of teaching reading and to integrate out-of-school reading experiences into teachers work, in order to promote a language education more aligned with a decolonial pedagogy in school contexts.

Recebido em: 20/02/2024

Aceito em: 20/10/2024

¹ E-mail: victoriaka@unisinis.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1506-6507>

² E-mail: carnin@unicamp.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>

KEYWORDS:

Reading. Literacies. Teacher continued education. Decoloniality.

1. Considerações iniciais

No âmbito da Linguística Aplicada, especialmente em contexto brasileiro, a leitura como objeto de investigação é destaque em múltiplas publicações desde pelo menos a década de 1970 (Kleiman, 1998). Contudo, nesse meio século de pesquisa e produção de conhecimento, nem sempre a discussão acadêmico-científica sobre a prática de leitura e de seu ensino esteve articulada à discussão sobre a formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa. Essa articulação é ainda menos visível quando se considera a perspectiva dos estudos decoloniais (Castro-Gómez, 2007, Mota Neto; Streck, 2019, Walsh, 2018) como chave para interpretar práticas formativas e concepções de leitura que emergem na interação verbal entre formadores/as e professores/as em formação continuada.

Considerando essa lacuna, bem como a necessidade sempre pertinente de interrogarmos práticas formativas em sua relação com ensino de leitura na escola brasileira contemporânea, nosso objetivo, neste artigo, consiste em analisar verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa em formação continuada, com vistas a compreender o que revelam quanto às concepções de leitura manifestadas em seu agir linguageiro, articulando tal análise aos objetivos, sentidos e limitações do trabalho docente envolvendo essa prática de linguagem em contexto escolar. Importa destacar que o contexto sócio-histórico em que nossos dados foram gerados (segundo ano da pandemia de Covid-19 no Brasil) colocou em cena preocupações das docentes participantes da pesquisa relativas ao ensino de leitura durante o chamado ensino remoto emergencial³, mas, certamente, não se prende ou se limita unicamente a esse cenário.

Para dar corpo às reflexões que propomos neste artigo, na primeira seção deste texto, intitulada *O ensino de leitura como objeto da Linguística Aplicada: trajetória e intersecções*, traçamos um breve apanhado do trabalho com leitura como objeto da Linguística Aplicada brasileira. Na segunda seção, intitulada *Os desafios e caminhos possíveis para uma pedagogia decolonial articulada à formação docente*, apresentamos, em linhas gerais, o conjunto de concepções que tomamos emprestadas do campo dos estudos decoloniais como chave para articular nossas reflexões sobre formação de professores/as e ensino de leitura. Em *Princípios*

³ Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto se refere a uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento entre professores/as e estudantes. Este foi o modelo adotado emergencialmente na rede de ensino parceira de nosso trabalho na formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa, em razão das restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19.

epistêmicos e definições metodológicas do/no cenário de pesquisa, dedicamo-nos a apresentar o contexto, as participantes e os princípios analíticos adotados em nosso trabalho. A quarta seção deste artigo, nomeada como *O trabalho com leitura em cena: análise de dados gerados em contexto pandêmico de formação continuada de professoras de Língua Portuguesa*, dedica-se à análise do conjunto de dados selecionados para este artigo, centrando-se na discussão das concepções de leitura que são colocadas em negociação em um encontro de formação continuada desenvolvido no ano de 2021. A quinta e última seção deste texto se destina à apresentação de nossas *Considerações Finais*, em gesto de síntese dos resultados da investigação que ora socializamos.

2. O ensino de leitura como objeto da Linguística Aplicada: trajetória e intersecções

Em relação ao ensino da leitura, Kleiman (1998) sinaliza que, desde a década de 1970, essa prática de linguagem passou a ter lugar central nas pesquisas da Linguística Aplicada que eram produzidas no Brasil, especialmente porque havia indícios de uma “crise” de leitura que atingia os/as universitários/as e que fazia fracassarem as experiências acadêmicas ou escolares dos/as mais pobres. À época, porém, tratar da leitura significava, em grande parte, lidar unicamente com os aspectos cognitivos envolvidos nos processos de leitura e de sua aprendizagem. Essa ênfase em processos cognitivos, ainda segundo Kleiman (1998), foi muito frutífera do ponto de vista da pesquisa acadêmica, mas não era possível deixar de considerar que, para além da relação entre a linguagem materializada no texto e as operações mentais desempenhadas na tentativa de compreendê-lo, havia, e ainda há, uma vastidão de fatores ligados às práticas sociais que deveria ser objeto das pesquisas em Linguística Aplicada sobre leitura, seu ensino e sua aprendizagem.

Assim, mesmo após muitos anos de programas de pesquisa consolidados no que diz respeito à leitura, especialmente em sua dimensão cognitiva, uma virada era necessária, passando a contemplar uma discussão orientada socioantropologicamente que se dedicasse mais especificamente a refletir sobre “[...] a organização social da aula, a construção social da aprendizagem e as práticas sociais de leitura [...]” (Kleiman, 1998, p. 69). Na perspectiva da autora, a emergência, no final dos anos 1980, desse novo modo de pensar cientificamente a leitura se ancorava na compreensão de que a perspectiva cognitivista, dominante no campo acadêmico, não estava sendo suficiente para resultar em avanços ou mudanças positivas, especialmente em contextos de ensino. É na esteira dessa discussão e tensionamento acadêmico-científico que

emergiu e ganhou fôlego no cenário brasileiro, especialmente a partir dos anos 1990, o trabalho com leitura na escola a partir da perspectiva dos estudos de letramento (Kleiman, 1995).

Em relação a essa perspectiva, é importante retomar a diferenciação entre dois modelos de letramento, proposta por Street (2014), ainda na década de 1980, que permanecem atuais, especialmente na tentativa de compreender as práticas escolares em torno da cultura da escrita: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*. Esses modelos representam “[...] respectivamente, a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva e a perspectiva dos estudos que se constituíram como uma visão crítica às pesquisas anteriores, ao se contrapor à noção de neutralidade do modelo autônomo e se orientar para as estruturas de poder da sociedade.” (Vianna *et al.*, 2016, p. 32).

À luz das discussões empreendidas no campo da Linguística Aplicada brasileira, sobretudo na área dos estudos de letramento, ratificamos que é preciso avançar, qualificar e, especialmente, ampliar as práticas de ensino de leitura em contextos escolares. Torna-se, portanto, fundamental perceber as potencialidades e dificuldades dos/das estudantes e reconhecer e valorizar as práticas sociais que se desempenham na comunidade escolar a partir da língua escrita. Como professores/as, devemos constantemente repactuar nossos compromissos éticos e formativos em torno da leitura e seu ensino, instigados por questionamentos como: De que serve a leitura? O que as leituras fazem conosco? O que fazemos com nossas leituras? Para tanto, parece-nos indispensável que sejam criadas oportunidades de aprendizagem organizadas em torno de atividades de leitura, com objetivos claros e mediadas pelo/a professor/a, a fim de contemplar aspectos cognitivos, mas também sociais/culturais, visando aos múltiplos letramentos e, conseqüentemente, a formação discente para um agir ético, crítico e responsável em sociedade.

Uma direção que nos parece possível para que essa perspectiva se torne ainda mais presente em salas de aula de Língua Portuguesa está na compreensão das concepções em torno da leitura e seu ensino que são verbalizadas em processos de formação docente, especialmente, de formação continuada. Isso porque é nesse espaço social e discursivo que podemos ter acesso aos modos de pensar e de agir representados verbalmente pelos/as professores/as de Língua Portuguesa e, potencialmente, encontrar formas de intervir e/ou qualificar as práticas de trabalho com a leitura na escola. Nossa aposta é que um avanço nas discussões sobre formação docente e ensino de leitura pode ser expandida à luz de uma pedagogia decolonial, ou seja, de uma virada epistêmica e praxiológica orientada por princípios outros, não apenas aqueles que tradicionalmente serviram à construção de trajetórias formativas e de ensino que resultam em um

cenário já amplamente conhecido: o ensino de leitura segue sendo um desafio aos/as professores/as que atuam na Educação Básica.

3. Os desafios e caminhos possíveis para uma pedagogia decolonial articulada à formação docente

No que diz respeito à formação docente, não podemos ignorar que o espaço da universidade, não raramente, constitui-se como um núcleo de manutenção da colonialidade. Para Castro-Gómez (2007), a universidade tem o poder de determinar quais são as fronteiras entre o que seria conhecimento útil ou inútil para a sociedade, assim, “a universidade é vista, não apenas como o lugar onde se produz o conhecimento que conduz ao progresso moral ou material da sociedade, mas como o núcleo vigilante dessa legitimidade.” (Castro-Gómez, 2007, p. 81, tradução nossa)⁴. Segundo o autor, isso ocorre em função da hierarquização dos conhecimentos acadêmicos e dos setores das universidades, além do papel de local privilegiado de produção de saberes que a universidade popularmente ocupa. Essa realidade estaria, então, pautada nos modelos coloniais de produção e regulação do conhecimento, fragmentando a realidade, com o objetivo de dominá-la, e fazendo com que a universidade se constitua como um espaço de propagação da colonialidade do poder, do ser e do saber (Castro-Gómez, 2007).

A fragmentação citada pelo autor e a hegemonia que se perpetua a partir da universidade se desdobram nas dificuldades para abordar certos assuntos e para reconhecer diferentes saberes como válidos. Esses elementos, inevitavelmente, refletem na postura de muitos/as docentes em atuação na Educação Básica. Pessoa (2022) sinaliza a existência de uma cisão na formação inicial de professores/as de línguas, em que, geralmente, os conteúdos teórico-científicos ficam agrupados nos primeiros anos de curso e os conteúdos de formação pedagógica se concentram nos anos finais. Para a autora, essa realidade faz perpetuar o binarismo entre teoria e prática e, conseqüentemente, entre a universidade e a escola. Porém,

[a]ssim como não há teoria que não esteja assentada em uma prática e nem uma prática que não pressuponha uma teoria (Freire, 2005), não se pode pensar, quando se trata de cursos de licenciatura, em universidade sem escola e em escola sem universidade, pois não se pode definir previamente que conhecimentos são necessários para a profissionalização docente sem o conhecimento do contexto; esse conhecimento só faz sentido se discutido à luz dos valores, da história e das práxis das instituições escolares (Pessoa, 2022, p. 277).

Para que essa articulação ocorra, é necessário se alinhar a uma pedagogia decolonial,

⁴ No original: “La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidade”.

justamente por ser um “[...] conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária” (Mota Neto; Streck, 2019, p. 209). Ou seja, uma proposta em que ao invés de dividir, de binarizar, de segregar, busca incluir, (re)unir e conectar.

Orientar-se para o engajamento em uma pedagogia decolonial representa um importante passo para abrir “rachaduras decoloniais”, conforme Walsh (2018). Para a autora, quando a decolonialidade e a práxis se articulam, essas frestas se acentuam, assim, “quando essas fissuras ou rachaduras estão presentes em todos os locais do mundo, incluindo o Norte Global, o projeto e a práxis da decolonialidade são mais visivelmente testemunhados, compreendidos e sentidos [...]. (Walsh, 2018, p. 24, tradução nossa)⁵. Assim, no processo de formação continuada, pretendemos abrir rachaduras ao falar *com os/as* professores/as em atuação na escola e não mais *sobre* eles/elas (Guimarães; Carnin, 2020). Do mesmo modo, acreditamos em um ensino de leitura que parta de textos/práticas de letramento que façam sentido para os/as estudantes, convidando-os/as a se envolverem no movimento de ler, compreender, refletir, agir, se posicionar diante do texto, ao pensar nesse repertório *com* eles/elas e as comunidades em que estão inseridos, e não mais *para* eles/elas.

4. Princípios epistêmicos e definições metodológicas do/no cenário de pesquisa

Para dar contornos empíricos ao que discutimos conceitualmente nas seções anteriores, é preciso lembrar de que apostamos, enquanto grupo de pesquisa⁶, em ações de formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa, orientadas também por atitudes decoloniais, as quais possibilitam fomentar tanto o desenvolvimento profissional docente, quanto ressignificar as rachaduras decoloniais que são geradas no espaço da escola a partir do diálogo entre professores/as, alunos/as e demais agentes sociais envolvidos no processo de educação linguística.

Como tal discussão se espraia para além do espaço deste artigo, optamos, nesta seção, por

⁵ No original: “While these fissures or cracks are present throughout the world, including in the Global North, the project and praxis of decoloniality are more visibly witnessed, sensed [...]”

⁶ Referimo-nos especificamente ao grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), coordenado institucionalmente pelo segundo autor deste artigo e pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães enquanto de suas respectivas vinculações profissionais ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

apresentar, em linhas gerais, o contexto empírico de pesquisa e as articulações epistêmicas e praxiológicas que sintetizam os modos de trabalho em que acreditamos; o perfil dos/as participantes da pesquisa; o(s) modo(s) de geração, transcrição e seleção dos dados analisados nesta pesquisa; e, por fim, as dimensões de análise que mobilizaremos para discutirmos a questão das concepções docentes de leitura em tempos de pandemia de Covid-19 e ensino remoto emergencial.

4.1 O contexto de pesquisa

A pesquisa de mestrado (Araujo, 2023) que deu origem a este artigo foi desenvolvida no âmbito do projeto “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”⁷, coordenado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, desenvolvido a partir de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA (UNISINOS) e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. Com base nessa parceria e inserido no contexto desse projeto, o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID) realizava, dentre outras ações, encontros de formação continuada para o corpo docente de Língua Portuguesa da referida rede de ensino, entre os anos de 2020 a 2023⁸. A participação dos/as professores/as nesses encontros era voluntária e se organizava segundo uma lógica de “comunidade de desenvolvimento profissional – CDP” (Guimarães; Carnin, 2020; Matias, 2023).

A título de explicitação dos pressupostos da pesquisa e da formação da CDP que embasou esta investigação, cumpre reforçar que o grupo LID “[...] sempre entendeu que precisávamos reforçar o diálogo do mundo acadêmico com a realidade da escola, dos professores que nela atuam, falando *com* eles, não mais *sobre* eles, estreitando os laços e construindo, juntos, caminhos que nos levem a um ensino renovado de língua portuguesa na escola” (Guimarães; Carnin, 2020, p. 9). Desse modo, as ações de formação continuada propostas pelo grupo LID buscavam se constituir como um espaço em que professores/professoras da rede parceira e pesquisadores/as contribuem para o desenho da formação e constroem conhecimentos juntos/as.

⁷ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (Parecer CAAE: 32111019.4.0000.5344, de 16 de junho de 2020).

⁸ Ações anteriores dessa mesma parceria, que iniciou em 2011, podem ser encontradas em: Guimarães e Kersch (2012; 2014); Guimarães; Carnin e Kersch (2015); Guimarães e Carnin (2020).

Com isso, propunham-se a subverter uma lógica colonialista em que apenas os/as formadores/as universitários/as definiriam as pautas e a agenda da formação continuada, de acordo unicamente com interesses da universidade/grupo de pesquisa e com base naquilo que considerariam válido, a partir de sua formação acadêmica, experiência profissional ou objetivo de investigação.

Cabe ressaltar que, nesse sentido, o grupo LID, ao desenvolver sua proposta de formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa, reafirmava também uma crítica quanto à colonialidade do ser, do saber e do poder, reconhecendo e assumindo sua responsabilidade quanto à justiça social (Cadilhe, 2020) que deve pautar ações no campo da Linguística Aplicada. Esse movimento se dava a partir do compromisso ético que se assumia, enquanto grupo de pesquisadores/as e de formadores/as, em adotar essa postura centrada no diálogo e em uma perspectiva mais horizontalizada de formação docente, que articulava os diferentes saberes docentes (Tardif, 2014) e acadêmico-científicos e os colocava em uma negociação coletiva. Ou seja, visávamos reforçar e estreitar, paulatinamente, a relação entre universidade e escola “[...] de forma parceira (o que chamamos de cooperativa), num coro de vozes, investindo continuamente na articulação entre a ação, a reflexão e uma nova ação.” (Guimarães; Carnin, 2020, p. 9). A presente pesquisa, justamente por se inserir nesse contexto do percurso de formação continuada desenvolvido pelo grupo LID, ao privilegiar discussões quanto ao ensino de leitura e, conseqüentemente, dos estudos de letramento, também tem um compromisso com a justiça social. Isso porque buscávamos provocar indagações, reflexões e coconstuir práticas com vistas a um ensino de leitura que, amparado por uma atitude decolonial, tendesse a valorizar os conhecimentos e comunidades subalternizados, contrapor-se às práticas potencialmente opressoras e impulsionar o protagonismo de alunos/alunas e professores/professoras, cada vez mais apropriados de seu lugar no mundo e dos modos de agir nesse mundo.

4.2 As participantes da pesquisa

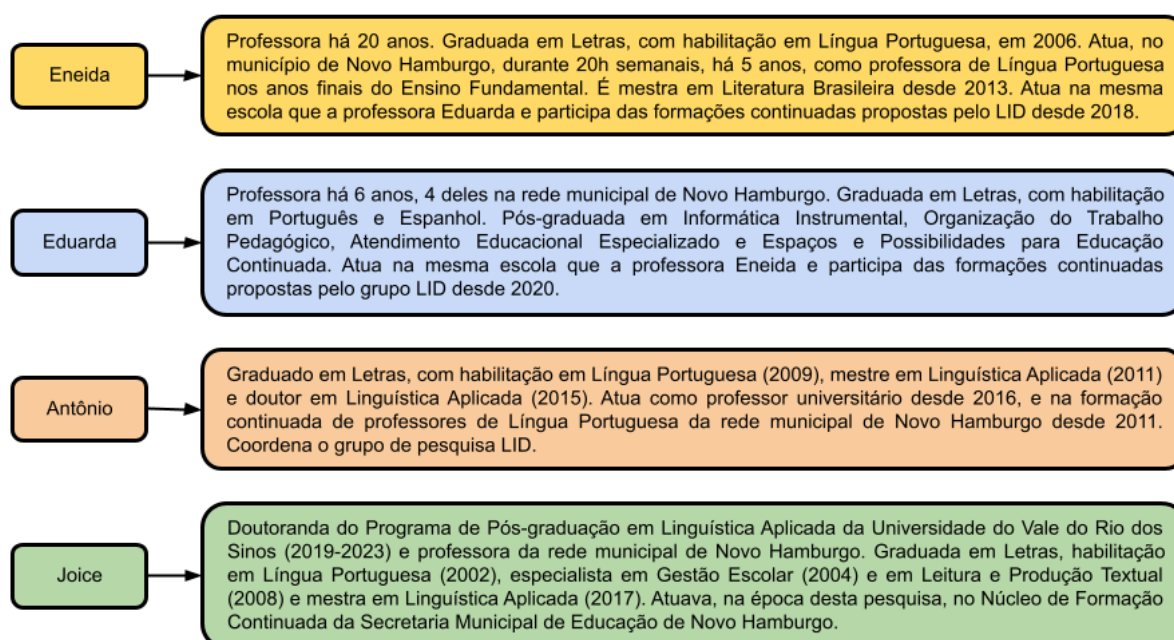
A seguir, apresentamos uma breve descrição do perfil de Eneida e Eduarda⁹, professoras participantes da pesquisa. Ambas faziam parte do grupo de docentes que realizou o percurso de formação continuada proposto pelo grupo LID e foram selecionadas para esta investigação porque atuavam na mesma escola, com turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental. As educadoras aceitaram participar voluntariamente desta pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre

⁹ Todos os nomes empregados para se referir às/aos participantes da pesquisa são fictícios, a fim de assegurar o princípio da não identificação pessoal de quem colaborou com esta investigação.

e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UNISINOS. Também foi considerada na seleção das participantes a sua manifestada preocupação com o ensino de leitura durante a pandemia de Covid-19 e a assiduidade aos encontros formativos realizados em 2021.

Incluímos ainda a descrição do perfil do professor Antônio, à época, responsável pela coordenação do processo de formação continuada desenvolvido, e da formadora Joice, então doutoranda em Linguística Aplicada e parte da equipe de formadores/as do grupo LID. Os/as demais participantes do encontro formativo não serão descritos/as porque não têm participação direta nos dados analisados neste artigo. A Figura 1, a seguir, sintetiza as principais características dos e das participantes desta pesquisa.

Figura 1 – Participantes da pesquisa



* Dados obtidos no ano de 2021.

Fonte: elaborado pelo autor/pela autora.

4.3 O processo de geração e seleção de dados

Devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, os encontros mensais de formação continuada realizados durante o período de geração de dados desta pesquisa (abril a dezembro de 2021) ocorreram de forma *on-line*, a partir do uso da plataforma *Microsoft Teams*. Esse recurso tecnológico permite a conexão síncrona dos/as participantes em uma mesma chamada, além de contar com a ferramenta de gravação de áudio e vídeo. Assim, a geração de dados dessa pesquisa consistiu das gravações produzidas pela ferramenta dos encontros

destinados à formação continuada, mais especificamente, do registro das interações verbais entre os/as professores/professoras formadores/formadoras e as professoras em formação. As gravações, salvas em formato MP4 em drive institucional, foram, posteriormente, transcritas em sua totalidade de acordo com convenções adaptadas por Mira e Carnin (2017), possibilitando uma análise linguístico-discursiva das verbalizações produzidas nos encontros.

Diante do grande conjunto de dados gerados, que foram explorados em diferentes pesquisas do grupo LID (p. ex. Silva, 2024; Matias, 2023; Schell, 2022; Schmidt, 2022), selecionamos para análise, neste artigo, a gravação do encontro formativo realizado na manhã do dia 22/04/2021. Essa escolha se deve ao fato de que, nessa data, foi realizado o primeiro encontro de formação continuada proposto pelo grupo LID no referido ano e por permitir observar mais detidamente as concepções sobre leitura que as professoras participantes da pesquisa manifestavam no início do segundo ano letivo em regime de ensino remoto emergencial. Cumpre ressaltar que este encontro tinha como principal objetivo retomar o trabalho conjunto iniciado em 2020 e alinhar a programação dos encontros previstos para 2021, bem como articular as perspectivas de trabalho entre as professoras em formação continuada e o grupo LID, notadamente em encontros destinados à mentoria docente (Locatelli; Carnin, 2023; Matias, 2023) que eram realizadas individualmente com as professoras participantes.

Mais especificamente, foram selecionados para compor nossa discussão neste artigo os excertos oriundos do encontro coletivo em que se observam, fundamentalmente, três principais temáticas: (i) concepções de leitura manifestadas pelas docentes, (ii) objetivos/finalidades para o trabalho com leitura em sala de aula e (iii) práticas de leitura extraescolares realizadas pelos/as alunos/as. Neste texto, vamos nos deter, dado o limite de espaço, em dois excertos do conjunto de dados relativos a tais temáticas, considerando que são representativos das concepções das professoras participantes desta pesquisa acerca do trabalho com leitura e seu ensino na escola durante o período de ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19.

4.4 Os procedimentos de análise empregados

Tendo em vista nossa afiliação mais ampla ao quadro do Interacionismo Social (Vygotsky, 2009), e, em particular, à vertente do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (Bronckart, 1999; 2006; 2008), consideramos pertinente mobilizar, nesta investigação, o modelo de análise dos textos-discursos proposto no âmbito dessa corrente de uma “ciência do humano” (Bronckart, 1999). Constituído de um movimento descendente, ou seja, que se dedica, primeiramente, a

refletir sobre as atividades sociais e, posteriormente, sobre as atividades linguageiras para, então, se debruçar sobre os elementos linguísticos presentes nos textos-discursos, nossa primeira mobilização para as análises empreendidas nesta pesquisa ocorreu, justamente, ao considerar o contexto de produção e os textos que dele emergem, conforme apresentado na subseção anterior.

Em seguida, procedemos à: (a) observação de pistas linguístico-discursivas sobre concepções de leitura presentes nos dados, analisadas à luz do conceito de tipos de discurso e de mecanismos enunciativos empregados pelas docentes em suas verbalizações no encontro formativo de 22/04/2021; (b) discussão sobre os objetivos/finalidades do trabalho com leitura em sala de aula durante o período de ensino remoto emergencial vivido no ano de 2021; e (c) reflexão teórico-prática sobre os sentidos e limitações do agir docente envolvendo essa prática de linguagem em contexto escolar, considerando o referencial teórico sobre leitura, letramentos, ensino de língua materna e pedagogia decolonial em que se assenta nossa investigação.

Ressaltamos que, ao tomar a arquitetura textual como modelo de referência para nossas análises da dimensão linguageira do agir docente de professoras em formação continuada, nosso interesse não está em meramente rotular os textos que emergiram das interações das professoras participantes da pesquisa com formadores/as do grupo LID, classificando-os em uma estrutura fixa ou padronizada que desconsidera as demandas locais de pesquisa. Tampouco queremos reproduzir um modelo teórico encontrando em contextos de pesquisa exemplos que ratificam a teoria como um fim em si mesmo. Consideramos que o processo analítico precisa contemplar aspectos linguístico-discursivos que balizem sua realização para tornar mais saliente a dimensão linguageira da ação realizada conjuntamente na formação continuada, sem, contudo, se reduzir a uma busca pela reafirmação de padrões ou modos que reproduzem/mantém a colonialidade do saber.

5. A leitura em cena: análise de dados gerados em contexto pandêmico de formação continuada de professoras de Língua Portuguesa

As análises apresentadas neste artigo estão organizadas em torno de dois eixos temáticos, delineados a partir da própria dinâmica interacional que organizou o encontro formativo selecionado para esta pesquisa. Primeiramente, analisaremos as concepções de leitura e seu ensino no espaço escolar que as professoras participantes da pesquisa evidenciaram ter no referido encontro. Em seguida, exploraremos as concepções de leitura extraescolar/outras

práticas de letramento que também emergiram/foram negociadas na interação entre formadores/formadoras e professoras em formação durante o encontro focalizado.

5.1 “Qual é a principal necessidade de trabalho para o ano de 2021?” O dado e o (nem tão) novo no ensino de leitura em contexto escolar

O encontro realizado em 22 de abril de 2021 foi o primeiro momento de formação continuada proposto pelo grupo LID para a rede municipal de ensino parceira naquele ano. O principal objetivo estipulado para esse encontro era estabelecer as bases para o trabalho a ser desenvolvido, alinhando a proposta e a programação dos encontros de formação continuada de acordo com as demandas, disponibilidades e expectativas das professoras que aderiram à proposta de formação orientada pela lógica de construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional docente (Guimarães; Carnin, 2020). Esperava-se que as profissionais participantes compartilhassem os desafios e potencialidades percebidos até aquele momento do ano letivo, face ao ensino remoto emergencial instaurado pela pandemia de Covid-19, a qual estava em seu segundo ano e ainda não havia iniciado a fase de vacinação massiva da população brasileira. O primeiro excerto que compõe nossa análise, apresentado a seguir, emerge desse situação/contexto de produção.

A título de contextualização mais fina, destacamos que, durante a primeira hora do encontro, os/as formadores/formadoras e as professoras participantes se apresentaram uns/umas aos/às outros/outras, citando elementos como sua formação, o contexto socioprofissional em que atuavam, ações que estavam desenvolvendo nas aulas durante o ensino remoto emergencial, os motivos para aderir à formação continuada proposta pelo grupo LID, entre outros aspectos. Os/as presentes discutiram, também, questões vinculadas à repactuação de aprendizagens, que estava sendo proposta pela mantenedora da escola de Eneida e Eduarda, devido ao contexto de pandemia da Covid-19 e ao longo período de suspensão de aulas no ano de 2020, incluindo algumas observações quanto aos possíveis impactos desse cenário nas aprendizagens dos/das estudantes. Além disso, foi apresentada a organização de datas e algumas proposições para o desenvolvimento dos demais encontros ao longo do ano de 2021. As verbalizações que ocorreram durante esse período de tempo não serão analisadas neste artigo devido às limitações de espaço e ao fato de não tematizarem, explicitamente, sobre leitura e ensino, objeto desta pesquisa.

Após essa primeira hora de encontro, o formador Antônio questionou às professoras participantes sobre qual era a principal necessidade de trabalho com seus/suas alunos/as no ano de 2021, pensando especificamente no ensino de Língua Portuguesa. Uma das professoras em

formação, apesar de não integrar a díade de docentes que integra este recorte de pesquisa, se propôs a ser a primeira a responder ao questionamento, verbalizou que percebia muita dificuldade, por parte de seus/suas alunos/as, em realizar atividades de leitura e interpretação de textos. Entendemos que essa resposta direcionou a interação que se desenvolveu no encontro, pois, em seguida, a professora Eduarda, assumiu o turno de fala, complementando o comentário de sua colega, e, na tentativa de responder ao questionamento do formador, enfatizou, em sua verbalização, a questão da leitura, que nos interessa mais de perto nesta pesquisa. Vejamos, a seguir, a transcrição completa dos três minutos em que Eduarda apresentou seu posicionamento sobre essa temática.

Excerto 1: Leitura na escola (minutos 103'56" a 106'21")

1 Eduarda: posso falar eu agora
2 Antônio: claro
3 Eduarda: porque daqui a pouco vou me ausentar ... ã
4 exatamente o que a colega falou e eu ia fazer um
5 comentário assim ... pensando em língua portuguesa e
6 trabalhar né levar essa formação sobre o PDG ã para os
7 outros professores eu lembrei de um comentário que o
8 o professor de geografia fez há poucos dias que foi a
9 respeito da falta de leitura e interpretação na
10 disciplina de geografia e que isso e: estava levando o
11 os alunos a cometerem erros simplórios erros que se
12 tivesse uma leitura atenta se tivessem a competência
13 leitora desenvolvida seriam erros que não teriam
14 porque acontecer então não é o conteúdo de geografia
15 que foi ã: que levou ao erro e sim a falta da
16 capacidade leitora ... e: concordo plenamente com a:
17 com a colega ã: eu acho que no no remoto nós ainda
18 temos dificuldades em né em todas as as áreas da
19 língua portuguesa porque É DIFERENTE estamos nos
20 acostumando mas a leitura e interpretação ela é
21 necessária pra tudo né então ã eu acredito que seja na
22 nas minhas turmas o foco principal é: primeiramente
23 eles terem ã essa capacidade desenvolverem a
24 capacidade do gosto pela leitura do querer ler do
25 querer saber do que se trata aquele texto que eles
26 recebem em qualquer disciplina e depois a capacidade
27 da inferência porque: às vezes aquilo que tá explícito
28 já é difícil ... deles ... né enxergarem e: o que
29 está implícito então nem se fala então eu acho que eu
30 acho que essa colocação essa preocupação do do colega
31 de geografia é uma preocupação de todos né ouvimos
32 muito isso ah o aluno não conseguiu ã entender um
33 texto simples né falava sei lá do planeta Terra alguma
34 coisa tava ali as respostas estavam ali mas ele não se
35 ateuve à leitura ... eu acho que era isso

Por ser um excerto composto por um turno de fala relativamente extenso, optamos por dividi-lo em uma discussão em duas partes, propiciando uma análise mais minuciosa. Primeiramente, observaremos o trecho que ocorre da linha 1 até a linha 16. Nessa verbalização, a professora Eduarda opta por retomar *um comentário que o professor de geografia fez há poucos dias* (linhas 7-8) para iniciar sua resposta à pergunta do formador. Esse comentário é parte de um evento discursivo que não está acessível aos/às presentes no contexto da interação em tela, por esse motivo, ele acaba sendo reconstruído por Eduarda no início de seu turno de fala. Nesse momento da interação, observa-se que as coordenadas gerais da produção de seu agir linguageiro estão em disjunção com o mundo ordinário (eixo do narrar, cf. Bronckart, 1999), mas mantêm implicação em relação ao ato de produção do enunciado, o que nos possibilita reconhecer o segmento em análise como composto, predominantemente, pelo tipo de discurso *relato interativo* (Bronckart, 1999). Esse fato é reforçado pela utilização de verbos no pretérito (*lembrei, fez, foi, seriam, levou*), pela presença de elementos dêiticos de pessoa (*eu*), de tempo (*daqui a pouco*) e pelas referências a personagens-agentes externos ao contexto imediato de interação (*o professor de Geografia*). A identificação do tipo de discurso predominante no segmento em análise da verbalização de Eduarda também nos permite compreender o raciocínio de base causal-prático, formulado a partir de experiência social ou pessoal, empregado pela professora para construir seu posicionamento sobre a questão da leitura.

Conforme mencionado anteriormente, o segmento em análise se desenvolveu como uma tentativa de responder à indagação do formador Antônio. Observamos que, inicialmente, a professora evidencia que também considera que a leitura e interpretação sejam as principais dificuldades de seus/suas alunos/alunas; porém, faz isso concordando *exatamente* [com] *o que a colega falou* (linha 4), mostrando alinhamento ao enquadre interativo iniciado pela participante que direcionou a discussão daquele momento do encontro para questões de leitura e de interpretação textuais.

Em seguida, Eduarda retoma a ponderação de um outro colega, dessa vez, o professor de Geografia (ausente do encontro formativo em tela), de quem ouviu em outro momento, na escola, reclamar sobre as dificuldades de leitura dos/as aprendizes. Ao fazer isso, a professora atribui a ele a responsabilidade pela percepção de que, pela falta de leitura e interpretação, os/as alunos/as acabam cometendo *erros simplórios*, mas opta por utilizar esse comentário do colega como argumento para apoiar suas próprias ideias, que verbaliza na segunda parte do excerto analisado, da linha 16 até a linha 35.

Nesse segundo movimento textual-discursivo, Eduarda retoma a conjunção com o mundo ordinário (eixo do expor, cf. Bronckart, 1999), o aqui e agora da interação em tela, e se orienta novamente pela fala da colega que alegou perceber a leitura como a dificuldade mais latente de seus/suas alunos/alunas. Eduarda, mais uma vez, reforça seu posicionamento em relação a essa percepção, afirmando que *concorda plenamente* (linha 16) com ele. Nesse momento, em que Eduarda claramente se posiciona e explicita um ponto de vista sobre a questão da leitura na escola, ela segue implicada no texto, posicionando-se discursivamente a partir do emprego do dêitico de pessoa (*eu*). Com isso, assume sua posição de fonte responsável pelo enunciado, ou seja, assume a voz de autor empírico do texto que produz, apesar das estratégias discursivas que utiliza para mostrar alinhamento aos/às colegas e, em certa medida, resguardar-se das eventuais implicações que poderiam decorrer da instauração do problema sobre o qual se fala (as dificuldades com leitura dos/as aprendizes), a partir da observação de sua própria prática e contexto de atuação como docente de Língua Portuguesa. Somado a isso, a utilização de verbos no presente do modo indicativo (*concordo, acho, temos, é, estamos, acredito*, entre outros) nos possibilita identificar que, de maneira geral, essa verbalização organiza-se como um *discurso interativo* (Bronckart, 1999) que evidencia um modo de raciocínio causal-prático, que se funda na experiência pessoal da professora.

Eduarda dá continuidade à sua verbalização sinalizando que, por ainda estarem trabalhando no formato de ensino remoto, percebia muitas dificuldades de seus/suas alunos/as com a disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, ocorre uma mudança no modo de responsabilização enunciativa empregado. Nesse momento, a professora utiliza um dêitico de pessoa com valor coletivo/de primeira pessoa do plural (*nós ainda temos dificuldades, estamos nos acostumando*, cf. linhas 17-18). Essa oscilação enunciativa nos permite entender que Eduarda considera que trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, durante o ensino remoto emergencial, é uma dificuldade compartilhada entre todos os/as professores/professoras e, por esse motivo, alterna da utilização de *eu*, identificada anteriormente, para a utilização de *nós*, no segmento em análise.

Na linha 20, a professora retoma a utilização de dêitico de pessoa com valor individual/de primeira pessoa do singular (*eu*), ao afirmar que percebe a leitura e interpretação como necessárias para tudo e que, por isso, é o foco principal de suas turmas. Nesse ponto, a implicação da professora em relação ao texto demonstra uma reflexão em torno da realidade específica que vivencia, paulatinamente, com seus/suas próprios/as alunos/as, não mais se tratando de uma

visão ampliada, que contemplaria as experiências de todos/as os/as professores/as de Língua Portuguesa.

Esses movimentos linguístico-discursivos, observados a partir da análise da verbalização de Eduarda, podem ser interpretados como um esforço para justificar a identificação de dificuldades com a prática de leitura dos/as estudantes e sustentar a compreensão de que o ensino de leitura na escola, em tempos de ensino remoto, seguia sendo fundamental. Para além disso, também evidenciam o esforço em explicitar e compartilhar, com o grupo de que fazia parte, os conhecimentos que Eduarda assume como estruturantes de seu trabalho com leitura.

Destacamos que, ao tematizar acerca das dificuldades dos/as alunos/as que percebe naquele momento, Eduarda elenca como problemas a *falta de leitura e interpretação* (linha 9), a *falta de leitura atenta* (linha 12), a *falta de competência leitora* (linhas 12-13) e, posteriormente, de *capacidade leitora* (linhas 15-16). Estes elementos nos parecem estar muito atrelados a uma concepção cognitivista de leitura (Kleiman, 1998), pouco orientada por uma noção mais ampla de leitura como prática de letramento. Entretanto, é preciso reconhecer que há uma linha tênue entre não haver competência leitora e não haver atenção ou engajamento com a leitura dos textos ofertados em aula, o que também poderia ser uma explicação pertinente ao contexto de ensino remoto emergencial, tema que mereceria uma investigação específica.

É a partir das dificuldades dos/as estudantes, elencadas em sua verbalização, que Eduarda sugere como objetivos para o trabalho com leitura, ao longo de 2021, a possibilidade de os/as estudantes *desenvolverem a capacidade do gosto pela leitura, do querer ler, do querer saber do que se trata aquele texto que eles recebem em qualquer disciplina e depois a capacidade da inferência* (linhas 23-27). Predomina, nesse trecho da verbalização da professora, a ideia de que os/as estudantes precisam se relacionar com a leitura como uma atividade prazerosa. Com isso, parece-nos que o foco em instigar o gosto pela leitura se baseia na concepção de que, assim, os/as estudantes se tornariam leitores/as mais proficientes, mitigando, portanto, as dificuldades em *entender um texto simples* (linhas 32-33), levando-os/as a não cometer *erros simplórios* (linha 11).

Além disso, mesmo afirmando que *a leitura e interpretação ela é necessária pra tudo* (linhas 20-21), a verbalização de Eduarda parece sinalizar para uma concepção de que a leitura exerce um papel unicamente de atividade escolar, de forma que os/as estudantes precisam ler fluentemente e desenvolver uma boa compreensão para conseguirem obter êxito nas atividades escolares, como em questões de Geografia, o que é verdade, mas é bastante redutor diante da compreensão de leitura como prática social, como parte de práticas de letramento diversas.

Porém, se entendemos que “[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]” (Kleiman, 2007, p. 4), é possível reconhecer que, partindo da verbalização de Eduarda, ainda há um caminho a percorrer, no sentido de ampliar os objetivos do ensino de leitura e a própria concepção de leitura, manifestada discursivamente pela professora, no contexto da formação continuada de que fazia parte.

Quase ao final de sua verbalização no Excerto 1, Eduarda enuncia que *essa colocação, essa preocupação do colega de geografia é uma preocupação de todos, né?* (linhas 30-31). Ao usar a unidade lexical *todos* entende-se que a professora insere não apenas a si mesma nessa situação, mas também os/as demais colegas de profissão, de outras disciplinas inclusive. Ou seja, a professora reforça, mais uma vez, que concorda haver uma defasagem em relação à leitura, mas posiciona essa angústia não apenas sob sua responsabilidade. Ela opta por atribuí-la ao coletivo, pois, a partir do comentário de seu colega, professor de Geografia, essa dificuldade se evidencia não apenas no trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Esse movimento discursivo cumpre, aparentemente, o papel de justificativa, por meio de um raciocínio causal, e empresta credibilidade à dificuldade mencionada em resposta ao questionamento inicial de Antônio sobre as necessidades discentes de aprendizagem que poderiam orientar o trabalho docente e a formação continuada projetados para o ano de 2021.

5.2 “Que outras leituras os/as alunos/as podem estar fazendo?” Fissuras produzidas a partir da interação entre formadores/formadoras e professoras em formação acerca da concepção de leitura extraescolar

Na continuidade do encontro de formação continuada que vimos analisando, outras professoras também apontaram questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa que gostariam de focalizar ao longo daquele ano letivo, sendo complementadas pelos/pelas formadores/formadoras e pelas demais professoras participantes. Em grande parte das respostas/verbalizações, a questão da leitura foi ratificada como uma questão central para o trabalho pedagógico em 2021.

A partir da proeminência dessa temática e do aparente consenso entre as professoras em formação sobre a ausência da prática de leitura pelos/as estudantes, o formador Antônio questionou o grupo sobre quais poderiam ser as leituras que faziam parte da vida dos/das alunos/alunas naquele momento, não necessariamente para fins escolares. Entre as respostas das

professoras, destaca-se a referência a mangás, animes e o próprio fato de que estava predominando o acesso às mídias digitais e produções audiovisuais, ao invés da leitura em meio físico, em livros impressos, de circulação muito restrita na comunidade de estudantes, especialmente em razão do fechamento das bibliotecas escolares naquele período.

O Excerto 2, a seguir, apresenta a sequência interacional em que Antônio inicia esse momento da formação e as respostas de Eneida e Eduarda, professoras cujas verbalizações são focalizadas nesta pesquisa. Na análise que será feita em seguida, procederemos, primeiramente, à discussão da verbalização da professora Eneida (linhas 5-17) e, posteriormente, à da professora Eduarda (linhas 19-63).

Excerto 2: Leitura fora da escola (minutos 128'37" a 132'20")

- 1 Antônio: mas que outras leituras vocês percebem que os alunos
2 podem estar fazendo ou vocês não tão percebendo outras
3 leituras assim no dia a dia deles ...
4 ((fala sobreposta))
5 Eneida: Antônio ano passado em uma das turmas eu coloquei
6 assim ã que eu fiquei curiosa em relação a essa
7 questão do que que eles estão lendo né na pandemia eu
8 fiz uma pergunta né uma das perguntas perguntando você
9 está lendo durante a pandemia e o quê bom eu vou te
10 dizer que a maior parte das respostas foi não estou
11 lendo né assim eu acho que noventa por cento foi isso
12 não estou lendo nada ã ... aí vieram os mangás né da
13 da maior parte e teve UM aluno que disse professora
14 estou lendo os livros que meu pai tem em casa né e que
15 aí ele me botou alguns títulos que eram livros assim
16 tipo Coleção Vagalume mesmo assim bem legal né mas foi
17 só um ... né os outros ou era mangá ou não estou lendo
18 Antônio: excelente brigado Eneida
19 Eduarda: [gente ã:
20 Joice: [eu acho que isso tem a ver com o
21 que também os alunos entendem de leitura quando a
22 gente pergunta né porque ã: eles vão vão sempre se
23 remeter sempre não mas na maioria das vezes se remeter
24 à leitura literária e quando a gente pergunta de forma
25 mais ampla o que que eles estão lendo às vezes eles
26 tão lendo coisas que a gente: que eles não conseguem
27 identificar como leitura ... né por exemplo sei lá
28 tô pensando agora
29 Antônio: post de Facebook
30 Joice: um post de Facebook uma
31 Antônio: ou post de Instagram
32 Joice: uma reportagem né uma receita lá de um negócio que
33 quer inventar na cozinha: ... entã:o são coisas que
34 não são reconhecidas mas que fazem parte da leitura

35 deles no dia a dia
 36 Antônio: eu acho que a Eduarda eu não sei ou alguém ia falar
 37 ... vai lá Eduarda
 38 Eduarda: [oi eu hein vocês estão na rua comigo aqui tá
 39 tô na parada do ônibus então qualquer ã: barulho
 40 estranho é isso ã:: uma coisa que eu percebi que os
 41 alunos ã:: o ano passado comentaram no final do ano já
 42 naquelas naqueles encontros de despedidas ... é: eles
 43 lê leem muito ... ã: são manuais de instruções
 44 relativos aos jogos que eles gostam adoram né a grande
 45 maioria e e aí tem uma fala muito engraçada do
 46 professor João [nome fictício] de língua portuguesa que: que ele
 47 comentou certo dia que os alunos quando é pra
 48 aprenderem a jogar eles leem até em japonês @ e é uma
 49 realidade e eles leem e eles conseguem entender como
 50 aquela coisa funciona ... e às vezes é bem complexo
 51 mesmo então a gente vê que né a prioridade né que eles
 52 como tudo na vida né gente aquilo que é prioridade a
 53 gente aprende com mais facilidade né é é óbvio não sã
 54 não é só com eles mas uma coisa que eu achei
 55 interessante eu lembro que no: na despedida final do
 56 ano alguns meets que que eu fiz com as turmas e aí é
 57 aquela conversa mais informal eu disse ah vocês
 58 precisam ler agora no no nas férias coisa e tal ah
 59 sora mas eu leio eu leio pra aprender a jogar eu leio
 60 ... então eles leem sim só que eles não leem aquilo
 61 que a escola oferta né eles é eles leem o que é do
 62 interesse deles mesmo ... precisamos nos adequar a
 63 isso

No início do Excerto 2, a partir da tomada de turno pela professora Eneida, é possível constatar que a disjunção com o mundo ordinário (o aqui e o agora da interação em análise) torna-se proeminente, o que se marca linguístico-discursivamente pelo emprego de um dêitico que exprime tempo anterior (*ano passado*), enquadrando o segmento textual em análise no que Bronckart (1999) nomeia como *mundo do narrar*, justamente porque as coordenadas que organizam o conteúdo temático distanciam-se das coordenadas gerais da situação do actante. Ou seja, Eneida conta uma experiência vivida em outro tempo-espço, mas que pode ser compartilhada no momento da formação que estava participando. Além das marcas que sinalizam o enquadramento no mundo do narrar, a implicação da professora em relação ao ato de produção, engajando-se discursivamente como (inter)locutora dos demais presentes no encontro formativo, permitem caracterizar que o segmento em análise está organizado, predominantemente, em torno do tipo de discurso *relato interativo* (Bronckart, 1999). Isso fica mais evidente quando se considera o uso de dêitico de pessoa (*eu*) + verbo no pretérito perfeito +

complemento (*coloquei.../fiz uma pergunta/fiquei curiosa*). O tipo de discurso empregado revela a presença de um modo de raciocínio causal-prático, formulado por exemplo, que se funda na experiência individual da professora.

Em relação ao conteúdo temático da verbalização em análise, embora seja razoável considerar que a leitura faça parte do dia a dia dos/das estudantes de Eneida fora da escola porque estão imersos em uma sociedade letrada, mesmo que eles não reconheçam isso, chamamos a atenção o fato de que, inicialmente, a professora assentiu à estimativa de que *noventa por cento das respostas dos/das aprendizes* sinaliza a ausência de leitura fora da escola. Contudo, na linha 12, a professora cita que *a maior parte* (dos/das estudantes que se encontram nos outros 10%, possivelmente) mencionou a leitura de mangás como prática extraescolar, e apenas um aluno indicou a leitura de livros literários de que dispunha em casa. É esse único caso de leitura literária que é valorado positivamente por Eneida em sua verbalização, que parece considerar que a leitura desejada para momentos fora da escola deveria ser a de textos da cultura do impresso, preferencialmente, da esfera literária positivamente apreciada pela escola.

No decorrer do encontro, em resposta ao turno de fala de Eneida, uma das formadoras, Joice, faz um novo tensionamento, no sentido de levar os/as participantes (especialmente as professoras em formação continuada) a refletirem sobre quais leituras estão sendo percebidas e consideradas, tanto por elas quanto por seus alunos e alunas, como práticas de leitura extraescolares (linhas 20-35).

A partir dessa intervenção de Joice, Eduarda se manifesta novamente no encontro formativo, assumindo o turno de fala por um período mais extenso de tempo (linhas 38-63). Em sua verbalização, o enunciado produzido oralmente por Eduarda situa-se, majoritariamente, no *mundo do narrar* (Bronckart, 1999). Isso se torna evidente, por exemplo, na primeira metade da verbalização analisada, quando Eduarda utiliza expressões como *ano passado* (linha 41), *no final do ano* (linha 41) e *naqueles encontros de despedida* (linha 42), além da utilização de verbos em distintos subsistemas do pretérito do indicativo, para enquadrar o conteúdo temático de sua verbalização de modo distante das coordenadas gerais da situação em que está engajada, no momento do encontro formativo registrado nesta pesquisa. Contudo, é possível perceber uma relação de implicação estabelecida por Eduarda entre o mundo do narrar, que engendra seu agir linguageiro e o ato de produção situado no encontro formativo, uma vez que são empregados diferentes dêiticos de pessoa (*eu, a gente, eles*), que ajudam a situar os/as interlocutores/interlocutoras em relação ao que está sendo tematizado em sua verbalização. A

partir desses elementos, é possível identificar que boa parte do texto que é fruto da verbalização de Eduarda se configura como um *relato interativo* (Bronckart, 1999), novamente, evidenciando o modo de raciocínio causal-prático como forma de organizar a reflexão produzida durante a interação no encontro formativo.

Na linha 38, observa-se que Eduarda inicia sua verbalização abordando o evento ocorrido ao final do ano letivo anterior (2020) para explicar que, nele, evidenciou-se que seus/suas alunos/as realizam a leitura extraescolar de manuais de instruções de jogos de que gostam. No segmento textual que se segue à descrição dessa prática de leitura, Eduarda menciona um outro colega, desta vez um professor de Português, e institui, pelo recurso de emprego de voz de personagem (Bronckart, 1999), que *os alunos quando é pra aprenderem a jogar eles leem até em japonês* (linha 47-48). Ao responsabilizar seu colega João (nome fictício) como fonte dessa afirmação sobre leituras extraescolares dos/as alunos/as, Eduarda começa a dar contornos mais específicos ao seu posicionamento sobre a concepção de leitura extraescolar que estava em discussão no encontro formativo de 22/04/2021.

Ainda segundo a verbalização da professora registrada no Excerto 2, o fato de que os/as estudantes leem textos complexos fora da escola, como um “manual de instruções em japonês”, está relacionado ao que eles/elas têm como prioridade em suas vidas, afinal, segundo Eduarda, *aquilo que é prioridade a gente aprende com mais facilidade* (linhas 52-53). Aqui, chamamos atenção para a utilização de *a gente* em função dêitica, que pode indicar para a inserção da professora, de seus/suas estudantes e até das/dos formadores/as na afirmação encabeçada pela expressão com valor pronominal, ideia que é reforçada pelo trecho seguinte: *não é só com eles* (linha 54), ou seja, também formadores/as e professores/as nos dedicamos àquilo que é prioridade e que faz sentido para nós mesmos/as.

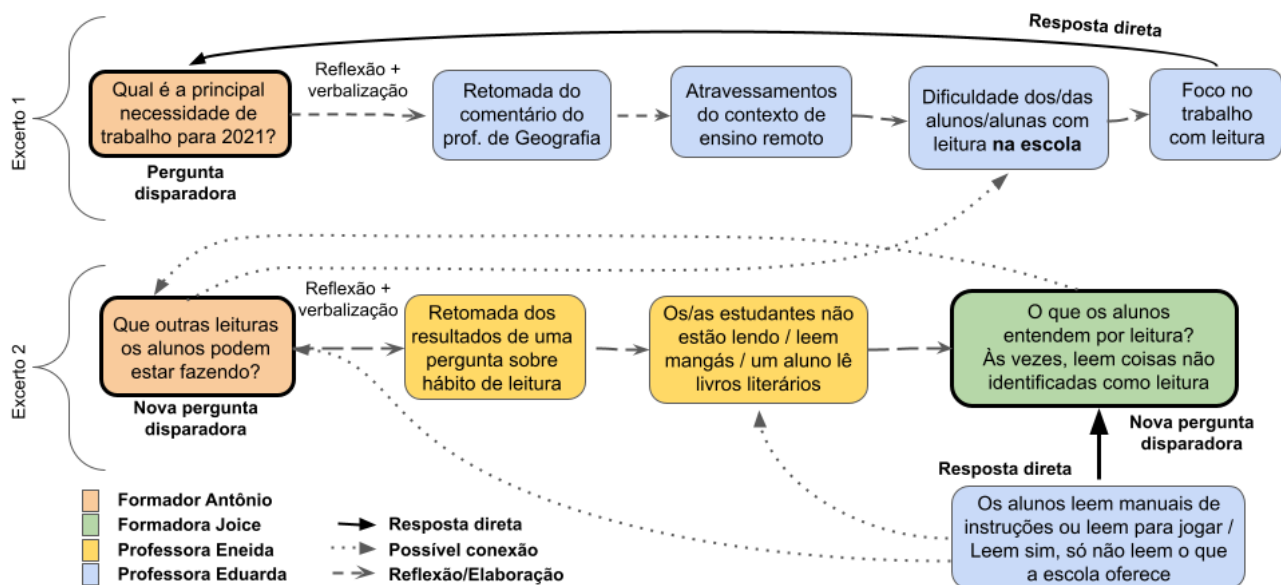
Reiteramos que reconhecer e acolher as práticas de leitura extraescolar e, portanto, de letramentos não escolares dos/as alunos/as pode contribuir com o trabalho docente no ensino de leitura porque fortalece o reconhecimento de que é possível explorar textos/práticas de leitura e de letramento que contribuam para as aprendizagens dos/as aprendizes e não necessariamente correspondam ao que o cânone escolar elegeria como objeto de ensino. Em tempos de distanciamento social e de ensino remoto emergencial, como os que configuravam o cenário educacional da época em que essa pesquisa foi realizada, essa concepção de leitura pode contribuir para a assunção de uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2018) das professoras em formação continuada em suas práticas pedagógicas no ensino de leitura. Essa atitude, no

entanto, não é óbvia, como o próprio processo formativo e o *zoom* analítico que estamos dando no Excerto 2 nos permitem observar. É preciso, constantemente, (re)negociar com os/as professores/as e seus/suas formadores/as modos de fazer que considerem as “rachaduras decoloniais” (Walsh, 2018) passíveis de serem produzidas no trabalho docente, fazendo avançar as concepções de leitura e de seu ensino na escola – seja em período de ensino remoto emergencial, seja nos dias que vivemos depois dele.

Cabe também destacar que tanto na verbalização de Eneida, quanto na de Eduarda, apresentadas no Excerto 2, emergiram referências à cultura oriental, seja através dos mangás ou através da “leitura de manuais em japonês” mencionadas especialmente pelos/as aprendizes. Ou seja: as professoras já possuem indicativos de gêneros e leituras extraescolares presentes na vida de seus/suas alunos/as e, conseqüentemente, de práticas de letramento que constituem a(s) identidade(s) de boa parte de suas turmas. Perceber essas pistas, nas interações com os/as estudantes, já representa um importante passo no sentido de constituir atitudes decoloniais relacionadas ao ensino de leitura, uma vez que se reconhecem textos/produtos culturais que não partem de uma tradição eurocêntrica ou norte-americana e podem, portanto, expandir os horizontes de leitura e os modos de participação social em práticas letradas dos/as aprendizes (e docentes, certamente).

Em gesto de síntese do percurso analítico desenvolvido neste artigo, gostaríamos, ainda, de deter nosso olhar sobre a maneira como se organizaram sequencialmente as verbalizações apresentadas nos Excertos 1 e 2. Acreditamos que esse movimento pode evidenciar uma terceira camada interpretativa dos dados desta pesquisa, ligada mais diretamente ao próprio modelo de formação continuada cooperativa adotada pelos/as formadores/as e pesquisadores do grupo LID. Na Figura 2, abaixo, propusemos um esquema visual para dar destaque ao movimento que procuramos evidenciar em nossa análise linguístico-discursiva ao tematizarmos questões ligadas à leitura e seu ensino nas verbalizações de Eneida e Eduarda.

Figura 2 – Representação visual dos movimentos discursivos observados entre os Excertos 1 e 2



Fonte: Araujo (2023, p. 82).

Os questionamentos do formador Antônio e da formadora Joice, que iniciam as sequências presentes nos Excertos 1 e 2, a partir dos enquadres “necessidades de trabalho para 2021” e “outras leituras que os/as alunos/as podem estar fazendo/o que eles/elas entendem por leitura”, podem ser compreendidos no âmbito de uma concepção cooperativa de formação docente (Guimarães; Carnin, 2020) como *perguntas disparadoras* de um debate interpretativo do agir (Bronckart, 2008) realizado em conjunto por formadores/as e professoras em formação continuada.

A título de exemplificação do que estamos defendendo em termos de formação continuada, é preciso recordar que, em resposta à pergunta disparadora realizada por Antônio, a concepção de leitura presente na verbalização de Eneida (Excerto 2) parecia bastante atrelada à leitura literária e ao prazer de ler (para não falar da ausência de leitura extraescolar observada pela professora). Na sequência, foi necessário que a formadora Joice formulasse uma nova pergunta disparadora, tensionando que *às vezes eles tão lendo coisas que a gente... que eles não conseguem identificar como leitura* (linhas 25-27) e que citasse gêneros específicos, como *post* de Facebook ou receitas culinárias (linhas 29-32), o que vai ao encontro da provocação de Antônio e expande a discussão/o debate interpretativo do agir por meio do recurso à exemplificação.

Após a reflexão sobre práticas de leitura não escolares e a alternância de turnos presente no Excerto 2 é que observamos a emergência da verbalização de Eduarda sobre práticas extraescolares de leitura, dando corpo à ideia de debate interpretativo e potencial ressignificação de concepções docentes sobre leitura e seu ensino por meio da formação continuada. O que estamos chamando a atenção é para o movimento interacional capturado a partir da análise do encontro formativo – e que se repetiu em outros encontros formativos, como a pesquisa de Araujo (2023) nos permitiu constatar – como uma significativa evidência acerca da importância de uma concepção de formação continuada pautada no diálogo, que se abra a um fazer pedagógico decolonial (Walsh, 2018; Mota Neto; Streck, 2019; Cadilhe; Leroy, 2020), a fim de que formadores/as e professoras em formação continuada construam juntos/juntas novos sentidos ao trabalho docente com leitura/práticas de letramento diversas na escola.

6. Considerações finais

O objetivo central deste artigo consistiu em analisar verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa em formação continuada, com vistas a compreender o que revelam quanto às concepções de leitura manifestadas em seus agir linguageiro, articulando tal análise aos objetivos, sentidos e limitações do trabalho docente envolvendo essa prática de linguagem em contexto escolar.

Cumpramos reforçar que os dados analisados nesta pesquisa foram extraídos de sequências interacionais produzidas no espaço de um encontro formativo realizado no dia 22 de abril de 2021 e são uma fotografia parcial de uma proposta de formação continuada de professores/as desenvolvida pelo grupo LID por um período mais longo de tempo. Contudo, a partir de nossa análise, consideramos que as verbalizações de Eduarda e Eneida tornam saliente o fato de que, ao menos inicialmente, para essas professoras, a leitura parecia ser uma prática centrada no propósito do/a autor/a ou no texto, como objeto de extração de sentidos, e que o/a leitor/leitora se mobiliza cognitivamente, com foco em alcançar determinada compreensão, projetada pelo/pela autor/autora ao produzir seu texto. À luz dessa concepção de leitura revelada pelas análises empreendidas, foram, também, evidenciadas expectativas docentes em torno do objetivo de que os/as alunos/alunas possam entender qualquer texto de qualquer disciplina na escola, reverberando, em certa medida, uma concepção ou modelo autônomo de letramento (Street, 2014).

Atreladas a esse ponto, parecem, também, estar as percepções das docentes sobre os/as

seus/suas alunos/alunas, a quem, frequentemente, é atribuído um *déficit* quanto à leitura. Em diferentes momentos das verbalizações analisadas, compareceram menções a eles/elas como aprendizes a quem *falta a capacidade ou competência leitora* (Excerto 1), que dizem que *não leem nada* (Excerto 2), ou cujo repertório de leitura extraescolar muito pouco ou mesmo nada é considerado em práticas de ensino, por exemplo.

O recurso ao dispositivo analítico proposto pelo quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) nos permitiu evidenciar os processos de engajamento/implicação das docentes no processo formativo e na reflexão sobre a leitura e seu ensino. Por meio da identificação de pistas linguístico-discursivas, especialmente as ligadas aos tipos de discurso empregados na formulação textual de suas verbalizações, e dos mecanismos de responsabilização enunciativa agenciados nos enunciados, observamos como Eneida e Eduarda assentam suas reflexões principalmente no modo de raciocínio causal-prático, assentado em exemplos pessoais e não raramente recorrendo à disjunção temporal para mostrar que estão envolvidas no trabalho de ensinar a ler desde o início da pandemia, no ano de 2020, e que têm experimentado e refletido sobre isso, ainda que suas ações possam ser ressignificadas na troca com o coletivo envolvido no processo formativo promovido pelo grupo LID.

Sabemos que as concepções de leitura que as professoras verbalizaram no encontro formativo analisado certamente foram forjadas no contexto de uma matriz colonial de poder (Mignolo, 2018), à qual todos/todas estamos submetidos/submetidas e cujas formas de opressão, em alguma medida, reproduzimos. Muitas delas são permeadas pela colonialidade do saber e mantidas pela própria universidade, seja pela influência da *hybris* do ponto zero (Castro-Gómez, 2007) ou pela própria ausência, no campo da formação docente, de um compromisso com a justiça social (Cadilhe, 2020), por exemplo.

No entanto, assim como constatamos que há outros letramentos e práticas de leitura que poderiam ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa de Eneida e de Eduarda para romper com uma lógica colonialista ou redutora de ensino da leitura na escola, é preciso, igualmente, reconhecer que a universidade deve ressignificar os modos de interagir com professores/as em serviço, procurando minimizar os efeitos do colonialismo do saber e buscando construir outros modos de pensar e de realizar a formação docente, especialmente a continuada. No contexto investigado, parece-nos que o modelo de formação cooperativa proposto, que fomenta o engajamento coletivo no processo de formação continuada e explora tensionamentos e debates interpretativos do agir docente, levou Eduarda e Eneida a negociarem suas concepções e seus

objetivos sobre o trabalho com leitura. Ao interagirem com colegas e formadores/formadoras, observa-se que outras perspectivas sobre leitura (escolar e extraescolar) e letramentos foram (re)construídas/compartilhadas pelas docentes em suas verbalizações, indicando-nos uma possível “rachadura decolonial” (Walsh, 2018), a qual nos dá abertura para ressignificar o trabalho com leitura e seu ensino na escola.

O conjunto de dados aqui analisados também nos fez perceber que ainda é preciso qualificar a interlocução entre universidade e escola, por meio da formação de professores/as de Língua Portuguesa, a fim de que o conhecimento que se produz na pesquisa acadêmica sobre leitura e seu ensino, por exemplo, e o saber que se produz no espaço da sala de aula, possam ser mais bem sintonizados em prol da construção de práticas de educação linguística orientadas por uma pedagogia decolonial (Mota Neto; Streck, 2019). Nesse ínterim, faz-se necessário avançar tanto na compreensão acadêmica sobre os modos como o diálogo entre saberes praxiológicos e epistêmicos são potencialmente ressignificados no trabalho docente, quanto tornar mais próxima do agir em sala de aula a compreensão de que os letramentos escolares, as habilidades autônomas de leitura ou padrões mensuráveis de interpretação textual, em atividades escolarizadas, podem contribuir para manutenção da colonialidade do saber, fazendo com que a escola e a leitura sigam “sendo para o outro” (Freire, 1989).

Acreditamos, por fim, que seja relevante expandir esta pesquisa e analisar quais foram os posicionamentos sobre leitura assumidos pelas professoras participantes da formação continuada, na expectativa de constatar se o que capturamos no encontro de 22 de abril de 2021 e registramos neste artigo foi um indício do que Freire (1982) denomina de “consciência crítica”, que se constitui, entre outros fatores, de uma abertura a descobertas e revisões, de inquietude e mutabilidade.

Referências

ARAUJO, Victória Kennedy. *Diálogos Decoloniais: leitura, letramentos e formação continuada de professores/as de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Calidoscópio*, v. 18, p. 250-270, 2020.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído (online)*, Dourados, v. 14, p. 56-79, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOGEL, Ramón (ed.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (Org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 10 out. 2021.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51 – 77.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

LOCATELLI, Gabriela A.; CARNIN, Anderson. "Eu não conseguia vislumbrar esse planejamento que agora eu consegui colocar em ação": conflitos e reestruturações languageiros vividos por uma professora em formação continuada. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 26, n. 52, p. 120–139, 2023. DOI: 10.20396/lil.v26i52.8674751. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8674751>. Acesso em: 27 out. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATIAS, Joseane. *Do coletivo e seus sentidos no desenvolvimento profissional docente: pistas languageiras em uma proposta de formação continuada em comunidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2023.

MIGNOLO, Walter. The Decolonial Option. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

MIRA, Caio; CARNIN, Anderson. Histórias sobre o convívio com a doença de Alzheimer: contribuições da noção de referenciação para a análise de narrativas no contexto de interações de um grupo de apoio. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 59, n. 1, Campinas, 2017. p. 157 – 174.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 28 out. 2024.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 78, 2019.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273 – 283.

SHELL, Luísa. Vitória de Abreu. *Cultura digital, multiletramentos e ensino de língua portuguesa na perspectiva de professoras em formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2022.

SCHMIDT, Bruno Scienza. *Ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia de Covid-19: representações de professoras sobre o seu trabalho e a sua formação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2022.

SILVA, Angélica Gomes. *O agir docente e o trabalho de ensino de recursos linguísticos: dimensões do trabalho representado apreendidas em verbalizações produzidas durante um encontro formativo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2024.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In: Angela B; ASSIS, Juliana Alves. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.

WALSH, Catherine. Decoloniality in/as praxis. *In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
