

A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR NA ESFERA ESCOLAR: O QUE ENUNCIAM DOCENTES DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PENOA?

LA CONSTITUCIÓN DEL LECTOR EN LA ESFERA ESCOLAR: ¿QUÉ HACEN LOS PROFESORES EN EL PROGRAMA DE NUEVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE - PENOA?

THE READER'S CONSTITUTION IN THE SCHOOL FIELD: WHAT DO TEACHERS IN THE PROGRAM OF NEW LEARNING OPPORTUNITIES - PENOA?

Sandra POTTMEIER¹
Luiz Herculano de Sousa GUILHERME²
Lais DONIDA³
Renata Waleska de Sousa PIMENTA⁴

RESUMO: Este estudo objetiva compreender a constituição do leitor na esfera escolar na voz de duas professoras de Língua Portuguesa que atuaram no Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA. Trata-se de uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa cunhada por entrevista individual com questionário semiestruturado realizada com duas professoras de Língua Portuguesa que atuaram no PENOA da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina em 2019. Os resultados analisados à luz da perspectiva enunciativo-discursiva, apontaram que apesar de as professoras sinalizarem para a leitura como decodificação e o leitor como decodificador, estas também direcionaram para leituras outras, em outros espaços. Considera-se que as práticas pedagógicas que as professoras realizam no PENOA tentam se afastar de práticas rígidas, engessadas no livro didático para tentar aproximar os estudantes daquilo que elas experienciam com a leitura: o prazer, o gosto, a afeição em diferentes tempos e espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. PENOA. Leitura. Leitor.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo comprender la constitución del lector en el ámbito escolar en la voz de dos profesores de lengua portuguesa que trabajaron en el Programa Estatal de Nuevas Oportunidades de Aprendizaje - PENOA. Esta es una investigación aplicada con un enfoque cualitativo acuñado por una entrevista individual con un cuestionario semiestructurado realizado con dos maestros de portugués que trabajaron en

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutoranda em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7328-8656>. E-mail: pottmeyer@gmail.com

² Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar – SC – Brasil. Professor de Língua Portuguesa. Doutorado em Língua Portuguesa (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-9756>. E-mail: luizherculano@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutoranda em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3508-7030>. E-mail: lais.donida@gmail.com

⁴ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar – SC – Brasil. Professora de História. Doutorado em Educação (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2911-5832>. E-mail: renata.waleska@ifsc.edu.br

PENOA en el sistema de escuelas públicas del estado de Santa Catarina en 2019. Los resultados se analizaron a la luz de la perspectiva enunciativa-discursiva, señaló que aunque los maestros señalan para leer como decodificación y el lector como decodificador, también señalan para otras lecturas, en otros espacios. Se considera que las prácticas pedagógicas que los maestros realizan en PENOA intentan alejarse de las prácticas rígidas, enlucidas en el libro de texto para tratar de acercar a los estudiantes a lo que experimentan con la lectura: placer, gusto, afecto en diferentes tiempos y espacios.

PALABRAS CLAVE: *Educación básica. PENOA. Leyendo. Lector.*

ABSTRACT: *This study aims to understand the constitution of the reader in the school sphere in the voice of two Portuguese language teachers who worked in the State Program of New Learning Opportunities Program - PENOA. This is an applied research with a qualitative approach coined by an individual interview with a semi-structured questionnaire conducted with two Portuguese language teachers who worked at the PENOA of the state public school system in Santa Catarina in 2019. The results analyzed in the light of the enunciative-discursive perspective, pointed out that although the teachers signal for reading as decoding and the reader as decoding, they also signal for other readings, in other spaces. It is considered that the pedagogical practices that teachers perform at PENOA try to move away from rigid practices, plastered in the textbook to try to bring students closer to what they experience with reading: pleasure, taste, affection in different times and spaces.*

KEYWORDS: *Basic Education. PENOA. Reading. Reader.*

Contornos iniciais

Dados nacionais acerca do domínio da leitura, escrita e aritmética têm apontado que há lacunas que ainda persistem na educação dos brasileiros. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2018), tem apontado ainda que o Brasil possui 8% de analfabetos e apenas 12% dos brasileiros entre 15 e 64 anos possuem nível de alfabetismo proficiente, ou seja, conseguem ler e interpretar textos longos, estabelecer relações entre suas partes, comparar e analisar informações e realizar associações, inferências e sínteses e fazer cálculos matemáticos simples, como soma, subtração, divisão e adição.

Esses domínios, contudo, não têm se aplicado a exigências de leitura, escrita e aritmética mais complexas. A Prova Brasil realizada nos anos finais do Ensino Fundamental revelou que entre 2015 (BRASIL, 2015)⁵ e 2017 (BRASIL, 2017a)⁶, os resultados foram semelhantes, sinalizando pouco avanço quanto à proficiência na leitura de estudantes matriculados no quarto ano, 50% (BRASIL, 2015) e 56% (BRASIL, 2017a), e no 9º ano, 30%

⁵ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>, 2015. Acesso em: 26 dez. 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>, 2017. Acesso em: 26 dez. 2019.

(BRASIL, 2015) e 34% (BRASIL, 2017a). Esses dados têm apontando que, tanto estudantes que frequentam o 5º ano quanto o 9º ano, apresentaram nível básico em proficiência na leitura, o que representa 31% para os que estudam no quarto ano (BRASIL, 2017a) e 50% no 9º ano (BRASIL, 2017a). Resultados esses que refletem para o ato de ler como localização de informações explícitas em textos curtos. Neste sentido, implica pensar que após cinco anos de escolarização, no caso do quarto ano e mais quatro anos, no caso do 9º ano, ainda há uma demanda de estudantes que não consegue se apropriar da linguagem escrita, ou não tem fluência na leitura, ou não consegue ler em voz alta, ou ainda não tem domínio de outros gêneros textuais/discursivos mais complexos.

A Educação Básica é compreendida como um marco nas experiências dos estudantes. Espera-se que ao final desse nível de ensino, os estudantes estejam plenamente alfabetizados, dominem a relação entre grafema e fonema, consigam escrever textos simples e complexos, reconheçam diversos gêneros textuais/discursivos (cartas, contos, crônicas, entre outros) (BRASIL, BNCC, 2017b). É durante este percurso formativo que se espera que todas as lacunas de aprendizagem já devam ter sido superadas e o estudante esteja “apto” a continuar o aprendizado em outros níveis de ensino.

No Brasil, há mais de três décadas se tem discutido questões envolvendo a leitura, a escrita e a formação do leitor. Conforme destaca Rojo (2009, p. 75), trata-se do ensino da leitura a partir do grafema, da escrita, direcionando-se para o processo de alfabetização. Ou seja, são identificadas práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da leitura na escola, da soletração, da decodificação, da leitura mecânica, como técnica. Esse foco tem deixado de lado, muitas vezes, práticas sociais que venham a promover o uso social da leitura, compreendendo-se a aplicabilidade dos conhecimentos escolares, assim como (re)conhecendo os saberes já vivenciados pelos estudantes fora da escola.

Mesmo que se observe que há redução nos índices de analfabetismo no país, percebe-se que as mudanças sociais que emergiram a partir do uso de tecnologias e mídias digitais ampliaram o uso da leitura e da escrita e possibilitaram que outros tipos de práticas surgissem. É desse modo que os estudantes têm vivenciado a linguagem escrita fora da escola, embora esta venha tentando se aproximar e ressignificar seu papel perante as rápidas transformações sociais e culturais (GARCÍA CANCLINI, 2008[1989]; ROJO, 2012; ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Apesar das expectativas, sabe-se que alguns estudantes apresentam dificuldades de leitura e escrita, ocasionadas, algumas vezes, pelo afastamento das práticas sociais que utilizam no cotidiano. Ademais, suas práticas e suas vivências com a linguagem escrita

também podem ser distintas, ao passo que o contexto em que o estudante vivencia em sua comunidade priorize outros aspectos sociais (trabalho manual, oralidade etc.) (DONIDA; POTTMEIER; FISTAROL, 2018).

Além disso, encontram-se na escola estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem os chamados Transtornos Específicos de Aprendizagem (segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística Mental – DSM 5) (APA, 2014), que englobam dificuldades específicas de aprendizagem de leitura (dislexia), de matemática (discalculia) e de escrita (disortografia). As dificuldades relacionadas à aritmética e de linguagem escrita ainda são pouco discutidas e a fronteira entre quais dificuldades são de cunho social e quais são realmente uma alteração linguístico-cognitiva são pouco exploradas e compreendidas nos ambientes educacionais. Esses diagnósticos são também conhecidos como Transtornos Funcionais Específicos, um grupo que engloba, além das dificuldades descritas acima, também dificuldades relacionadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), Transtorno Desafiador Opositor (TDO), entre outros (DONIDA, 2018).

Para que esses diagnósticos sejam realmente precisos e evitem encaminhamentos clínicos desnecessários, enfatiza-se que a intervenção dirigida deve ser realizada por seis meses, sem que haja evolução no quadro de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a intervenção pode ser realizada pelo professor em sala de aula, sem excluir ou marginalizar o escolar com dificuldade, podendo observar se há progresso ou não antes de realizar encaminhamento clínico, evitando a medicalização de estudantes (ELIASSEN, 2018).

Neste sentido, assumindo-se que o trabalho pedagógico é uma ação coletiva, também é preciso pensar na formação docente inicial e continuada do professor que atua na Educação Básica. Isto, pois conforme afirma Cortella (2014, p. 41) “[...] nós lidamos com vidas, e vida é processo e processo é mudança. Portanto, certezas são provisórias, com relação absolutamente temporais, dentro de nossa atividade”. O que nos exige muitos momentos de reflexão sobre nossa prática no chão da escola, da sala de aula, na relação com o estudante e dos diferentes lugares fala que esses sujeitos trazem para a esfera escolar. Trata-se de pensar também na formação desse profissional que vem a atuar no Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA, da sua caminhada na Educação, da sua constituição enquanto professor.

O PENOA, o qual é ofertado pela rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, é um programa destinado a estudantes da Educação Básica que apresentaram insucesso escolar durante o seu processo de aprendizagem quanto às habilidades de leitura, escrita e cálculo. O

programa foi lançado em 2013 (SANTA CATARINA, 2017), assenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução CNE/CEB 04/2010 (BRASIL, 2010) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB lei nº 9.396 (BRASIL, 1996). Este programa aponta para a relevância de se promover novas oportunidades de aprendizagem, como a recuperação dos conteúdos para os estudantes que não atingiram os índices de avaliação em leitura, produção textual e na matemática. Ainda, este deve instigar novos desafios para estudantes no que se refere aquilo que já aprenderam no intuito de buscarem se desenvolver ao longo do seu percurso formativo.

Neste sentido, tal tema de pesquisa emerge inicialmente da prática pedagógica de um dos autores deste artigo, o qual atua como professor na Educação Básica. Estudo este, assentado em uma perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo. Cabe dizer que há muito tempo vem se falando sobre práticas de leitura e seus usos no campo da Educação e das Ciências da Linguagem. Práticas essas que, sob olhar de Bakhtin e seu Círculo, são constituídas social e historicamente na/pela interação com o *outro*. Interação essa que pode dar-se a partir da mediação de quem escreve (autor) e quem lê (leitor), da dialogia entre professor e estudante, estudante e professor, estudantes e colegas de classe na esfera escolar (ROJO, 2009; GERALDI, 2013; 2015).

A leitura, nessa perspectiva, pode ser compreendida como prática social perpassada por uma heterogeneidade de gêneros textuais/discursivos, a constar pela diversidade de vozes que constituem os enunciados e os sujeitos em diferentes esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2011[1979]; GERALDI, 2013; 2015; VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Entendemos que língua em uso, neste caso, a língua escrita, é uma prática social que permite ao sujeito articular seus pontos de vista *sobre e com* o mundo na relação *eu-outro, outro-eu* em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 2011[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929]). O que implica pensar, que a leitura de textos *na* escola e não *para* a escola desconstrói uma prática pedagógica vinculada ao texto como pretexto para o ensino e aprendizagem de regras e normas gramaticais da Língua Portuguesa (GERALDI, 2015).

E, a função social da escola nessa direção

deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais (FOUCAMBERT, 1994, p. 10).

A partir do exposto, questiona-se: quais leituras têm sido consideradas na esfera escolar, nas aulas do PENOA? Problematiza-se ainda: as práticas realizadas são vivenciadas

somente no espaço escolar, a partir da leitura em livros didáticos ou são experienciadas também em outras esferas sociais (tais como aquelas proporcionadas pelas mídias digitais, as práticas culturais específicas da comunidade)? Como os professores discursivizam acerca das leituras, das aulas e os estudantes no contexto do PENOA?

É nesse ínterim que esta pesquisa, além de compreender os sentidos de leitura no discurso de duas professoras de Língua Portuguesa que atuaram no PENOA ofertado desde 2014 na rede pública estadual de ensino; busca ainda desenvolver práticas de ensino e aprendizagem da leitura a partir da realidade da comunidade que frequenta as duas escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino de Santa Catarina onde as professoras atuaram em 2019, localizadas na região do Vale do Itajaí/SC.

Assim, o presente estudo voltado para à área da Educação tem por objetivo compreender a constituição do leitor na esfera escolar na voz de duas professoras de Língua Portuguesa que atuaram no Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA no ano de 2019.

Contornos Metodológicos

A metodologia utilizada para esse estudo é aplicada com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005). Participam desta pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa, chamadas aqui pelos nomes fictícios de Renata e Susane. Foram realizadas entrevistas individuais com questionário semiestruturado com as duas professoras em seus locais de trabalho no ano de 2019, escolas A e B, localizadas em um município do Vale do Itajaí/SC.

As entrevistas foram gravadas em áudio e foram feitas as respectivas transcrições das gravações. O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina sob processo número 09003219.9.0000.0121. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise e Discussão dos Dados: Algumas Reflexões

Em um primeiro momento tecemos nossas discussões buscando compreender o lugar de onde enunciam as professoras de Língua Portuguesa que atuaram no PENOA nas escolas A e B. Apresentamos um pouco da história de como estas foram se constituindo professoras e leitoras ao longo de sua vida pessoal e profissional.

As professoras e sua história

Apresentando Renata⁷

Renata, 45 anos de idade, natural de um município do Vale do Itajaí/SC, católica, é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectiva literatura, especialista em Correção Ortográfica. Trabalha na Educação Básica há 21 anos. É professora admitida em caráter temporário para atuar em 2019 com uma turma do PENOA constituída de estudantes do Ensino Médio, na escola A, localizada no Vale do Itajaí/SC.

No que se refere às práticas de leitura, a professora costuma ler bastante, principalmente na viagem de ônibus que faz três vezes por semana entre a sua casa até a escola em que trabalha no PENOA. No momento da pesquisa, estava lendo “Cem anos de solidão” intercalando com Sherlock Holmes. Gosta de ler ainda temas envolvendo o contexto político atual, sobre a Reforma da Previdência, textos endereçados à gramática da Língua Portuguesa. Realiza leituras na internet buscando textos, vídeo aulas sobre sua disciplina, Língua Portuguesa, assim como notícias do dia para discutir na sala de aula, no PENOA. Além de ler no ônibus, costuma ler em casa, no quarto, antes de ir dormir.

Renata aprendeu a ler na escola entre o atual primeiro ano para o segundo ano do Ensino Fundamental. Lembra-se do irmão mais velho, já formado no Ensino Médio, ajudando-a nas tarefas escolares. Não se recorda muito da família lendo com ela devido à pouca escolaridade dos familiares. Sua mãe estudou até a quinta-série (atual sexto ano do Ensino Fundamental) e seu pai frequentou a escola até a segunda série (atual terceiro ano do Ensino Fundamental).

Apresentando Susane⁸

Susane, 41 anos de idade, natural de um município do Vale do Itajaí/SC, católica, é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectiva literatura e em Pedagogia. Atualmente, está cursando uma especialização em Psicopedagogia Clínica. Trabalha na Educação Básica há sete anos. É professora admitida em caráter temporário para atuar em 2019 com uma turma do PENOA, no período matutino, escola B. Atua também como segunda professora na Educação Especial em outra escola da pública estadual de ensino

⁷ A narrativa apresentada aqui foi construída a partir da entrevista com a professora Renata na escola em que trabalhava no PENOA em 2019.

⁸ A narrativa apresentada aqui foi construída a partir da entrevista com a professora Susane na escola em que trabalhava no PENOA em 2019.

de Santa Catarina no período vespertino e, em uma penitenciária localizada no Vale do Itajaí/SC, no período noturno.

Sobre as suas práticas leitoras, a professora lê com frequência. Gosta de ler livros de romances; vez ou outra realiza leituras também na área da Educação. Também costuma ler livros que baixa na internet, assim como faz pesquisas neste ambiente virtual. Lê em casa, no quarto. Aprendeu a ler na escola com a sua professora de Língua Portuguesa que a inspirou a seguir seus passos na docência. Ainda quando era mais jovem escrevia cartas de amor a pedido de suas amigas para estas enviarem para seus namorados em troca dos chamados papéis de carta, muito conhecidos nas décadas de 1980 e 1990.

A família não tinha a prática da leitura pela pouca instrução de seus pais. Apenas Susana e o irmão costumavam ler em casa. Seu pai estudou até o atual quinto ano do Ensino Fundamental. Sua mãe de 67 anos de idade, voltou a estudar fazia pouco tempo. Ela está cursando, atualmente, o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA e sonha em ingressar no curso superior de Matemática. Inclusive Susane chegou a dar aula de Língua Portuguesa em 2018 para a mãe nessa modalidade de ensino.

Adiante, passamos a compreender na voz de Renata e Susane o que estas consideram ser um leitor, se incentivam seus estudantes ao hábito da leitura, se utilizam de estratégias diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem da leitura na esfera escolar.

Afinal, o que é ser leitor na voz das professoras do PENOA?

A concepção teórico-metodológica com a qual este trabalho se pauta se inscreve no estudo enunciativo-discursivo de Bakhtin e seu Círculo. Nessa perspectiva, se compreende que os processos de ensino e a aprendizagem, tanto na escola como em outras esferas sociais da atividade humana (familiar, religiosa, midiática, entre outras) necessitam ser mediados por um *outro* (o educador, o fonoaudiólogo, a família), ser significativos (que possam ser experienciados pelos estudantes em práticas do seu dia a dia) e ser promotores de mudanças sociais (tanto a nível subjetivo e cognitivo individual, como capazes de modificar a comunidade, a família, o lugar em que o sujeito se insere) (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013).

A partir disso, concebe-se que as vozes que perpassaram as experiências sociais com a língua(gem) escrita em diversas esferas sociais também incidem sobre as práticas pedagógicas que as professoras assumem em sala de aula, como podemos ver nos excertos abaixo:

Renata: Sim. Sempre trazer... é... **variar a leitura**, sabe? Para que eles não enjoem. Porque chega aqui, aí vamos abrir o livro pra ler e é o mesmo livro e eles já não, sabe? Por mais que eu leia uma página, um parágrafo e traga pra eles a representação do que estava exposto ali naquele fragmento é... todos os dias fica maçante. Então, o que eu faço? **Um dia eu levo eles pra sentarem lá fora e eles fazerem uma descrição do tempo lá fora. Um dia eu pego um texto né, um texto diferente, um texto engraçado, né, uma crônica ou peço pra que eles tragam mesmo.** Aí professora, quando a gente lê alguma coisa e eles comentam, **aí professora, eu também tenho um texto bem legal lá em casa** e tal, tal... tragam! E daí no outro dia a gente vai ler ele. Então, assim eu faço pra que eles não enjoem não só do PENOA, de tudo que é feito aqui, entendeu?

Susane: Olha, eu fiz um trabalho com eles aqui até que ano passado aqui deu certo aqui e deu certo [na outra escola] que eu trabalhei lá também. Eu trabalhei dois anos no PENOA lá. **Letramento**, sabe? Eu fiz o letramento. Então, assim é... **eu trazia um texto** e com todas... **eu fiz todas as letras do alfabeto como se fosse um quebra-cabeça**, entende? Então, **eles iam lendo e eu espalhava aquelas letras todas no chão e eles iam procurando e eles tinham dificuldades**, porque eles não conheciam a letra K, eles não conheciam a letra W, eles não conheciam a letra Y, entende? Até pra trabalhar com eles a percepção, sabe? Pedia pra eles pegarem, olhar e repetir a mesma palavra, eles não conseguiam. Então, **eu trabalhei muito letramento. Eu tenho esse jogo na minha casa ainda.** Ano passado esse jogo deu certo aqui, esse não. Como ele é jogado no chão as letras... tem mais de mil letras, tá? Elas foram todas pintadas pelos alunos. A gente plastificou tudo pra ela não estragar, eles não sujarem e... é meu, é meu esse material. Não empresto pra ninguém, porque não volta, né? Então assim, ele é jogado no chão. Então é feita a brincadeira. **A gente trabalha com celular em questão de tempo, quem procura mais rápido, quem acha mais rápido a letra.** [...] Assim, dá pra trabalhar bastante coisa, por quê? Eu trabalhava com eles **aquela brincadeira é... nome, cor, fruta**, entende? E eles iriam procurando ali [...] e eles **formavam a palavra.** E tinha palavras que quando ia Y... professora, existe Y no alfabeto? O W? Eles não conhecem, tá. Então assim, coisas que deram certo ano passado. Esse ano não deram, até porque os alunos percebem, né? [...] Por isso, não é bom, eu vejo no PENOA, que não é bom tu trabalhar dois anos na mesma escola. Porque daí tu consegue trabalhar o que tu trabalhou numa escola, tu consegue levar pra outra e se tu continua na mesma escola, **tu não consegue trabalhar as mesmas coisas.** [...] Então, não funciona! [...] E assim ó, **eles não vinham três dias** [para o PENOA]. Eram duas aulas de Português e três de Matemática. Trabalhava terças e quintas. Duas de Português, três de Matemática. Na outra semana, duas de Matemática, três de Português, então ano passado funcionou. Nós chegamos a ter 20 alunos e não ter mais lugar dentro da sala de aula. E, foi principalmente, porque ano passado [2018] foi a época da Copa. Então, o que a gente fez? **A gente trabalhou com bolas. A professora de Matemática trabalhou com medidas**, a gente fez. Ela fez bolas. Enfeitamos a escola. Fizemos um painel aonde eles iriam colocando, digamos hoje é Brasil e França. Eles iam... eles ficaram responsável em mudar essa placa.

No tocante à metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa quanto ao ensino e aprendizagem das práticas de leitura, é possível depreender dos enunciados de Renata e

Susane que estas se esforçam e buscam outras alternativas para instigarem os estudantes do PENOA. Estudantes estes que são encaminhados para este programa por apresentarem durante seu percurso formativo alguma dificuldade na aprendizagem, seja ela na leitura, na escrita, na matemática. Tais estratégias como *variar a leitura, levar o estudante para outro espaço que não apenas a sala de aula para fazer a leitura do tempo, instigar os estudantes a trazerem para a esfera escolar, textos seus, do seu cotidiano, conforme aponta Renata, bem como trabalhar com o Letramento a partir de jogos, trabalhar com celular em questão de tempo, aquela brincadeira é... nome, cor, fruta*, indo ao encontro dos usos de língua(gem) em outras esferas sociais, segundo sinaliza Susane.

Apesar de Susane utilizar o termo letramento para se referir ao processo de alfabetização, esta também lança olhar para o uso jogos nas aulas de Língua Portuguesa que possibilitem a este estudante experienciar a língua(gem) escrita, constituir-se leitor, não apenas das palavras que lhe são dadas a ler, mas também do contexto atual em que se inserem, à época, mencionada pela professora, a Copa do Mundo (2018).

Como afirma Britto (2012, p. 33) “[ler] o contexto, ler a mão, ler o jogo, ler o mundo, ler um quadro, ler um filme” ações essas que são “culturais e intelectivas diferentes de ler o texto[...]”, mas não menos importantes, nem superiores e nem inferiores, são diferentes, e promovem assim, ao estudante, ao sujeito, ser do/no mundo, vivenciar e experienciar uma diversidade de leituras, as suas, as minhas, as do *outro* numa relação dialógica e crítica.

Quanto a isto, já preconizava Freire (2011, p. 19) acerca da leitura crítica nos idos da década de 1970 em que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. É preciso promover o ensino da leitura não apenas na escola, mas na/para a vida dos sujeitos que ali trazem suas experiências se constitui e constitui o *outro* nas/pelas/com a infinidade de leituras que realizam ao longo de sua vida escolar e cotidiana, conforme também têm apontando para esta direção os discursos de Renata e Susane.

Entendemos, deste modo, que as práticas de leitura são ações que transcendem a competência de “decodificação” e interpretação do texto. É fundamental que o ambiente escolar proporcione experiências diversas, se instigue e ofereça aos estudantes a experiência com diversos gêneros textuais/discursivos, tenham acesso aos diferentes modos de aprender e compreender as múltiplas linguagens ou multiletramentos⁹ (ROJO, 2012; ROJO, 2013), conforme apontam as falas das professoras Renata e Susane.

⁹ “Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro,

Ainda, tais práticas pedagógicas que visam esse esforço por parte de Renata e Susane quanto ao engajamento dos estudantes inscritos no PENOA vão ao encontro do que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017b) discorre acerca das competências a serem desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica, sendo elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que ela encontre as experiências na vida real desses estudantes e suas famílias, assim como seja capaz de impactar a comunidade de alguma forma. É possível depreender isto quando Renata e Susane trazem em seus enunciados o incentivo ao hábito da leitura para além do PENOA.

Renata: *[No momento] eles estão lendo Machado de Assis, Dom Casmurro, né, porque eu trouxe, como anteriormente eles falaram né, que eu ia fazer, nós pretendemos fazer o projeto de leitura de todas as obras, né, passar por todas as obras nacionais que nós temos aqui na biblioteca. Então eles escolheram entre algumas que eu expus pra eles. É... Eles escolheram Machado de Assis pelo que a gente leu na sinopse e na bibliografia dele, né, desse livro. E aí, então, a gente começou a ler, a gente tá na página 83 do livro, né, e claro que não são todos os dias que a gente consegue ler, porque temos outro projeto também que já tá sendo concluído hoje, né, mas a gente sempre faz leitura sim, e não é só... Eu trago sempre intercalado, textos que são crônicas, que são narrativas, que são descrições, que são... pra eles também estarem cientes que existem outros... são tipos textuais, né? Então, são essas as leituras que eu assim ajudo. [...] Há disponibilidade aqui no PENOA deles poderem levar livros e deixarem anotado comigo e aí quando eles acabam de ler, eles trazem e aí eles podem estar pegando outros, pra casa.*

Susane: *[...] principalmente à noite na penitenciária, como eles estão lá, eu levo livros pra eles lerem [...]. Dentro da sala a gente faz a roda e eu trabalho muito interpretação de texto tá com eles. Então, lá à noite é o que eu mais consigo fazer. Aqui [referindo-se ao PENOA] não tanto, porque não gostam muito. [Realizam leituras] aqui mesmo dentro da sala. [...] Eu procuro levá-los na biblioteca. É algo que eles não gostam de ir, eles não querem ir, então assim ó... eu não tento forçar nada daquilo que eles não querem fazer, por quê? Porque eles não vão fazer. Então, eu prefiro não levá-los pra biblioteca, por quê? Porque eles alegam pra mim assim: professora eu não quero ir pra biblioteca, porque eu já estou lendo um livro que eu tenho que lá renovar.*

uma explosão multiplicativa de letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

A partir do que enuncia Renata quando instiga seus estudantes a lerem *Machado de Assis, Dom Casmurro*, os envolvem em projetos de leitura, permite que os estudantes escolham as leituras que desejam fazer/realizar na escola e fora dela, apresenta diferentes gêneros textuais/discursivos como *crônicas*, permite que a escola empreste livros a estes sujeitos. Ou quando Susane leva os estudantes na biblioteca, mesmo que eles não queiram ir a este espaço realizar as leituras, tais discursos apontam para abertura de caminhos e possibilidades oferecidas a eles pela escola, pelas professoras. Portanto, o de escolherem, se constituírem leitores a partir da/pela mediação do professor, quando este indica leituras de obras literárias e, que também se abre ao diálogo com esse estudante para que ele, sujeito ativo, protagonista, nesse processo de aprendizagem, escolha o que deseja ler, considerando seus gostos, suas realidades, suas vivências, fora da esfera escolar.

Práticas sociais de leitura essas que precisam ir além de um ato mecânico da repetição, do movimento da cópia pela cópia daquilo que se lê, em que se concebe o texto como pronto e acabado, como um produto fixo, padronizado, imóvel (GERALDI, 2015), conforme sinalizam as falas das professoras quando buscam fugir desse ensino mais engessado, amarrado, preso aos estudos gramaticais.

Geraldi (2013, p. 6), ao mencionar acerca dos usos da língua(gem) em diferentes tempos e espaços na e pela relação dialógica entre o sujeito e a interação verbal, comenta que:

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” desse mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. [...] as interações não se dão fora de um dado contexto social e histórico mais amplo; na verdade elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.

Neste sentido, a constituição do leitor o faz ser um sujeito afetado e interpelado na relação da língua(gem) com a história. Isso vai refletir na posição que esse sujeito assumirá na escola enquanto leitor em constituição, em processo, sempre sendo e se suas leituras de mundo serão aceitas/legitimadas/validadas na escola. Essa avaliação a partir do excedente de

visão¹⁰ do professor é que vai aferir a esse estudante-leitor se é um bom ou mau leitor, proficiente ou não, se interpreta, se compreende o que lê e se o inclui ou não nos processos de aprendizagem. Neste sentido, se questiona: o que é ser um leitor, a partir do excedente de visão do professor e das próprias vozes sociais que o perpassam?

Renata: *É aquela pessoa que ela mesma se instiga pra querer saber, então, ela vai atrás do que ela quer e, conseqüentemente, ela tem que ler pra saber. Então, eu acho que esse realmente que é o leitor. [Os estudantes do PENOA] Olha, eles são leitores a medida que eles procuram por algo que eles, que instiguem, que eles gostem, né? Por exemplo, tem muitos que gostam, por exemplo, tem um que gosta muito de madeira, porque o vô era marceneiro. Então ele gosta de saber que tipo de madeira... então ele veio até conversar comigo. Ah professora, o que eu poderia estar buscando e tal? E eu disse, ah vai atrás! Existem na internet muitos campos que falam sobre talhar, talhar madeira e tal e ele foi e ele buscou e outro dia ele estava me mostrando assim. Então, significa que é uma forma de leitura e eu acho que ele é um leitor agora, sabe? Eu acho que aos poucos a gente vai transformando, né? E essa foi uma forma que eu vi que foi onde eu ajudei esse aluno, assim como outros também, né? As meninas também gostam de moda, então elas vêm me mostrar as coisas. E elas buscam textos onde falam de outras pessoas de fora que gostam... que seguem um estilo, né? E, por que que se seguem aquele estilo? Então, tudo isso elas têm que ler. E também eu acho que eles são leitores... **não na verdade LEITORES**, né, do que da verdade deveriam de procurar, **uma leitura mais rica assim**, mas se é uma área que eles gostam, importante é que eles leiam, né?*

Susane: *Uma pessoa que lê bem. Uma pessoa que consegue fazer uma interpretação é... que pega bem as coisas. Isso pra mim é um leitor. [Sobre um estudante do PENOA] **Eu considero ele não totalmente analfabeto, um semianalfabeto, porque a gente tem que voltar a ensinar essa dificuldade, sabe? Aqui eu tento puxar... eu tento... a leitura aqui eu tento. Ah pessoal, como assim... eu faço um texto com eles corrido. Eu dou uma folha, eles começam a escrever qualquer tipo de história. Passa. Daí eles vão trocando e eles vão montando, a leitura, eles vão escrevendo, vão lendo o texto do amiguinho e vão dando continuidade e tu percebe que eles leem e eles conseguem dar continuidade porque eles tão falando de futebol, mas o outro amiguinho tá falando de carro e eles conseguem, por quê? Porque eu tento fazer com eles, com essa brincadeira, com essa dinâmica, eles consigam é... vencer qualquer obstáculo. Ah, não é porque a professora deu um tema pra... TODO MUNDO vai fazer esse tema. Não! O meu tema é esse. O outro é de carros, o outro é de futebol, o outro é de luta... daí eles olham, meu mas ele tá falando de luta? Mas tem que dá continuidade ATÉ acabar o texto, entende? Eu faço isso também, um texto coletivo. Assim, sai. Agora se você tirá-los daqui e levar pra biblioteca, eles vão dizer que eles já têm um livro dentro da mochila pra renovar. Não funciona, tá?***

¹⁰ É a possibilidade que o *sujeito* tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio sujeito vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do *outro* para a constituição de um todo do indivíduo. [...]o excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade e se situar fora do *outro*. [...]Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do *outro* para nos completar (GEGe, 2009, p. 44, grifos do grupo de estudos dos gêneros do discurso).

Na voz dessas professoras que atuaram no PENOA, ser leitor *é aquela pessoa que ela mesma se instiga pra querer saber, ela vai atrás do que ela quer, ela tem que ler pra saber, é uma pessoa que lê bem, consegue fazer uma interpretação*. Já o leitor que apresenta dificuldades na prática leitora passa a se constituir leitor, conforme assinala Renata *a medida que eles procuram por algo, que eles gostem, não poderiam ser considerados na verdade leitores, apenas os que venham a realizar uma leitura mais rica assim, talvez leitura esta validada/legitimada aqui a partir da leitura de clássicos da literatura brasileira*.

Na mesma direção, Susane, se refere ao processo de alfabetização, ao considerar este leitor com dificuldades *não totalmente analfabeto, um semianalfabeto, porque a gente tem que voltar a ensinar essa dificuldade*, mas é um leitor que *lê livros*. Tais dificuldades de aprendizagem podem ser reduzidas quando se passar a assumir a leitura como prática social e o leitor como ser ativo, responsável pelo seu dizer, capaz de refratar a sua realidade. Leitor que tem um *querer de dizer* a partir das leituras que realiza e que se utiliza das *estratégias do dizer* quando constrói e produz os sentidos daquilo que leu seja na esfera escolar ou em diferentes esferas sociais da atividade humana (GERALDI, 2013; 2015).

A obra “A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas”, organizada por Yunes (1984) já apontava para algumas questões em torno da formação/constituição do leitor. Isso porque a leitura na escola ainda era uma prática objetiva, padronizada e classificatória pautada nos textos do livro didático e/ou ainda nos livros de literatura que a biblioteca dispunha. Tomava-se o comportamento do aluno no momento da leitura silenciosa, a fluência/rapidez da leitura, os fichamentos/manuscritos dos livros que eram escolhidos pelos adultos, neste caso, os professores para a realização da leitura.

Rojo (2009, p. 75) destaca que tratam-se de discursos sobre a leitura que circulam na esfera escolar e são produzidos e reproduzidos pelos atores sociais que se inscrevem naquele contexto, os quais vislumbram uma leitura “simplista” datada “do início da segunda metade do século XX” em que se reportam ainda ao ensino da leitura a partir do grafema, da escrita, direcionando-se para o processo de alfabetização. Práticas pedagógicas essas direcionadas para processos de ensino e aprendizagem da leitura na escola: a da soletração, da decodificação, da leitura mecânica, como técnica e não da leitura dos diversos textos que circulam nas esferas sociais (mídia, religião entre outras) e das quais o leitor em formação pode ter acesso e produzir sentidos daquilo que leu, compreendeu/depreendeu.

Constituir-se leitor não pode calcar-se apenas como aquele sujeito que precisa ir para uma instituição que ensine o alfabeto, mas como um sujeito que, para se constituir mesmo um

leitor, precisa da dialogia com o livro, com os seus gostos, com a escrita, com os educadores, com a instituição, com a família. Isso, pois, o “bom leitor” precisa identificar, reconhecer a letra, memorizar as palavras que aprendeu, ser proficiente na leitura, sendo rápido, não cometendo erros na leitura das palavras ou ainda “*saber-ler, saber-decifrar*” (FOUCAMBERT, 1994, p. 3-4, grifo do autor).

Entendemos, contudo, que o leitor precisa se apropriar do sistema alfabético, mas este não pode e não deve ser o único propósito do professor no percurso formativo do estudante. Esse é um dos conflitos que ocorre na escola em virtude desse não domínio ainda da palavra escrita. Isso, pois o estudante não consegue dialogar com o texto, produzir sentidos, porque não reconhece ainda esse sistema tampouco consegue codificar o texto escrito. Por outro lado, cabe lançar olhar para a variedade de fios que tecem as leituras desse leitor, leituras que não são sempre as mesmas e leitor esse também que não é sempre mesmo, uma vez que é situado historicamente em um dado tempo e espaço, assim como suas leituras o são (GERALDI, 2013; 2015).

Assim, como Susane, ao passo que exige o domínio do processo de alfabetização, se coloca no lugar desse leitor quanto aborda temas que estes se identificam em sua prática leitora quando falam de *futebol, carro, luta* e que ela percebe na sua prática pedagógica *que eles leem e eles conseguem dar continuidade*. Práticas de leitura como esta instigada por Susane e realizada pelos estudantes são vistas como possibilidades de estratégias para o ensino e a aprendizagem escolar. Passam a ser utilizadas de modo a propiciar uma aproximação com a realidade da comunidade, do uso real da língua(gem) que estes sujeitos fazem/realizam em seu dia a dia em outras esferas sociais.

Neste sentido, cabe pensar se as práticas de leitura estão se modificando na sociedade e isso implica em mudança também na prática pedagógica, na escola para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, da leitura. Implica pensar também em um acompanhamento desses sujeitos partindo, inicialmente, das práticas que vivenciam em seu cotidiano para a inserção na escola e como a escola modifica essas concepções, considerando-se o que preconizam os documentos oficiais, tais como a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (SANTA CATARINA, 2014), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

Assim, é possível depreender que as vozes sociais que perpassam essas professoras são aquelas que remetem ao gosto pela leitura, da sua própria constituição, enquanto leitoras. No caso de Renata, uma leitora de diferentes livros impressos lidos ao mesmo tempo intercalando

um e outro, assim como textos digitais lidos voltados para a sua prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa no PENOA. Textos lidos em tempos e espaços diferenciados, como a leitura realizada no quarto, no ônibus durante seu percurso da casa para o trabalho e vice-versa. E, Susana que traz em sua fala, o gosto pela leitura de livros de romances. Livros impressos ou digitais. Lidos em casa, em seu quarto.

Práticas leitoras essas que as constituíram e as constituem enquanto estudantes e como professoras da Educação Básica. Vozes essas que ecoam em sua prática pedagógica quando buscam instigar os estudantes ao hábito de livros que podem escolher na biblioteca da escola, mesmo que em muitos momentos esses estudantes não queiram ler, mas estas dão a oportunidade da escolha a esses sujeitos. Elas assim, lhes dão voz e vez nos processos de aprendizagem. Ou ainda incentivam ao hábito de outras leituras, como a do tempo, realizada em outro espaço diferente da sala de aula.

Além disso, é possível compreender que estas professoras se colocam no lugar desses estudantes, quando Renata enuncia que aprendeu a ler quando estava indo já para o segundo do Ensino Fundamental e contava com irmão mais velho para lhe auxiliar nas atividades escolares. Susane que aprendeu a ler na escola e que teve como exemplo, a sua professora de Língua Portuguesa para tornar-se professora. Ela também tem o exemplo de persistência e perseverança de sua mãe em dar continuidade aos estudos aos 67 anos. Portanto, essas experiências de vida reverberam na vida profissional dessas professoras quando buscam também incentivar e dar oportunidades a esses estudantes de escolherem suas leituras, de realizarem outras que vão ao encontro de suas práticas cotidianas, mesmo ainda se pautando em alguns momentos na leitura como decodificação. Leitura esta que é possível inferir a partir do que ecoam as professoras sobre a época e o possível método utilizado quando foram alfabetizadas.

Contornos a-finais

Este trabalho é socio-historicamente circunscrito a uma realidade de duas escolas do Vale do Itajaí/SC, o qual buscou compreender a constituição do leitor na esfera escolar na voz de professoras de Língua Portuguesa que atuaram no Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA no ano de 2019. Programa este ofertado pela rede pública estadual de Santa Catarina.

Pesquisas como esta que objetivam desenvolver estratégias e práticas para o ensino da leitura se mostram relevantes, pois permitem observar como as mudanças sociais influenciam

e como podem ser usadas como um mecanismo de auxílio para o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos, seja na escola, na comunidade, como se constitui a prática pedagógica apresentada no PENOA pelas professoras participantes deste estudo, Rosana e Susane.

Além disso, tal investigação visou contribuir, a partir do que enunciam as duas professoras que atuaram no PENOA, Renata e Susane, o pensar/refletir/discutir acerca de *novas* práticas pedagógicas que culminem com a inclusão de todos os estudantes que apresentam diferentes leituras antes e durante sua estada na escola.

A partir do exposto, alguns encaminhamentos podem ser depreendidos desta pesquisa, com vistas a proporcionar mais experiências que poderiam ser desenvolvidas no contexto escolar:

i) desenvolver oficinas de leitura que visem o protagonismo dos professores, estudantes, famílias, envolvendo toda a comunidade;

ii) Articulação de ações que envolvam estudantes de diversos anos, que queiram se envolver, a partir da disponibilidade. As ações desenvolvidas deverão ser discutidas com todos os agentes envolvidos, de modo que se observe as necessidades do contexto e dos sujeitos, bem como a promoção de experiências que possam ser promotoras de novas práticas de letramento entre os interactantes.

As ações que podem surgir no contexto escolar são diversas: teatro, leitura para outras crianças, práticas de narrativas, espaços para poesias, crônicas, contos, criação de projetos audiovisuais, incentivo à música, artes etc. Esta pesquisa não tem como objetivo findar as pesquisas acerca da temática em torno da constituição dos sujeitos na e para a esfera escolar, mas sim, proporcionar mais reflexões, principalmente, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho com, para e na língua(gem).

AGRADECIMENTOS: Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU PÓS-GRADUAÇÃO, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.
- BRASIL. QEd. **Distribuição dos estudantes por nível de proficiência, 2015**. 2015. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 26 dez. 2019.
- BRASIL. QEd. **Distribuição dos estudantes por nível de proficiência, 2017**. 2017a. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 26 dez. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CERRUTTI-RIZZATTI, M.; PEREIRA, H. M.; PEDRALLI, R. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/15/158>. Acesso em: 31 jan. 2020.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- DONIDA, L. O. **Universitários com Dificuldades de Leitura e Escrita**: Desvelando Discursos. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- DONIDA, L. O.; POTTMEIER, S.; FISTAROL, C. F. S. F. A leitura e a escrita na educação básica: movimentos teórico-práticos. **Revista Querubim**, v. 3, n. 35, p. 45-53, 2018. Disponível em: http://sga.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/zzquerubim_35_v_3.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

ELIASSEN, E. S. **A discursivização do diagnóstico da dislexia: da teoria à prática.** 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GEGE. Grupo de estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional: Resultados Preliminares.** São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

SANTA CATARINA. **1. Caderno de experiências exitosas do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem - PENOA 2014.** Florianópolis: DIOESC, 2017.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 26 maio 2020.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, E. A crise da leitura: reflexões em torno do problema. *In*: YUNES, E. **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas.** Rio de Janeiro: Antares, 1984. p. 19-23.

Como referenciar este artigo

POTTMEIER, S.; GUILHERME, L. H. S.; DONIDA, L.; PIMENTA, R. W. S. A constituição do leitor na esfera escolar: o que enunciam docentes do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem - PENOA?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1537-1556, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.13929>

Submetido em: 11/07/2020

Revisões requeridas em: 25/05/2021

Aprovado em: 23/01/2022

Publicado em: 01/04/2022