



# Transitar outros movimentos do aprender no processo de ensino da leitura: reflexões e perspectivas

## Transiting other movements of learning in the process of teaching reading: reflections and perspectives

Maria do Rosário RÔXO\*

**RESUMO:** As práticas pedagógicas, construídas de forma hegemônica e padronizada, podem ter um impacto significativo na vida das pessoas, sobretudo na relação linguagem e saber (Baptista, 2022; Santos; Santana, 2022; Couto; Jovino, 2022; Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022). Com base nos princípios da pesquisa qualitativa e interpretativa (Denzin; Lincoln, 2006; Moita Lopes, 2004), este artigo tem como objetivo discutir como as práticas pedagógicas de leitura apagam o conhecer e como esse apagamento tem implicações na relação “sujeito-leitor”, que é, por conseguinte, condicionada a atitudes de colonialidade linguística (Baptista, p. 54). Como contributo, os resultados do estudo demonstram o quanto: (a) a leitura requer mudanças de paradigmas em termos da relação ensino-aprendizado e (b) o transitar em relação à leitura relaciona-se às práticas de resistência, a um agir político (Moita Lopes; Pinto, 2020) num jogo em que o discurso como prática faz circular sistemas de invisibilidades e seus efeitos de separação (Foucault, 2016).

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Sujeito. Experiência. Aprender. Práticas discursivas.

**ABSTRACT:** Pedagogical practices, constructed in a hegemonic and standardized way, can have a significant impact on people's lives, especially in the relationship between language and knowledge (Baptista, 2022; Santos; Santana, 2022; Couto; Jovino, 2022; Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022). Based on the principles of qualitative and interpretative research (Denzin; Lincoln, 2006; Moita Lopes, 2004), this article aims to discuss how pedagogical reading practices erase knowledge and how this erasure has implications for the “subject-reader” relationship, which is, therefore, conditioned by attitudes of linguistic coloniality (Baptista, p. 54). As a contribution, the results of the study demonstrate how much: (a) reading requires changes in paradigms in terms of the teaching-learning relationship and (b) the transition in relation to reading is related to practices of resistance, to political action (Moita Lopes; Pinto, 2020) in a game in which discourse as a practice circulates systems of invisibilities and their effects of separation (Foucault, 2016).

**KEYWORDS:** Reading. Subject. Experience. Learn. Discursive practices.

Artigo recebido em: 17.04.2024

Artigo aprovado em: 10.09.2024

---

\* Doutora em Linguística (UFRJ). Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). [mrox@ufrj.br](mailto:mrox@ufrj.br)

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 2010, p. 47).*

*Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer tal direito (hooks, 2017, p. 237).*

## 1 Introdução

Quando se trata de práticas pedagógicas, uma questão desafiadora é a leitura, seja qual for a disciplina e seja qual nível de escolaridade. Este desafio manifesta-se pela gama de interesse em se pesquisarem as relações teóricas, associadas a uma perspectiva metodológica para que a investigação reflita, com atenção e cuidado, as dimensões teórico-metodológicas e político-ideológicas do ensinar e aprender, destacando o quanto, neste campo, se detectam limites e possibilidades, ao mesmo tempo imbricados em termos do desenvolvimento da compreensão leitora nos grupos sociais (Spinillo; Hodges; Arruda, 2016).

Neste artigo<sup>1</sup>, analisamos como as práticas pedagógicas de leitura apagam o conhecer e como este apagamento tem implicações na relação “sujeito-leitor”, sendo condicionadas a atitudes de colonialidade da linguagem (Baptista, p. 54).

Dessas considerações iniciais, e ancorada na metodologia interpretativa (Denzin; Lincoln, 2006; Moita Lopes, 2004), proponho discutir sobre o conjunto de saberes acerca da leitura, articulado à ideia de que o aprendizado se efetua em uma dinâmica num tempo e espaço determinados, abandonando as pressuposições universalistas e cristalizadas (Sinha, 1999) como fundantes do ensinar. Como contributo, nossas reflexões desvelaram estruturas hegemônicas de ensinar que excluem os sujeitos das narrativas que abordam situações da vida, envolvendo grupos

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto das reflexões desenvolvidas na pesquisa intitulada “Estudo das práticas sociais de invisibilidades no ensino da leitura”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Humanas e Sociais (CEP-UFRRJ; Protocolo CAAE: 75026723.8.0000.0311).

sociais segregados de suas próprias experiências de si num jogo em que o discurso como prática faz circular sistemas de invisibilidades e seus efeitos de separação (Foucault, 2016).

## **2 Práticas de ensino da leitura: pensar em outros movimentos**

Nesta seção, serão discutidos os estudos relacionados ao ensino da leitura, tendo como referência questões sobre um pensar teórico e pedagógico estruturante nas relações de ensino escolar. Além disso, refletir o quanto esse pensar “são fundamentais para os enfrentamentos, para vivenciar a academia e, dentro dela, transitar e propor outros movimentos. E mais do que isso, porque os enfrentamentos também se revelam na linguagem” (Couto; Jovino, 2022, p. 77).

No âmbito das práticas escolares, o ensino pressupõe perspectivas distintas quanto à concepção de aprendizado, por um lado, e às práticas de leitura, por outro. E outra questão é discutir como os conhecimentos tidos como hegemônicos exercidos pela instituição (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022) traduzem uma visão generalizada e estereotipada que desconsidera a mútua relação entre linguagem e aprendizado e sua consequente forma de lidar com o ensino da leitura, especificamente, não contribuindo para uma construção de políticas educacionais que contemplem demandas socioeducativas necessárias nos espaços escolares, necessárias para a inclusão dos aprendizes na sociedade como sujeitos emancipados e atuantes como se percebe nas reflexões desenvolvidas por Sinha (1999) quanto à noção cristalizada de “aprendizado” bem como a de “ser aprendiz”:

Como a pessoa, durante seu desenvolvimento, constitui-se e posiciona-se em determinadas práticas discursivas e não discursivas, de modo que se torne um sujeito-aprendiz, conforme demanda uma cultura em que as situações e as oportunidades de ensino e aprendizado são situadas? (Sinha, p. 3).

Pelo recorte das palavras de Sinha (1999) em relação à perspectiva de que o aprendizado implica o sujeito, a cultura e as situações discursivas, convém destacar o quanto a consciência dessas questões impõe um deslocar e um agir sobre as pressuposições universalistas, homogêneas e abstratas no que se refere à maneira com que se lida com o ensino e aprendizado da leitura.

Esse é um problema que envolve não apenas conteúdo e método, mas perpassa pelo que é moldado em termos da interação na sala de aula, propriamente na relação professor-aluno e na relação de saber e não-saber ler, predeterminando uma realidade vivida de confrontos e de oposições antes mesmo de os alunos frequentarem a escola (hooks, 2017). Para não perder de vista o aluno-aprendiz (Sinha, 1999) e o que o limita, oprime e apaga em meio a “políticas de dominação racial, sexual e de classe social” (hooks, *op. cit.*, p. 110), isso requer outros movimentos de existir na escola e fora dela, atentando para os enfrentamentos fundantes à “colonialidade do ser” (Couto; Jovino, 2022), operada pelas estruturas de privilégio e de exclusão, “dando a entender que a sala de aula **pertence** ao professor mais que aos alunos, **pertence** mais a alguns alunos que a outros (hooks, p. 113) instaurando a seguinte realidade: “os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer – quer discutam experiências pessoais” (hooks, p. 114).

Considerar o aprendizado como situado nessas relações implica repensar esses processos em termos de seu enquadramento interacional (Bakhtin, 1995) e de suas práticas sociocomunicativas, em contraposição a perspectivas tradicionais do aprendizado (Sinha, 1999) que focam o sujeito como indivíduo cognoscente individual e isolado. Este é um projeto da modernidade que reforça não apenas as assimetrias dessas relações, mas também impõe modos de aprender e ensinar que se deslocam das narrativas das experiências reais vividas, operadas a partir dos posicionamentos e desejos (Moita Lopes, 2021).

Em relação às tradições universais e hegemônicas quanto às práticas de leitura, considera-se o quanto esses deslocamentos afastam as epistemes vinculadas aos movimentos do sujeito para si e para outro sujeito como “potencialmente relevantes para criar inteligibilidades outras como *práxis* humana” (Baptista, 2022, p. 55), incluindo, desta maneira, complexas discursividades “de onde emergem *práxis* e práticas decoloniais que desestabilizam os espaços enunciativos hegemonicamente constituídos” (Baptista, *id. ibid.*) em relação à construção das identidades sociais, das subjetividades e da vida social, implicando, de acordo com Baptista (2022):

- a) Rupturas-continuidades com os projetos da modernidade e colonialidade<sup>2</sup>;
- b) Práticas de linguagem com a historicidade dos espaços enunciativos;
- c) Prática de linguagem com os sujeitos historicamente silenciados.

Além dessas reflexões, um fator a destacar é que o estudo relativo ao ensino da leitura baseia-se na ideia de que o significado é uma construção sociocultural da cognição, da linguagem e da subjetividade, diferentemente das perspectivas naturalistas que excluem essa construção, reduzindo o processo de sua construção como uma atividade em que se consideram predominantemente aspectos da explicitude das informações do texto. Nesta perspectiva, Sinha (1999) ressalta o quanto o aprendizado se torna “empobrecido e limitado” quando há “a perspectiva naturalizadora ou naturalista” não levar em conta o significado. As pessoas criam significados, e as práticas em que as atividades cognitivas e comunicativas se inserem estão repletas deles (Sinha, p. 4).

---

<sup>2</sup> A ideia de modernidade, segundo autores como Quijano e Mignolo, apresenta-se como indissolúvel à ideia de colonialidade. Dessa forma, Mignolo assevera que a colonialidade é parte da mesma moeda da modernidade, mas apresentando-se como o lado obscuro, uma vez que é por ela que a colonialidade emerge como meio de manter o sistema-mundo moderno e colonial capitalista implantado com o sistema colonial (Oliveira; Lucini, 2021, p. 6).

E tomada como referência o que aponta Sinha (1999) em relação à construção do significado nas práticas comunicativas, a potencialidade para o aprender é ativada pelo sujeito que, além de leitor, é aprendiz e se constitui como tal pelas subjetividades inerentes às experiências e à produção do conhecimento conforme as condições contextuais, macro e micro. Ao contrário da ideia de que compreender um texto, dando-lhe sentido, é um “esforço inconsciente na busca de coerência do texto” (Kleiman, 1989, p. 29), atenta-se para o fato de que a concepção de “sujeito-aprendiz” (Sinha) e a interrelação entre as práticas de linguagem e a historicidade são a base do aprendizado referente aos espaços enunciativos.

Dessa forma, isso requer ações conjuntas entre professor e aluno e, conseqüentemente, posturas de ser professor e de ser aprendiz, proporcionando o que Sinha descreve como evidências as práticas sociocomunicativas de uma interação intersubjetiva, manifestadas tanto pela situação de aprendizado quanto pelas subjetividades do professor e do aprendiz, o que difere da visão naturalista que enquadra o aluno como aprendiz inato.

Assim, as perspectivas não universalistas relativas à concepção de aprendizado evidenciam a importância de se entender como a pessoa se constitui como sujeito-aprendiz conforme a cultura e situações interacionais imediatas em que o foco é o aprender. Em vista desta questão, Sinha (1999) pondera que o sujeito não é valorizado como aprendiz, sendo o aprendizado visto como algo naturalizado, já dado a priori, “com o objetivo prático de otimizar a situação de aprendizado, de modo a atingir o melhor ajuste às capacidades do aprendiz” (Sinha, 1999, p. 3).

Essa questão faz emergir um pensamento frequente sobre o dever do aluno quanto ao fato de estar pronto em relação ao saber adquirido segundo competências estabelecidas pelas orientações do ensino formal escolar, reforçando uma visão objetivista em relação às práticas pedagógicas relativas ao desenvolvimento dos conteúdos em geral. Ao contrário deste pensamento, entendemos que as situações de aprendizado envolvem os sujeitos, com suas afeições (desejos, sonhos entre outras) e

com seus matizes de subjetividade, construindo conhecimento num processo em que seja preponderante o posicionar-se “em determinadas práticas discursivas e não discursivas, de modo que se torne um sujeito-aprendiz, conforme demanda uma cultura em que as situações e as oportunidades de ensino e aprendizado são situadas” (Sinha, p. 3). Desta maneira, reforça-se o ponto de vista de que os processos de aprendizado não se desvinculam das dinâmicas sociais relativas ao contexto histórico-cultural e às situações interacionais manifestadas através das experiências coletivas e individuais.

Em termos da formação do aluno como leitor “no decorrer de sua existência, suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social” (Orlandi, 1987, p. 210), não se pode negligenciar o desafio da escola quando práticas pedagógicas relacionadas à linguagem, tendo como objeto de ensino a leitura, se configuram como atividades de respostas previsíveis ou literais, evidenciando um processo de identificação quanto aos eventos ou ações dos personagens em textos narrativos, por exemplo.

A orientação do aprender submete, portanto, o aluno à exclusão de ser aprendiz, especificamente no agir de maneira consciente e única em relação aos outros e a si próprio e que seja incentivado a pensar sobre o que está a tentar atingir ao ler para assim compreender determinadas implicações que envolvem abordagens **profundas** ou **superficiais** na situação do aprender (Ribeiro, 2003). Neste aspecto, é preciso ressaltar que o aprendizado é conceptualizado para enquadrar comportamentos de ser-professor(a) e de ser-aluno(a), prevalecendo a perspectiva cristalizada em relação ao aprender, não “mediado pela subjetividade do aprendiz nas macroestruturas prática e discursiva” (Sinha, 1999, p. 14), mas alicerçado pela ideologia do alcance das habilidades, competências e da fixidez quanto à construção do conhecimento, ocorrendo o que reflete Geraldi (1993) sobre as práticas pedagógicas na sala de aula e suas relações de assimetria, o que demonstra, por conseguinte, mecanismos de controle ligados à maneira de ensinar conteúdos, por um lado, e de

envolver os sujeitos nas interações (nas circunstâncias de fala), por outro. E aqui apontamos reflexões do autor citado como parte das teorizações relativas às questões que envolvem o aprendizado:

Na sociedade contemporânea há todo um sistema de apropriação dos saberes produzidos e herdados. A escola é, sem dúvida, uma instituição típica destes processos de apropriação. Nela se definem os sujeitos 'competentes' para falar sobre determinados temas, segundo suas especialidades (Geraldi, 1993, p. 64).

As sociedades de discurso, constituídas pelos sujeitos 'autorizados', constroem e interferem nos próprios processos de apropriação do saber [...] (*idem*).

Na escola, a leitura configura-se como uma das práticas sociais de manifestação das subjetividades, sobretudo quando se instauram diferentes relações de aprendizado, vinculadas aos jogos de apropriação dos saberes e das formas de instituir o conhecimento entre os alunos-aprendizes. Desta maneira, o ler e o construir significados não estão desvinculados da ação de viver um aqui e um agora numa dimensão situada ou reportada pelo leitor no fluxo das práticas pedagógicas. Assim, a leitura ultrapassa o escrito em si ao se considerar a atitude ativa e responsiva do leitor como pessoa situada (Sinha, 1999; Bakhtin, 1995) em que é afirmada a presença do aluno-leitor, com seu direito de falar de maneiras diversas sobre assuntos variados (hooks, 2017). Esta é uma questão relevante quando vozes e subjetividades de alunos marginalizados não são acolhidas e nem escutadas no chão da escola.

### 3 Modos de pensar sobre leitura

Os estudos relativos à leitura ocupam interesses diversos nas relações de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para a reflexão de modelos teóricos construídos sob uma ótica em que prevalecem saberes de ler derivados das práticas pedagógicas como será discutido a seguir.



No âmbito das relações de ensino, a leitura relaciona-se à intervenção pedagógica em duas dimensões: a da decodificação no nível da palavra e a da elaboração de exercícios. Seja numa ou noutra dimensão, a compreensão leitora é objeto de práticas pedagógicas em que se configuram atividades de cópia ou extração de conteúdos explícitos, havendo predominância de perguntas das mais variadas, como por exemplo, **cópias, objetivas, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas** (Marcuschi, 2002). Em relação à natureza das perguntas, são destacados os aspectos formais do texto e não movimentos formativos relacionados a gêneros discursivos, limitando-se a:

Perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale... partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais (Marcuschi, 1996, p. 1).

Essa abordagem vincula-se à ideia de que os sentidos se inscrevem através das perguntas objetivas ou dos comandos de ações que destacam informações do texto, explícitas ou esperadas. E deste modo, percebe-se que o texto é tratado como produto e repositório de informações o que se distancia do trabalho de leitura como atividade inserida nas relações do viver as experiências do leitor sejam quais forem as questões de pergunta no âmbito cultural, político, ideológico e identitário. Deste modo, considera-se que “a proposta dos exercícios escolares falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis” (Marcuschi, 1996, p. 10), o que faz do leitor um indivíduo sem voz. Outras perspectivas teórico-metodológicas mostram que “ser bom ou mal aluno-leitor” se vincula à ideia de que há “respostas a perguntas inferenciais, classificadas em: (i) incoerentes ou improváveis, que estavam em desacordo com o texto; e (ii) coerentes ou prováveis, que eram apropriadas e plausíveis” (Spinillo; Hodges, 2012).

Além das considerações apontadas, Andrade, Lima e Gomes (2020) destacam algumas reflexões em termos do movimento da leitura nas práticas pedagógicas:

Nessa ótica, o ato de ler é visto como uma atividade autônoma, que não transforma a visão de mundo do leitor, pois este não necessita realizar inferências nem mobilizar conhecimentos de mundo, apenas localizar informações no texto e transcrevê-las. Nessa concepção, mesmo quando se discute a opinião do leitor acerca do tema, não se problematizam as ideias do autor, não se realiza a confrontação das ideias do produtor com as do leitor, de modo que a compreensão se mostra como irrelevante. A segunda das concepções estipuladas por Kleiman (1997), com base no entendimento de que o texto é um repositório de mensagens e informações, antevê a leitura como avaliação. Nela, a leitura é vista como um processo de oralização, por meio do qual se analisa se o leitor sabe pronunciar, conforme a norma de prestígio, o texto lido. Também nessa ótica, a compreensão não é relevante tampouco a discussão, a realização de inferências nem a confrontação de ideias (Andrade; Lima; Gomes, 2020, p. 2-3).

Com base nas reflexões acima, quaisquer que sejam as perspectivas teóricas veiculadas nessa relação, destaca-se o quanto representações de ensinar habitam o espaço da escola como uma prática de dimensões positivistas, sem criticidade que “proporcionaria à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (Ferreira; Machado, 2022, p. 71).

Outro fator que merece destaque é que, instaurada como prática pedagógica, a leitura “ocorre a partir da integração entre o espaço da realidade do aluno e o espaço das informações trazidas pelo texto e que [...] o leitor constrói uma nova leitura fruto dessa integração” (Vargas, 2018, p. 7), podendo também ressignificar, organizar e construir pensamentos, ideias e visão de mundo no fluxo da atividade em si. É essencial que, nas bases das práticas pedagógicas,

[...] qualquer leitura depende tanto do leitor quanto do texto, no sentido de que o texto não pode se distanciar demais dos conhecimentos prévios do leitor, o que exige um trabalho de construção desses conhecimentos anterior à leitura, nem o leitor pode abrir mão de engajar seus saberes nesse processo. Nesse sentido, uma boa leitura é aquela que permite a construção de novos saberes: nem o

texto nem o leitor permanecem inalterados, sendo esses novos saberes o que o leitor armazenará em sua memória semântica (Vargas, p. 7-8).

[...] podemos pensar melhor em como a escola pode atuar no desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno-leitor em interação não só com o texto escrito, mas também com o mundo que o rodeia, uma vez que esse também é compreendido e interpretado em sua mente por meio dos mesmos processos cognitivos. Acreditamos que as atividades de leitura, em qualquer disciplina, deveriam lançar mão dessas noções, buscando ativar os conhecimentos prévios do aluno (ou construí-los, se necessário) e permitir (e mais: validar e desenvolver) a integração desses conhecimentos aos novos que o texto apresenta, trabalhando, essencialmente, o processamento do texto em dois inputs. Não faz sentido, assim, que a escola busque do aluno apenas a capacidade de reproduzir informações explicitamente postas nos textos, uma vez que isso nega os processos cognitivos envolvidos na leitura e força o aluno a se comportar de uma maneira artificial em relação à sua leitura (Vargas, p. 8).

Pelos estudos desenvolvidos por Spinillo e Mahon (2007), Vargas (2018) e Botelho e Vargas (2021), especificamente, no que se refere à ideia de que os conhecimentos se configuram como saberes acumulados e processuais, que se manifestam na interação, destaca-se o quanto é produtivo inserir à pergunta conteúdos, associando conhecimentos de mundo às informações do texto, relativas aos personagens, ao espaço e ao tempo desenrolado entre os eventos da narrativa em diferentes gêneros textuais e discursivos (Bakhtin, 1995; Applegate; Quinn; Applegate, 2002; Spinillo; Mahon, 2007).

Assim, essa estratégia pedagógica associa-se à pergunta de natureza inferencial ou reflexiva (Applegate; Quinn; Applegate, 2002) e, portanto, à maneira de aprender a lidar com “um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2017, p. 114). Nestes termos, a experiência, como um movimento compartilhado do dizer e da escuta, é um “modo de conhecer que coexistem, de maneira não hierárquica outros modos de conhecer” (hooks, *idem*) para construir significados em linguagem como propõe Applegate, Quinn e Applegate (2002) ao destacar que as perguntas inferenciais

e reflexivas<sup>3</sup> possibilitam uma vinculação entre as informações do texto e as experiências do leitor, reiterando que os “alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência” (hooks, p. 118).

Mais do que ser uma atividade generalizada, considera-se que a maneira de promover a leitura como prática pedagógica é agir sobre o texto através das perguntas relativas aos modos de viver e conhecer “um mundo no qual somos cada vez mais entendidos como continuamente outros, tendo em vista a profusão de sentidos que nos semiotizam intensamente nas nossas práticas *Online-Offline*” (Moita Lopes, 2021, p. 13).

#### **4 Uma mudança no olhar para as práticas de leitura: procedimentos metodológicos e pedagógicos**

Elaborar práticas pedagógicas em leitura não é uma tarefa simples, especialmente quando se trata de pensar a diversidade das situações de ensino, reconhecendo diferentes “domínios de articulação entre práticas de focalização do linguístico, do discursivo, do social, do cultural, do ideológico, do psicoafetivo, do cognitivo, bem como do político e do histórico” (Signorini, 2006, p. 182).

---

<sup>3</sup> (iii) Alto nível inferencial, no qual o leitor faz inferências vinculando conhecimentos prévios com as ideias do texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Neste nível, o aluno: (a) conceber uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; e/ou (b) descreve uma motivação plausível que explica as ações dos personagens; e/ou (c) fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação; e/ou (d) prevê um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e/ou (e) descreve um personagem ou uma ação baseada em acontecimentos de uma história.

(iv) Inferencial reflexiva global, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos. Em tal nível, as respostas são geralmente voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser respondido, exigindo que o leitor discuta e reaja ao significado subjacente das situações como um todo. Neste nível, o aluno: (a) descreve a lição que um personagem pode ter aprendido com a experiência; e/ou (b) julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento; e/ou (c) elaborar e defender soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; e/ou (d) responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação lógica das ações ou traços do personagem da história (Applegate; Quinn; Applegate, 2002).

E sendo indispensável pensar a leitura como uma situação social, havendo uma relação do sujeito para consigo e para com o outro, portanto uma relação de experiência e subjetividade (Foucault, 2016), é que propomos colocar a prática pedagógica da leitura a partir de certos procedimentos que envolvem o sujeito e a construção do agir discursivamente. Quanto aos procedimentos, considero:

Primeiramente, nesse modo de conceber a leitura, as experiências vividas situam o sujeito na relação com o aprendizado, especificamente quando, a partir das informações do texto, sentidos circulam acerca das temáticas propostas, sendo cruciais, portanto, não só para uma prática de si (Foucault, 2016), mas também para uma prática com o outro no contexto interacional. E neste ponto, é preciso que os sujeitos se reconheçam nas práticas de leitura de maneira a produzir sentidos e que “a experiência que temos de nós mesmos se vê formada ou transformada pelo fato de haver, em algum lugar de nossa sociedade” (Foucault, 2016, p. 12) discursos que simbolizam o terreno do viver e do existir dos sujeitos na relação que possuem com as práticas de leitura e assim produzirem, aceitarem ou submeterem o aprendizado a modos de conhecer que proporcionem experiências de si e dos outros, constituídas intrinsecamente às subjetividades.

Em segundo lugar, e da ordem discursiva, a leitura é um acontecimento discursivo (Foucault, 1995) cujo campo é delimitado por um conjunto de procedimentos, determinando o feixe de relações que “os discursos, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples cruzamento de coisas e de palavras” (Foucault, 1995, p. 56). Mais que isso: nas práticas pedagógicas, a leitura remete a conteúdos e representações como práticas que atravessam as dimensões do que é operado pela constância e pelo mesmo, definindo-se ao longo da superfície do texto através de perguntas cujas respostas se efetuam por correlações previsíveis e retomadas ao serem relidas. Nestes termos, a construção dos sentidos é uma realidade visível com ênfase

ao domínio do código e à priorização de cópias literais de trechos (Spinillo; Mahon, 2007).

Nessa perspectiva, este é o desafio que precisa ser encarado, a fim de construir uma ponte, um caminho entre o objeto empírico (a leitura) e as práticas escolares, de maneira a romper estruturas estereotipadas e formar leitores críticos (atentos a si), considerando-os sujeitos “que utilizam conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstróem o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo” (Colomer; Camps, 2002, p. 31), além de ressaltar, como problema, movimentos de silenciamentos das subjetividades plurais quando relacionam questões “ao autor do texto, ao que ele queria dizer, ao que pensava, enfim, ao grande discurso mudo, inaparente e uniforme” (Foucault, 1995, p. 106).

Ao “assumir a heterogênesse do sentido que se efetua no espaço-tempo” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 116) e sua inseparabilidade entre o aprender e o conhecer no chão da escola, propomos, como procedimento pedagógico, o trabalho com enunciados, de diferentes materialidades linguísticas: perguntas de nível inferencial e reflexivo (Applegate; Quinn; Applegate, 2002), tendo a pergunta uma função enunciativa e, neste sentido, a pergunta: (i) “não é pura e simples construção de elementos prévios” (Foucault, p. 111).

Não basta elaborar uma pergunta sem relação com uma questão temática, não só incluindo outros enunciados, ou seja, outras vozes, mas também referindo-se às questões sociais, com efeitos de sentido determinado, que circundam o cotidiano.

Em termos das relações de sentido através das inferências, a pergunta conduz a acessos distintos quanto à rede de formulações envolvendo o texto e os fatores externos, na perspectiva da relação com outros enunciados (coisas ditas), seja em qualquer tempo. Neste aspecto, ao focalizar determinadas informações do texto (fatos e eventos, situações e ações dos personagens), o leitor se envolve nas situações ou eventos postos em destaque, criando modos de subjetividades diferenciadas,

promovida pelo acionamento de conhecimentos, situados na experiência com o texto em específico e com as questões que o envolvem no mundo: (ii) “[...] só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular” (Foucault, 1995, p. 113).

As inferências requerem do leitor tanto a percepção das situações da narrativa como pistas de contexto como a experiência individual, configurando-se numa ativação complexa em virtude da associação envolvendo informações do texto e conhecimentos prévios, armazenados na memória (Budiyono, 2018; Spinillo; Hodges, 2012), sendo a pergunta um enunciado que possibilita um conjunto de formulações seja para questioná-las, modificá-las, refleti-las seja para concordar ou se opor, fazendo parte de um campo de coexistências, de efeitos, com posições determinadas em um jogo enunciativo.

Longe de uma estrutura binária, relacionando “aprendizado-capacidade”, a leitura não se presta a considerar perguntas universalizantes e genéricas, sendo importante não ignorar, como uma atitude de recusa, os estudos sobre decolonialidade<sup>4</sup>, “contribuindo para uma mudança no olhar ao se pensar o ensino de línguas” (Sanchez, 2023, p. 139) bem como os usos da linguagem e as questões relativas ao aprendizado como uma prática de todos(as) na relação com a leitura.

## 5 Considerações finais: um percurso reflexivo

Ao longo deste percurso, transitar por outros movimentos em relação à leitura como prática pedagógica requer mudanças de paradigmas em termos da relação ensino-aprendizado. E assumindo uma perspectiva decolonial em termos de luta contra padrões de subalternidade na relação de ler é que discutimos o quanto a luta pela consciência crítica se vincula a procedimentos pedagógicos relacionados, em

---

<sup>4</sup> [...] a decolonialidade como conceito constitui-se pela existência da colonialidade, e ambas estão ocultas pela modernidade, que exerce um poder ilusório dentro de um sistema-mundo moderno capitalista. Assim, a decolonialidade atua como luta e resistência contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos e contra o padrão de poder (Oliveira; Lucini, 2021, p. 12).

primeiro lugar, à compreensão do lugar de ser professor(a) e aluno(a) impulsionado por um movimento de pensar diferente com o desejo de que essa atitude proporciona caminhos diferentes para o conhecimento (o saber e o aprender), potencializando, por conseguinte, esses caminhos para outras subjetividades nas maneiras de viver.

Em segundo lugar, e por fim, esse transitar em relação à leitura é concebido como uma prática de resistência, um agir político (Moita Lopes; Pinto, 2020) que pressupõe outro pensar em relação à pergunta que, tendo uma função enunciativa, implica não apenas a perspectiva da leitura em vista das escolhas temáticas, considerando as informações do texto e os conhecimentos culturais, mas ainda o fato de ser a pergunta também um procedimento de coerção quando o que não é enunciado propicia também relações de silenciamento das subjetividades.

Como um artefato cultural e político, a leitura potencializa significados que se relacionam às práticas discursivas e às posições dos sujeitos nas situações em que o aprendizado é uma experiência situada (ressignificada e negociada), não sendo dada a priori, seja por quaisquer procedimentos desenvolvidos para essa relação tão complexa e individual mesmo que em coletivo na sala de aula.

As questões destacadas neste percurso reflexivo constituem um ponto de partida para se debater o quanto espaços de uniformização discursiva atravessam as práticas de leitura, reforçando desigualdades em diversas dimensões das experiências dos sujeitos. E, como contributo das reflexões desenvolvidas, a leitura é uma prática discursiva, vinculada a procedimentos e a efeitos imbricados, sendo inteiramente atravessada pela positividade de um conhecer. E esta questão, a última, evidencia o que Sinha (1999) pondera sobre a relação entre estruturas de conhecimento e estruturas de sentimento: “aprender a aprender [...] é, portanto, também uma questão de aprender (ou falhar em aprender) a ser um aprendiz, numa articulação específica entre práticas culturais e discursivas” (Sinha, 1999, p. 19), desiguais quando se trata da relação de poder.



## Referências

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; GOMES, D. S. A resignificação do ensino de leitura propiciada pela formação docente: um estudo de caso a partir de narrativas de vida. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 441-463, jan./jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6571>

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BAPTISTA, L. Colonialidade da linguagem. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

BOTELHO, P. F.; VARGAS, D. da S. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 63, n. 0, p. e021005, 2021. DOI <https://doi.org/10.20396/cel.v63i00.8660188>

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. Londres: Routledge, 2006. DOI <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BUDIYONO, B. Inferential Comprehension of Implied Main Ideas. **Cahayalingua**, v. 7, n. 1, 2018.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**, v. 26, n. 2. p. 120-123, 2013.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. da S. Colonialidade do ser. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. **Análise cartográfica do discurso**: temas em construção. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do saber. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto. Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Os espaços-tempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. **Caderno de Letras**. Pelotas, n. 40, p.11-33, mai./ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.21413>

MOITA LOPES, L. P. da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.

MOITA LOPES, L. P.; PINTO, J. P. Colocando em perspectiva as práticas discursivas de resistência em nossas democracias contemporâneas: uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3. p. 1590-1612, set./dez. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/010318139154811120210123>

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

PINHEIRO, B. C. S.; LACERDA, L.; COELHO, C. Escola decolonial. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1. p. 109-116, 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>

SANCHEZ, G. V. ILF feito no Brasil e a BNCC: algumas reflexões dos professores de inglês da rede municipal de Curitiba. *In*: HIBRINO, D. A.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; CERDEIRA, P. de L.; NOGAS, M. (org.). **Tempos para (re)existir e decolonizar na Linguística Aplicada**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

SANTOS, E. S. dos; SANTANA, Y. S. de. Colonialidade do saber. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SINHA, C. Pessoas situadas: aprender a ser um aprendiz. *In*: JOAN, B.; ROGER, S.; LIGHT, P. (ed.). **Learning Sites**: Social and Technological Resources for Learning. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. da R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia *online*. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva - CFCH, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300014>

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. dos S. D. Análise de Erros e Compreensão de Textos: comparações entre diferentes situações de Leitura. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 28, n. 4, p. 381-388, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000400006>

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. dos S. D.; ARRUDA, A. S. Reflexões Teórico- Metodológicas acerca da Pesquisa em Compreensão de Textos com Crianças. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, jan./mar., v. 32, n. 1, p. 45-51, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011986045051>

TEIXEIRA, J.; BIAR, L. Desalinhos caiçaras: identidades tradicionais em xeque na (tentativa de) construção de um projeto de educação diferenciada. **Pensares em Revista**. São Gonçalo, n. 14, 2019. p. 28-51.

VARGAS, D. da S. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, jan./abr., p. 48-65, 2018. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2018.161.05>

VIEIRA, N. Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário. *In*: SÁ, C. M. (org.). Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação. **Cadernos do Laboratório de Investigação em Português (LEIP)**. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação dos Formadores. Universidade de Aveiro, 2013.