

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Sabatha Catoia Dias

**O ATO DE LER E A SALA DE AULA: CONCEPÇÕES
DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM DE *LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA***

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis

2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

Dias, Sabatha Catoia

O ato de ler e a sala de aula: [dissertação]: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura / Sabatha Catoia Dias; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2012. 325 p.; 21cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Leitura, ensino fundamental, professores. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Sabatha Catoia Dias

ANEXAR – folha de aprovação

Dedico esta dissertação às duas
pessoas mais importantes da minha
vida: minha mãe Hilda e minha irmã
Samanta.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que segurou em minha mão e seguiu ao meu lado durante esses anos de estudo.

À minha mãe, Hilda, por sempre acreditar no meu potencial, mesmo naqueles momentos em que eu o esquecia. Acima de tudo, pelo amor incondicional e pela força contínua.

À minha irmã Samanta, por todo carinho dedicado e pelo incentivo em todas as ocasiões.

Aos meus sobrinhos Nayana e Matheus, que junto à minha irmã e à minha mãe constituem a minha família e são a base da minha existência.

Aos amigos que adentraram em minha vida durante o período do Mestrado e que, junto a mim, integraram o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), companheiros de estudos, de risadas e de ‘desesperos acadêmicos’: Aline, Fernanda, Michelle, Josa, Amanda, Eloara, Rosângela, Anderson, Suzi e Karoliny.

À professora Irlandé Antunes, uma das grandes estudiosas da área que têm se preocupado com questões linguísticas em âmbito escolar e que se dispôs a ler esta dissertação.

Aos demais professores integrantes da banca: Adriana Kuerten Dellagnelo, Angelita Mendes e Josias Ricardo Hack, que aceitaram ler este texto e enriquecê-lo com suas contribuições.

À minha colega Eloara Tomazoni, que me acompanhou nas idas e vindas às escolas durante dois trabalhosos meses do ano.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e às escolas estaduais do município de Florianópolis/SC que abriram suas portas para receberem esta pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, que, com muita boa vontade, encontraram um tempo vago em um quadro tão atribulado de horas-aula para participarem de nossa entrevista.

Por fim, à pessoa sem a qual tal estudo não ocorreria de fato: minha orientadora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, professora modelo tanto no profissionalismo com que leva a termo seu trabalho docente e as pesquisas de seus orientandos, quanto na atenção e na dedicação inigualáveis com que nos trata e, mais que isso, no amor que nos oferece.

RESUMO

Este estudo tem como tema *leitura/práticas de leitura*, entendida/s como coconstrução de sentidos em inter-relações humanas, as quais são instituídas por gêneros discursivos, processo que implica *decodificação gráfica para compreensão textual*, no encontro entre *autor e leitor*. O objetivo da pesquisa é descrever analiticamente concepções docentes sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em turmas finais do Ensino Fundamental, em escolas situadas no município de Florianópolis, pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina, fazendo-o com foco em quatro domínios distintos: *domínio ontológico*, *domínio axiológico*, *domínio teórico-epistemológico* e *domínio metodológico*. Assim, o estudo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: **Em se tratando de como professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis/SC, informam trabalhar com a/as leitura/práticas de leitura em sala de aula, é possível depreender fundamentos do ideário histórico-cultural, nos contornos com que esse ideário tem se estabelecido nas discussões teóricas e nos documentos oficiais no Brasil?** Para responder a tal questão, analisam-se respostas obtidas por meio de entrevistas realizadas com 47 professores (do total de 52), as quais versam sobre os quatro domínios mencionados. O aporte teórico delineado para tratamento do tema constitui-se de teorizações de Vigotski (2007 [1978]), que focalizam a relação entre intrassubjetividade e intersubjetividade; de estudos que concebem a leitura como um processo cultural, tomada na dimensão intersubjetiva, tais como Gee (2004) e, por implicação, Lahire (2008 [1995]); da teoria de *gêneros discursivos* de Bakhtin (2010 [1952/53]) e de teorias de *letramento*, com base sobretudo no pensamento de Street (1984, 1988, 2003), Hamilton, Barton e Ivanic (2000) e outros. Contempla, ainda, em se tratando da dimensão intrassubjetiva da leitura, um cuidadoso recurso a teorias de base distinta do ideário histórico-cultural, a exemplo de estudos cognitivistas, como Dehaene (2012), Rumelhart (1981), Leffa (1996) e estudos da Linguística Textual, como Koch (2003; 2005), na busca de refletir sobre o processamento da leitura. A análise dos dados depreende concepções docentes substancialmente atreladas a vertentes funcionalistas-estruturalistas da década de 1970 e/ou a vertentes cognitivistas da década de 1980, desvelando a prevalência absoluta de

ações pedagógicas desencadeadas com base nos livros didáticos, havendo pouca auscultação às práticas de letramento dos alunos. Por outro lado, da análise dos dados emergem *ecos* do ideário histórico-cultural, sugerindo um movimento em favor de representações de outra ordem. Tal movimento, entretanto, é incipiente, o que tende a gerar representações conceituais ainda enviesadas. Assim, a contribuição deste estudo reside no desvelamento da necessidade de ressignificações acadêmicas na formação inicial e continuada, considerando o compromisso da universidade com a excelência da ação pedagógica na escola pública.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de leitura/práticas de leitura; professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental; concepções docentes; ideário histórico-cultural.

ABSTRACT

This study has as its subject matter *reading/reading practices*, understood as shared construction of meaning in inter-human relations, which are instituted by discursive genres, a process that implies *graphic decoding for text comprehension*, in the encounter between *author* and *reader*. The goal of the research is to describe, analytically, teacher conceptions about the reading practices in Portuguese Language Classes at the final years of Elementary Education, in Santa Catarina state schools situated in the city of Florianópolis, focusing on four distinct domains: *ontological, axiological, theoretical-epistemological* and *methodological*. Therefore, the study at hand aims at answering the following research question: **How do Portuguese Language teachers who teach the final years of Elementary Education in Santa Catarina state schools, situated in the city of Florianópolis, report working with reading/the reading practices in class; Is it possible to deduce the founding principles of the cultural-historical ideology, in the configuration that this ideology has been established in the theoretical discussions and in the official documents in Brazil?** To answer this question, the replies obtained on interviews done with 47 teachers (in a total of 52), dealing with the four domains mentioned above, are analyzed. The theoretical foundation discussed to treat the subject is constituted by Vigotski's (2007 [1978]) theorizations, which focus on the relationship between intrasubjectivity and intersubjectivity; by studies that understand reading as a cultural process, in the intersubjectivity dimension, such as Gee (2004) and, by implication, Lahire (2008 [1995]); by Bakhtin's *discursive genres* theory (2010 [1952/53]) and the *literacy* theories, based on Street (1984, 1988, 2003), Hamilton, Barton e Ivanic (2000) and others. It also contemplates, as it deals with the intrasubjective dimension of reading, a careful use of the theories of distinctive bases for cultural-historical ideology, for example cognitivist studies, such as Dahaene (2012), Rumelhart (1981), Leffa (1996) and studies of Text Linguistics, such as Koch (2003; 2005), with the intention of reflecting about the processing of reading. The data analysis shows that teacher conceptions are substantially related to functionalist-structuralist strands from the 1970's and/or cognitivist strands from the 1980's, revealing the absolute prevalence of pedagogical actions based on text books, paying little or no attention to the literacy practices of the students. On the other hand, from the data analysis emerge *echoes* of the cultural-historical ideology, suggesting a

movement favoring representations of a different order. Such movement, however, is incipient and tends to generate conceptual representations that are still biased. Thus, the contribution of this study resides in the unveiling of the necessity for the academic reassigning of meaning in the initial and continued education, considering the commitment of the university with the excellence of the pedagogical actions in public schools.

Keywords: Teaching and learning of reading/the reading practices; Elementary School Portuguese Language teachers; teacher conceptions; cultural-historical ideology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagramas retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais	37
Figura 2 – Visão atualizada das redes corticais da leitura.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária.....	170
Tabela 2 – Carga horária.....	170
Tabela 3 – Quantidade de escolas, turmas e alunos	171
Tabela 4 – Tipo de contrato	173
Tabela 5 – Tempo de magistério.....	175
Tabela 6 – Formação profissional inicial: graduação.....	176
Tabela 7 – Formação profissional: pós-graduação.....	178
Tabela 8 –Área da formação profissional: pós-graduação	178
Tabela 9 – Formação continuada	179
Tabela 10 – Concepção de <i>língua</i>	183
Tabela 11 – Concepção de <i>leitura</i>	187
Tabela 12 – Importância da <i>leitura</i> na sala de aula.....	199
Tabela 13 – Ancoragem teórico-epistemológica.....	210
Tabela 14 – Teorias sobre gêneros discursivos/textuais	219
Tabela 15 – Teorias sobre letramento	225
Tabela 16 – Documentos norteadores da educação	230
Tabela 17 – Encaminhamento da leitura em sala de aula	235
Tabela 18 – Textos lidos em sala de aula.....	244
Tabela 19 – Materializações dos textos lidos.....	247
Tabela 20 – Espaço do livro didático.....	249
Tabela 21 – Temas das aulas	251
Tabela 22 – Atividades propostas após leitura de textos	254
Tabela 23 – Natureza das questões	258
Tabela 24 – Estratégias didático-pedagógicas do contato com o texto	262
Tabela 25 – Espaço da releitura	266
Tabela 26 – Periodicidade das aulas de leitura	268
Tabela 27 – Avaliação de leitura de textos curtos.....	271
Tabela 28 – Realização de leitura extensiva	273
Tabela 29 – Critérios de seleção de livros	277
Tabela 30 – Encaminhamento da leitura extensiva.....	279
Tabela 31 – Dificuldades discentes em leitura.....	281
Tabela 32 – Incidência docente sobre as dificuldades	285

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ENFOQUE NA FORMAÇÃO ESCOLAR DE LEITORES	31
2.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	33
2.1.1	<i>Aula de Língua Portuguesa: concepções de língua e linguagem, objetivos e conteúdos de ensino</i>	<i>33</i>
2.1.2	<i>A leitura na aula de Língua Portuguesa: o foco particular desta pesquisa.....</i>	<i>38</i>
2.2	PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA	44
2.2.1	<i>Orientação teórica do documento.....</i>	<i>44</i>
2.2.2	<i>Concepções acerca dos encaminhamentos metodológicos da ação docente.....</i>	<i>47</i>
2.2.3	<i>Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.....</i>	<i>48</i>
2.3	REFLETINDO SOBRE O LUGAR DOS GÊNEROS DO DISCURSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO TRABALHO EM SALA DE AULA	54
3	PRÁTICAS DE LEITURA: PROCESSO CULTURAL DE COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COM IMPLICAÇÕES NA INTERSUBJETIVIDADE E NA INTRASSUBJETIVIDADE	59
3.1	DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA LEITURA: IMPLICAÇÕES INTERACIONAIS FUNDANTES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	68
3.1.1	<i>O olhar de Bakhtin e de seu Círculo: contribuições filosóficas para o estudo da linguagem</i>	<i>69</i>
3.1.2	<i>Leitura como processo cultural: um olhar para as vivências sociais instituídas pela leitura</i>	<i>87</i>
3.1.3	<i>Letramento(s): uma perspectiva social dos usos da escrita</i>	<i>92</i>
3.2	DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA: UM NECESSÁRIO OLHAR PARA O PROCESSAMENTO COGNITIVO DO ATO DE LER.....	110
3.2.1	<i>Decodificação do texto: capacidade preliminar demandada na leitura.....</i>	<i>112</i>
3.2.2	<i>Compreensão do texto: a complexa atividade de construção de sentidos.....</i>	<i>118</i>
4	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS/DA PRÁTICAS DE LEITURA/LEITURA EM SALA DE AULA À LUZ DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	133

5	CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA/LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	149
5.1	TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO NO ESPAÇO ESCOLAR	150
5.2	A FORMALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO ESTUDO E A DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	155
5.3	DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: ENTREVISTA.....	158
5.4	DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	162
6	O LUGAR DOS FIOS DO BORDADO NA SALA DE AULA: DESCRIÇÃO ANALÍTICA DE CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DE PRÁTICAS DE LEITURA/LEITURA EM ESCOLAS SITUADAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC.....	163
6.1	OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO: UM OLHAR MAIS PONTUAL.....	165
6.1.1	<i>Caracterização genérica dos professores participantes do estudo.....</i>	<i>167</i>
6.1.2	<i>Formação dos professores participantes do estudo</i>	<i>176</i>
6.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO ONTOLÓGICO DO ATO DE LER.....	181
6.3	CONCEPÇÕES DE LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO AXIOLÓGICO DO ATO DE LER	196
6.4	CONCEPÇÕES DE LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO TEÓRICO- EPISTEMOLÓGICO DO ATO DE LER.....	208
6.4.1	<i>A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da/das leitura/práticas de leitura em salas de aula da Educação Básica .</i>	<i>210</i>
6.4.2	<i>Teorizações sobre gêneros discursivos na ancoragem do processo de ensino da/das leitura/práticas de leitura em salas de aula da Educação Básica</i>	<i>219</i>
6.4.3	<i>Teorizações sobre letramento na ancoragem do processo de ensino da/das leitura/práticas de leitura em salas de aula da Educação Básica.....</i>	<i>225</i>
6.4.4	<i>A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da/das leitura/práticas de leitura em salas de aula da Educação Básica no que diz respeito os documentos oficiais norteadores de educação</i>	<i>229</i>

6.5	CONCEPÇÕES SOBRE <i>LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA</i> DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO <i>METODOLÓGICO</i> DO ATO DE LER.....	234
6.5.1	<i>Encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental..</i>	234
6.5.2	<i>Atividades propostas no processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental</i>	254
6.5.3	<i>Periodicidade e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental.....</i>	268
6.5.4	<i>Leitura extensiva no processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental..</i>	273
6.5.5	<i>Dificuldades discentes no processo de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental.....</i>	281
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	291
	ANEXO A – CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA	315
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	317
	ANEXO C – ENTREVISTA – LEITURA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	319
	ANEXO D – DECLARAÇÃO DA GERENTE DE EDUCAÇÃO	323
	ANEXO E – CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA	325

1 INTRODUÇÃO

A *leitura* constitui uma atividade necessária no contexto em que estamos inseridos, uma vez que diversas interações humanas são instituídas por meio de textos escritos pertencentes a diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Nesse contexto, crescentemente mais grafocêntrico¹ (FISCHER, 2006), faz-se imprescindível a condição de leitores proficientes² por parte dos sujeitos a fim de se moverem socialmente, inserindo-se efetivamente em esferas distintas da sua, e promoverem transformações sociais esperadas em uma sociedade que se quer mais justa e humana para todos. Os espaços da sociedade são cada vez mais estabelecidos e administrados pela cultura escrita. Como afirma Britto (2003, p. 145):

A escrita perpassa as relações comerciais e industriais, os processos de divulgação de informação e toda a atividade política, de modo que não se pode falar propriamente em dois universos – um da escrita, outro da oralidade – independentes, mas sim numa multiplicidade de situações em que o “saber letrado³” se inscreve com maior ou menor intensidade e grau de interferência [...].

Com o advento da tecnologia nos últimos anos, o acesso à leitura tomou proporções significativas no que diz respeito a vários gêneros discursivos. Quanto aos livros, se, há alguns anos, ocupavam apenas as prateleiras de bibliotecas e livrarias, atualmente, com a internet, milhares de exemplares podem ser acessados e lidos. Se, antes, as pessoas só encontravam revistas e jornais em bancas, hoje, qualquer um – desde que assinante e alfabetizado – pode acessar um *site* específico e

¹ Reconhecemos que o sufixo *-ismo* tem implicações morfológicas de extremos conceituais. Não o tomamos, porém, neste termo, com esse sentido. Entendemos que tal sufixo, em *grafocentrismo*, no contexto atual dos estudos sobre cultura escrita, objetiva chamar atenção para uma profunda mudança de configuração da presença da modalidade escrita na sociedade.

² Registramos, desde aqui, que todas as nossas remissões ao conceito de *proficiência* implicam as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva pontuadas neste estudo. Tomamos, pois, *proficiência*, com as implicações de *apropriação* de saberes agenciados nas *práticas de leitura* situadas.

³ Tomamos a expressão *saber letrado* usada pelo autor como sinônimo de *saber escolarizado*, reconhecendo que o conceito de *letramento* contém, mas transcende, esse saber (STREET, 1984).

ler uma revista ou um jornal eletrônico. Além disso, são criados, continuamente, *sites* de relacionamento e de informações pessoais como *twitter*, *facebook*, entre outros, em que sobretudo adolescentes e jovens praticam a leitura e a escrita diariamente e com propósitos interacionais claramente estabelecidos. Se, mesmo assim, muitos educandos, em escolas brasileiras, afirmam não gostar de ler, construir inteligibilidades, por meio da Linguística Aplicada, para os processos de ensino e aprendizagem da leitura parece constituir objeto de pesquisa de relevância substantiva.

A escola – compreendida atualmente como a principal agência de letramento em muitos entornos sociais – e, mais especificamente, as aulas de Língua Portuguesa têm de criar condições para que os alunos se familiarizem efetivamente com diferentes práticas de linguagem nas modalidades oral e escrita da língua, facultando-lhes uma participação ativa e reflexiva na vida em sociedade.

Parece, contudo, que tem se tornado pública a crítica referentemente à inoperância escolar no ensino e na aprendizagem de língua materna em muitas escolas brasileiras, tal qual apontam dados publicados por diversos indicadores, tais como o INAF (2009)⁴ e o PISA⁵ (2009)⁶. Afirma-se que muitos estudantes da Educação Básica em nosso país não se apropriaram de usos da língua em se tratando de práticas como leitura e escrita em textos pertencentes a gêneros

⁴ O INAF Brasil, realizado desde 2001, é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de duas mil pessoas representativas dos brasileiros entre quinze e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais do país. Apresenta análises e interpretações dos resultados de mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Disponível no *site* http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009. Acesso em 15 de julho de 2010.

⁵ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Disponível no *site* <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 20 de abril de 2011.

⁶ Reconhecemos as profundas diferenças de propósitos e de bases epistemológicas que ancoram esses dois indicadores, o que nos impediria de pospô-los dessa forma. Fazemo-lo, porém, com a ressalva de que reconhecemos tais diferenças e em nome do argumento que veiculamos aqui: parece haver fragilidades na formação de leitores em escolas no Brasil, quer o reconheçamos na perspectiva das práticas sociais, como faz o INAF, quer o reconheçamos em perspectiva cognitivista subjetivista, muito distinta da que adotamos neste estudo, como faz o PISA.

discursivos secundários, o que não lhes faculta relações intersubjetivas diversas por meio da leitura.

Entendemos que a leitura, sendo um processo cultural, é uma atividade humana de coconstrução de sentidos que ocorre dentro da escola e fora dela; porém, a nosso ver, é no âmbito da instituição de ensino, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa, que são desenvolvidas e aprimoradas habilidades implicadas nas práticas interacionais mediadas pela escrita, em textos de gêneros discursivos diversos; ou seja, é função do professor de língua materna trabalhar leitura abordando suas dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva, tal qual, ainda que em outros termos, propõem Antunes (2009) e Geraldi (1997 [1991])⁷.

Em nosso entendimento, toda ação pedagógica – em qualquer área do conhecimento – é desenvolvida de acordo com as concepções que os docentes sustentam acerca dela, e tais ações se distinguem, dentre outros fatores, segundo as formações profissionais desses mesmos docentes. Assim, o ensino e a aprendizagem de práticas de leitura empreendidos nas escolas brasileiras parecem estar intimamente relacionados às concepções que professores de Língua Portuguesa mantêm acerca da leitura, o que reverbera em suas ações em sala de aula.

Tendo presente essas questões, este estudo nasceu como uma indagação pessoal a respeito de nossas vivências no quadro em que se encontra a formação acadêmica na área de licenciatura em Letras-Português em universidade catarinense. Tendo me⁸ licenciado em um curso universitário de quatro anos e meio sem ter estudado *Leitura* como uma disciplina específica, abordada como prática social em que estão implicados fatores linguísticos e cognitivos com foco na educação, surgiu a pergunta: Se a universidade parece não preparar seus discentes e futuros educadores para trabalharem as *práticas de leitura*⁹ em sala de

⁷ Reconhecemos haver tanto distinções quanto aproximações entre as bases teórico-epistemológicas que ancoram estudos de Irandé Antunes e de João Wanderlei Geraldi, mas nos desincumbimos de tratar dessas mesmas aproximações e distinções no âmbito deste estudo; move-nos a percepção de que ambos revelam uma preocupação substantiva com a formação do leitor na escola sob o ponto de vista da interação social.

⁸ A alternância de pessoa do discurso, aqui, é proposital e atende à natureza do conteúdo do texto. Alternâncias desse tipo acontecerão em outros trechos desta dissertação, sob a mesma justificativa.

⁹ Usamos *práticas de leitura*, aqui, não no sentido mais amplo – tomada como *vivências*, em oposição a *eventos de leitura*, tal qual o faz Goulart (2012) a partir dos conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento* (STREET, 1988; HEATH, 2001 [1982]) – usamos o termo *práticas* a exemplo do que fazem os PCNs, ou seja, congregando representações axiológicas e vivências a usos efetivos da leitura.

aula, que concepções sobre o ato de ler ancoram a ação de professores da Educação Básica em se tratando da formação de leitores? Como eles conduzem suas aulas com enfoque nas *práticas de leitura*? E que valor atribuem a elas?

Mesmo um tanto desnorteados com nossa incipiente ação docente, após nos formarmos, entramos em sala e nos tornamos professores de Língua Portuguesa, passando a ser responsáveis por trabalhar com todos os componentes que tal disciplina abarca. Além de termos de aprender na prática, no dia a dia, como aprimorar as *práticas de leitura* de nossos alunos, em se tratando das dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas atinentes ao ato de ler textos-enunciado¹⁰ em diferentes gêneros discursivos, defrontamo-nos desde o início com o desinteresse e o desgosto pela leitura por parte de muitos educandos (CATOIA DIAS, 2009) e então nos questionamos: Por que esses alunos dizem não gostar de ler se eles leem a todo instante diversos textos em diferentes gêneros discursivos em ambientes extraclasse? Será que [em que medida] esse desinteresse se deve à metodologia empregada pelos professores de Português nas escolas? Quais implicações familiares na formação desses leitores podem compor esse quadro? Que fatores de natureza social mais ampla podem ser depreendidos?

Sabemos que, desde meados do século XX, a escolarização no Brasil vem crescendo continuamente devido à universalização do acesso à escola (SOARES, 2004) e, nas últimas décadas, o estímulo à permanência nela. São pessoas de variadas faixas etárias e de diferentes classes sociais que passam a frequentar séries escolares em instituições educacionais do país. Os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) publicados em 2009 mostram que o atendimento escolar de crianças e adolescentes na faixa etária entre sete a catorze anos sugere, sobretudo sob o ponto de vista quantitativo, maior democratização do ensino. Podemos observar tal processo também por meio da queda da taxa de analfabetismo: se, no ano de 2001, havia 12% de analfabetos entre quinze e 64 anos, em 2009 esse número diminuiu para 7%. Por outro lado, de forma paradoxal, os resultados indicam que nem sempre inserção no processo de escolarização garante apropriação de *práticas de uso da língua* que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção.

¹⁰ Com base em discussões de Rodrigues (2005), usaremos o termo *texto-enunciado* por adotar, tal qual é proposto pelos estudos bakhtinianos, a concepção de texto como *unidade de interação*.

Os dados do INAF (2009) apontam que, dentre os indivíduos que cursaram até a oitava série (nono ano), apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados, e 24% permanecem no nível rudimentar de alfabetização (correspondente à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro) com sérias limitações tanto com relação às habilidades de leitura e escrita quanto com a matemática. Podemos, então, levantar o seguinte questionamento: A partir de que concepções e encaminhamentos estão sendo trabalhadas as *práticas de leitura e escrita* nas escolas para que essa parcela expressiva dos alunos que concluem o Ensino Fundamental permaneça nesse nível de alfabetização? Há, nos espaços escolares, de fato fundamentos de teorias acadêmicas que vêm sendo desenvolvidas há aproximadamente trinta anos e que se ocupam do ensino e da aprendizagem de língua materna?

Entendemos que o estudo circunstanciado nesta pesquisa pode, por meio da descrição e da análise das concepções docentes referentemente ao ensino e à aprendizagem da/das *leitura/práticas de leitura*¹¹ na escola, trazer contribuições no que diz respeito à ressignificação da formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, tanto no campo das habilitações nas universidades, quanto nos programas de formação continuada.

Vale lembrar que, quanto a isso, as redes de educação brasileiras vêm, nos últimos anos, oferecendo aos profissionais da área programas de formação continuada em que são abordados e discutidos temas referentes ao ensino e à aprendizagem escolares, a exemplo do GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar¹² – o que explicita a preocupação em promover espaços de debate e atualização a muitos profissionais que, devido a suas condições de trabalho, não dispõem de tempo para ressignificar sua própria formação.

¹¹ Temos mantido, ao longo deste estudo, ambas as expressões: *leitura e práticas de leitura*, porque, ainda que nos inscrevamos em um ideário teórico-epistemológico ocupado com as *práticas* propriamente ditas, reconhecemos que, muitas vezes, nas discussões sobre o tema, o foco não é a intersubjetividade em si mesma, o que nos impediria de usar a expressão *práticas*. Assim, embora não marquemos essa distinção com rigor *matemático*, pleiteamos a possibilidade de manter ambos os usos, às vezes, concomitantes com o uso de barra.

¹² O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. Disponível no *site* <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 23 de novembro de 2010.

Questionamo-nos, contudo, sobre a pertinência/relevância/adequação de tais programas de Língua Portuguesa quando nos deparamos com resultados de indicadores nacionais, como os do INAF e com depoimentos de alunos acerca das práticas em leitura, aos quais já fizemos menção. Qual o verdadeiro alcance e quais são os objetivos dessas formações nos diferentes entornos sociais em que elas se desenvolvem? Como reverberam nas representações docentes e nas ações pedagógicas? Por que parecem demandar muito tempo para de fato se fazerem ver nas escolas? Parece-nos que questões dessa ordem justificam novas pesquisas nesta área.

Concebendo a *leitura* como um processo cultural (GEE, 2004) de suma importância para a efetiva inserção em diversos espaços sociais, processo cujo ensino – sob a perspectiva reflexiva de que se reveste¹³ – é de responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, e, considerando o universo problemático para o qual sinalizam os indicadores massivos já citados – ainda que com todas as ressalvas que possamos alimentar em relação a eles –, parece necessário que o pesquisador em Linguística Aplicada assuma o papel de investigador no campo da prática de ensino e de aprendizagem de leitura¹⁴, buscando explicitar se tal processo apresenta compatibilidades com os caminhos e os objetivos esboçados, tanto em documentos oficiais relativos à Educação Básica brasileira, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, quanto em teorizações acadêmicas sobre o tema que têm lugar na área dos estudos da Linguística Aplicada. Construir inteligibilidades (KLEIMAN, 1998) para problemas linguísticos socialmente relevantes como esse parece ser de amplo interesse nesse campo dos estudos da linguagem.

O enfoque deste estudo, portanto, é *leitura* – mais especificamente, as *práticas de leitura na escola* – e tem como objetivo descrever analiticamente concepções docentes sobre tais práticas nas aulas de Língua Portuguesa, em escolas estaduais que atendam aos

¹³ Parece-nos inegável que todos os profissionais da educação têm sob sua responsabilidade a potencialização das *práticas de leitura* de seus alunos. Ao professor de Língua Portuguesa, porém, em nossa compreensão, é delegada uma responsabilidade singular: facultar aos alunos refletirem sobre essas práticas, suas implicações intersubjetivas e intrassubjetivas, de modo a que possam monitorar seu próprio desempenho em busca de potencializá-lo; em síntese: estudar e aprender *práticas de leitura* é foco de aulas de Língua Portuguesa. Voltaremos a isso no capítulo referente ao ensino e à aprendizagem de leitura na escola.

¹⁴ É necessário explicar que, até o presente momento, não mapeamos, em âmbito nacional, pesquisa acerca de concepções docentes sobre leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental, que conceba as práticas de leitura como um processo de dimensões intrassubjetiva e intersubjetiva, uma afirmação com base em ampla consulta ao banco de teses da Capes.

sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental no município de Florianópolis/SC, depreendendo reverberações do ideário histórico-cultural¹⁵ nessas concepções. Tal enfoque é tomado sob os pontos de vista *ontológico*¹⁶, *axiológico*, *teórico-epistemológico* e *metodológico*. Ainda que evidentemente não constitua comportamento de pesquisa *buscar achar em campo o que se quer achar indo a campo*, importa que reconheçamos de antemão que nossa compreensão do que sejam *práticas de leitura* é de base histórico-cultural; tais *práticas* são entendidas aqui como construção de sentidos em inter-relações humanas social e historicamente situadas – que se estabelecem em gêneros discursivos diversificados e são movidas por propósitos específicos e mediadas pela modalidade escrita da língua –, processo que implica *decodificação gráfica para compreensão textual na interação situada*.

Necessário ressaltar que, com o desenvolvimento das teorias linguísticas ao longo do século XX, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas ganhou um novo formato: o tradicional ensino de conceitos e categorias gramaticais cedeu, em tese, lugar ao ensino de leitura e produção de texto e de análise linguística (GRILLO; CARDOSO, 2003). Hoje, com essas mudanças, e sobretudo com os Parâmetros Curriculares Nacionais que, também em tese, balizam o ensino escolar, a língua tende a ser concebida como um sistema heterogêneo, aberto, por ser, acima de tudo, social; ela *acontece*, é uso (PCNs – LP, 1998). Assim sendo, justifica-se a recente concepção de ensino de Língua Portuguesa: ensinar leitura, produção de textos e análise linguística – em favor da compreensão leitora e da produção textual – é enfocar o uso, refletir

¹⁵ Por *ideário histórico-cultural*, para as finalidades deste estudo, estamos entendendo construtos teóricos que concebem a língua como instrumento psicológico de mediação simbólica, por meio da qual se instituem relações interpessoais situadas sociocultural e historicamente, o que nos leva ao pensamento de autores como L. Vigotski e M. Bakhtin e seus seguidores. Entendemos mais apropriado usar a expressão *histórico-cultural* e não *sociointeracionista* porque compreendemos que tais interações – necessariamente sociais sob essa perspectiva (diferentemente da perspectiva piagetiana) – só se estabelecem no plano da história e da cultura.

¹⁶ Neste estudo – e no estudo correlato (TOMAZONI, 2012) –, mantemos a divisão em diferentes *domínios*. Importa que registremos, desde esta introdução, a consciência de que tal divisão em domínios é movida por propósitos metodológicos de geração e análise de dados e que esperadas interpenetrações entre eles surgirão ao longo de todo o processo analítico. Quanto ao *domínio ontológico*, especificamente, reconhecemos que o ideário histórico-cultural se funda nas chamadas *filosofias da existência* e não nas *filosofias da essência*. Assim, olhares de foco *ontológico* estariam de antemão excluídos; arriscamos o enfoque, porém, em nome das implicações que compreensões sobre *o que seja ler* parecem ter nas valorações atribuídas à leitura e na forma de trabalhar com ela na escola. Entendemos nos eximir de incoerências de fundo filosófico porque usamos a dimensão *ontológica* não como finalidade em si mesma, mas como implicação para um olhar situado mais amplo.

sobre ele, concepções que remetem ao conceito de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). O objeto de ensino de Português deixa de ser a gramática e passa a ser o texto, que “[...] se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL PCNs – LP, 1998, p. 21).

Apesar de o professor de Língua Portuguesa não dever ser o único responsável pelo trabalho com leitura nas instituições educacionais – dado que o ato educacional, no processo de escolarização, implica o uso da modalidade escrita e, por via de consequência, demanda a construção de sentidos de artefatos¹⁷ escritos, objetivando a compreensão dos propósitos interacionais a que tais artefatos se prestam –, sabemos que há especificidades nesse trabalho que competem ao professor de Português¹⁸ entre as quais se incluem o desenvolvimento da capacidade do aluno de monitorar conscientemente seu processo de compreensão leitora nas interações situadas.

Nessa discussão, importa assinalar nossa busca por estudar a *leitura* na interface entre as dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva*, com base no pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Agir assim exige de nós recorrermos, ainda, a teorias de base epistemológica distinta do ideário histórico-cultural que embasa nossa concepção de *práticas de leitura*, e o fazemos pautados em dois comportamentos: a) a inexistência de discussões mais pontuais, com base nesse ideário, sobre a dimensão intrassubjetiva da leitura; b) o zelo, ao longo de todo o texto, de marcar a consciência dessa diferença.

Com relação a esse zelo, reconhecemos a distinção que caracteriza o recurso pontual ao cognitivismo, discussão a que voltaremos no capítulo 2. Bakhtin [Volochinov] (2009[1929]) critica o subjetivismo idealista que entendemos extensivo às posturas cognitivistas que tomam o sujeito abstratamente no processamento de suas faculdades mentais. Importa deixar claro que teorias de base cognitivista estão presentes nesta pesquisa porque não entendemos possível denegar a dimensão intrassubjetiva do ato de ler; é nosso propósito, porém, discutir essas implicações em sujeitos social e historicamente situados, movendo-nos nas relações entre as dimensões *intrapsicológica* e *interpsicológica* tal qual propôs Vigotski (2007

¹⁷ O termo *artefato* aparecerá ao longo desta dissertação com os sentidos que Hamilton (2000) atribui a ele: ferramentas materiais e acessórios envolvidos nos *eventos de letramento*. Não deve, pois, ser tomado sob a perspectiva utilitarista que tem lugar no senso comum, mas na perspectiva vigotskiana conferida à expressão.

¹⁸ Antecipamos isso em nota anterior.

[1978]). Isso implica deixar claro, desde aqui, que a abordagem intrassubjetiva se presta/existe/se justifica em razão de haver a interação humana, a dimensão intersubjetiva do ato de ler. Entendemos que não há razão para processamento cognitivo do material escrito se não for por demandas interacionais – as interações suscitam ação intrassubjetiva.

Diante desse quadro que tem se desenhado em nível nacional e diante do entendimento que temos sobre a relação intrínseca entre teoria e prática, surgem os seguintes questionamentos sobre os quais se sustenta esta pesquisa: **Em se tratando de como professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis/SC, informam trabalhar com a/as leitura/práticas de leitura em sala de aula, é possível depreender fundamentos do ideário histórico-cultural, nos contornos¹⁹ com que esse ideário tem se estabelecido nas discussões teóricas e nos documentos oficiais no Brasil? No âmbito de tais informações, que concepções/conhecimentos tais professores explicitam/têm construído sobre o ato de ler, no que se refere a²⁰:**

- a) domínio *ontológico*, entendido como a visão acerca da essência do ato de ler;
- b) domínio *axiológico*, aquele que remete aos valores sociais, culturais e históricos da leitura;
- c) domínio *teórico-epistemológico*, entendido como os princípios sobre os quais o ensino da leitura está fundamentado;
- d) domínio *metodológico*, entendido como as bases procedimentais do ensino – como o professor diz proceder para mediar a formação escolar do leitor?

Tendo delineado as questões de pesquisa, este estudo objetiva empreender um processo metodológico que viabilize depreensão e consequente descrição analítica das concepções desses professores sobre os processos de ensino e de aprendizagem *das/das práticas de leitura/leitura* nas suas aulas de Língua Portuguesa, buscando compreender reverberações do ideário histórico-cultural nessas concepções. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é, portanto, **descrever analiticamente como professores de Língua Portuguesa**

¹⁹ Tais *contornos* serão detalhadamente registrados nos próximos capítulos deste estudo.

²⁰ Esse desenho de pesquisa replica abordagem de Gonçalves (2011), estudo com enfoque na *alfabetização* e com informantes da rede municipal de ensino de Florianópolis. Trata-se de pesquisa no mesmo núcleo a que nos filiamos, o NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada.

dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis/SC, informam trabalhar com a/as *leitura/práticas de leitura* em sala de aula, depreendendo possíveis fundamentos do ideário histórico-cultural, nos contornos com que esse ideário tem se estabelecido nas discussões teóricas e nos documentos oficiais no Brasil, com foco nos quatro domínios distintos anteriormente descritos.

Na presente pesquisa, tentamos responder a tais questões. Para tanto, delineamos a **descrição dos documentos oficiais** norteadores do ensino e da aprendizagem de língua materna em âmbito nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais) e em âmbito estadual (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina). Após tal descrição, apresentamos as dimensões da *leitura*, a saber: (1) dimensão intersubjetiva do ato de ler; (2) dimensão intrassubjetiva do ato de ler. Em seguida, empreendemos uma discussão acerca do **ensino e da aprendizagem de leitura**. Feita tal discussão, descrevemos os **procedimentos metodológicos** que são seguidos pela **análise dos dados**. Por fim, desenvolvemos as **considerações finais** e inserimos os **anexos**.

Com essa abordagem, é nosso objetivo trazer contribuições no que diz respeito à ressignificação da formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, bem como contribuir para os estudos na área de Linguística Aplicada, construindo inteligibilidades que favoreçam o planejamento e a construção de ações mais consequentes, no que diz respeito ao comprometimento da universidade pública federal com o desenvolvimento da sociedade.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ENFOQUE NA FORMAÇÃO ESCOLAR DE LEITORES

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. [...] Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL - PCNs LP, 1998).

Registraremos, neste capítulo, dois documentos oficiais cujo propósito é fundamentar o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas estaduais, nesse caso em Santa Catarina. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um documento que objetiva construir referências de âmbito nacional para o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, é um documento norteador que trata da questão educativa como um todo, considerando aluno, professor, escola, contexto social e histórico, meios de comunicação, além dos conteúdos específicos de cada disciplina e do trabalho didático e avaliativo.

A partir de meados dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, com o fortalecimento da crítica ao ensino de Língua Portuguesa tal qual se desenvolvia em instituições educacionais, tanto na esfera acadêmica quanto em escolas da Educação Básica, crítica essa advinda de pesquisas linguísticas que sugeriram a inadequação do ensino exclusivo de gramática tradicional (conceitual e normativa), ocorreu uma significativa mudança nas diretrizes do trabalho com língua materna no país, uma vez que, sob vários aspectos, foi desencadeada uma revisão das práticas educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta [naquela] década” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 19).

Entre as críticas feitas ao ensino tradicional destacavam-se, além da apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, o ensino descontextualizado da metalinguagem, o preconceito contra as formas

da oralidade e as variedades não padrão²¹, o uso de texto como pretexto para a análise de aspectos gramaticais e a desconsideração dos interesses dos alunos e da própria realidade contextual em que se inseriam tais alunos.

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva [...]; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 19).

A Proposta Curricular de Santa Catarina, por sua vez, caracteriza-se como um eixo norteador do processo de ensino e de aprendizagem no que diz respeito ao estado de Santa Catarina, obviamente, tendo em vista a construção de uma escola pública de qualidade a que todos tenham acesso. Para tanto, considera como protagonistas de tal processo aluno, professor, escola, bem como seus contextos sócio-históricos (SC - PC, 1998/2005).

Sua produção é resultado de uma construção coletiva que teve início no ano de 1988, sendo publicada pela primeira vez em 1991 e desde então vem sofrendo alterações que visam ao aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e sua consolidação na prática pedagógica. A obra de 1998 é composta de três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Já a publicação de 2005 constitui um caderno que trata dos temas transversais que tem como intuito “[...] ampliar a reflexão sobre seis temáticas consideradas relevantes e subsidiar políticas públicas para a educação catarinense” (SC - PC, 1998/2005). Neste estudo, será apresentada e discutida a Proposta de 1998 referentemente à disciplina

²¹ Podemos dizer que *variedades* não eram entendidas como o são pelas teorias linguísticas atuais. Antes do fortalecimento dos estudos da Sociolinguística, o que hoje são denominadas *variedades* eram apenas consideradas *erros*. Concebia-se a língua como homogênea e ideal. Quem fugia à *norma culta* da língua estava cometendo *erros* (BRITTO, 1997).

de Língua Portuguesa. Iniciaremos apresentando os Parâmetros Curriculares Nacionais e, então, na segunda seção, trataremos da Proposta Curricular de Santa Catarina.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Nesta pesquisa trataremos apenas dos PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e do quarto ciclos (referentes ao período que vai do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental) que têm como finalidade, especificamente, “[...] constituir-se em referências para as discussões curriculares da área [...] e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 13). Tal processo deve estar vinculado aos objetivos do Ensino Fundamental que se fundamentam nas seguintes capacidades: entendimento do que seja cidadania; posicionamento crítico; valorização do rico patrimônio sociocultural; respeito a diferentes crenças e valores; formação de identidade de sujeito integrante e transformador; desenvolvimento da autoconfiança; valorização da saúde; utilização de diferentes linguagens que atendam a situações diversas; uso de diferentes fontes de informação e questionamento da realidade por meio de pensamento lógico, criatividade e análise crítica. Vejamos, então, de que maneira são abordados a disciplina Língua Portuguesa e o trabalho didático do educador nessa mesma disciplina.

2.1.1 Aula de Língua Portuguesa: concepções de *língua* e *linguagem*, objetivos e conteúdos de ensino

Antes de iniciarmos a discussão a respeito de como é a proposta didática das aulas de Língua Portuguesa, vale destacar como *língua* e *linguagem* são definidas nos PCNs, uma vez que a concepção acerca de ambas, em tese, subjaz ao trabalho em sala de aula, especialmente em se tratando de professores de Português, já que o objeto de estudo nessa disciplina é a *língua portuguesa*.

Lembramos que, tradicionalmente²², *língua* é entendida como um sistema homogêneo regido por regras, de tal modo que, por muito

²² Referimo-nos, aqui, à tradição estruturalista de base saussureana.

tempo, o ensino de Português, nas escolas brasileiras, submeteu-se à transmissão de tais normas por meio da gramática normativa²³. Hoje tal concepção ganhou novas formas a partir das teorias linguísticas advindas da década de 1980.

Quanto às concepções de *linguagem*, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998), é entendida como uma atividade discursiva e cognitiva, pela qual se estabelece a comunicação entre os indivíduos, expressam-se pontos de vista, partilham-se ou constroem-se visões de mundo e se produz cultura.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 20).

Língua é entendida, por sua vez, como um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. Assim como a *linguagem*, a língua é concebida em sua dimensão histórica e social e, por isso, essencial para a plena participação dos sujeitos nos processos interacionais. É por meio dela e nela que ocorrem comunicação, interação e produção de cultura.

Esses conceitos são fundamentais, pois, no final do século XX, em muitos espaços educacionais, com a mudança de concepção de *língua* e de *linguagem*, o ensino de Língua Portuguesa passou a se desenvolver sob uma nova abordagem. Observemos o próprio objeto de ensino: diferentemente do ensino tradicional que tinha como foco a descrição linguística pautada em regras das gramáticas normativas, atualmente o objeto de estudo passa a ser o texto, isso porque os sujeitos interagem somente através de discursos, os quais se manifestam linguisticamente por meio de textos, então é sobre estes que a análise deve recair. Segundo o documento, a língua não pode ser considerada algo inatingível e existente apenas em frases isoladas e descontextualizadas tão utilizadas como exemplificação no ensino

²³ Com base em Faraco (2004), entendemos *gramática normativa* como *gramática tradicional*.

tradicional. *Língua é uso*. É sobre ele que devemos refletir, desprovidos de preconceitos e sem atitudes “corretivas”.

Outro ponto nodal de discussão são os conceitos de *discurso*, *gêneros* e *texto*, que ganham especial sentido nesse percurso de transformações por que passou o ensino de língua na escola nas duas últimas décadas do século XX (BRITTO, 1997): o objeto de ensino das aulas de Português passou a ser o *texto*. Faz-se, então, necessário explicitar como ele é concebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Texto escrito, no que respeita ao conteúdo desse documento oficial, deve ser compreendido como unidade significativa global, como sequência verbal constituída de coerência e coesão que só passa a ter sentido no momento em que é posto em interação, em vista da postura ativa e criativa do leitor. É um todo significativo pelo qual se manifestam os discursos, os quais, por sua vez, caracterizam-se como atividades – discursivas – dependentes dos interactantes, da situação comunicativa e do contexto histórico.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 21).

Sabemos que os textos se organizam dentro de determinados gêneros discursivos, em função da estrutura e da configuração que apresentam e das intenções comunicativas de seus autores e leitores. Assim, os PCNs tratam dos *gêneros* e os definem pelo viés bakhtiniano²⁴. Segundo o documento, gêneros são concebidos como formas relativamente estáveis de enunciados, historicamente determinados e disponíveis na cultura. O *gênero* é caracterizado por seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo. “A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como [...] tipo de suporte

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais não mencionam explicitamente Bakhtin, contudo a forma como lidam com o conceito de *gêneros* remete a estudos desse autor (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

comunicativo, extensão, grau de literariedade [...] existindo em número quase ilimitado” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 22). Sob essa perspectiva, é papel do educador selecionar textos diversos em diferentes gêneros, considerando sempre aspectos intrínsecos ao discurso, tais como: finalidade do autor, intencionalidade, conhecimento prévio do leitor, afinidade e posição social.

Caracterizados *o objeto de ensino* da disciplina e a concepção de *língua* subjacente ao trabalho docente, trataremos dos objetivos das aulas de Português constantes nos PCNs. Observamos, primeiramente, que a prática didática tem uma finalidade: contribuir, por meio da intermediação do professor, para o desenvolvimento de três habilidades: leitura, escrita e análise linguística.

O professor, segundo o documento, é o responsável pelo planejamento, pela implementação e pelo encaminhamento e consequente execução das atividades didáticas, sempre com o intuito de desencadear e orientar a ação e a reflexão do aluno para que se garanta uma aprendizagem efetiva. “Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 22).

Os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental são: utilizar a linguagem na produção e na escuta de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo que sejam atendidas diversas demandas sociais; utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade; analisar de forma crítica diversos discursos; conhecer e valorizar as inúmeras variedades da língua portuguesa, bem como a linguagem de seu grupo social e usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem.

Parece-nos claro que, para que tais objetivos sejam alcançados, os conteúdos das aulas precisam ser outros e não mais as velhas e conhecidas categorias gramaticais dos livros didáticos. Os conteúdos, nos PCNs, articulam-se em torno de dois eixos: usos da língua oral e escrita, e reflexão sobre a língua e a linguagem. Eles estão organizados, por um lado, em *prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos*, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro lado, em *prática de análise linguística*, organizada no eixo REFLEXÃO. Observemos os diagramas seguintes:

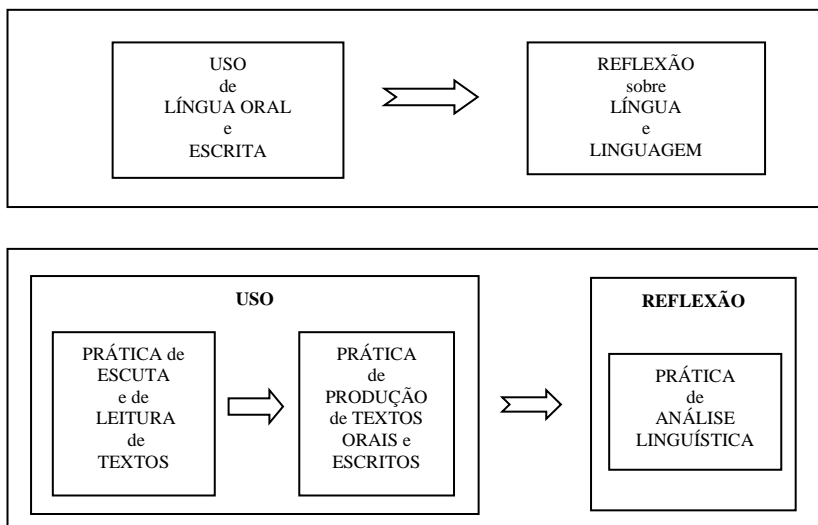


Figura 1 – Diagramas retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais
 Fonte: Brasil – PCNs LP, 1998, p. 34-35.

Como podemos notar nos quadros, toda a prática didática fundamenta-se no uso e na reflexão da/sobre a *língua* e da/sobre a *linguagem*. Tais dados são de suma importância, pois implicam uma base epistemológica de natureza social e histórica nos PCNs de Língua Portuguesa.

No que respeita aos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, assim como aos objetivos das aulas e à escolha do objeto de estudo, tais conteúdos também se justificam à luz das concepções de *linguagem* como ação interindividual orientada e de *língua* como sistema de signos histórico e social. Dessa forma, os conteúdos distribuem-se nos dois eixos citados anteriormente: *uso* e *reflexão*.

Os conteúdos que constituem o primeiro eixo dizem respeito aos aspectos do processo de interlocução. São eles: historicidade da linguagem e da língua; constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais; implicações do contexto de produção na organização dos discursos – restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suporte; e implicações do contexto de produção no processo de significação. Os conteúdos do segundo eixo, por sua vez, referem-se à construção de “[...] instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de

interlocução, na escuta, na leitura e na produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 36). São eles: variação linguística; estrutura dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significados; e modos de organização dos discursos.

As atividades realizadas em sala devem considerar as especificidades de cada prática de linguagem e a seleção dos conteúdos deve considerar as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Tais necessidades e possibilidades devem ser as referências para a sequenciação dos conteúdos. Vale explicar que possibilidades de aprendizagem definem-se a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da atividade proposta. “O grau de complexidade do objeto refere-se [...] à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 37). O grau de exigência da atividade refere-se aos conhecimentos que o sujeito deve ativar para que consiga executar determinada atividade, sejam conhecimentos conceituais ou procedimentais.

2.1.2 A leitura na aula de Língua Portuguesa: o foco particular desta pesquisa

Sendo leitura, no terceiro e no quarto ciclos, o objeto de estudo desta pesquisa, registraremos, nesta subseção, de que maneira o trabalho com esse tema é explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com base nas concepções de *língua* e *linguagem* já expostas e que permeiam toda a proposta de trabalho com a Língua Portuguesa, a leitura é entendida como um processo no qual é realizado um trabalho ativo de compreensão e interpretação por parte do leitor, a partir de suas finalidades, de seu conhecimento de mundo, de seu conhecimento a respeito do autor do texto e do assunto abordado, dos objetivos do próprio autor e do que se sabe sobre linguagem.

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais

não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 69-70).

Devemos, segundo os PCNs, priorizar dois aspectos significativos: o aluno/leitor não é um sujeito passivo que apenas decodifica letras, muito pelo contrário, sua compreensão é ativa, uma vez que no exato momento em que o texto é lido é que ele passa a ter sentido dependendo sempre do conhecimento prévio do leitor e de suas estratégias de leitura; e os educadores são intermediadores entre os educandos e o conhecimento, a intervenção dos professores nas aulas de leitura deve, nessa perspectiva, favorecer a circulação de informações a fim de que seus alunos ponham em jogo tudo o que sabem para que descubram o que não sabem. É dever dos educadores selecionar textos em gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, considerando sempre as necessidades, o momento histórico dos alunos e a diversidade na recepção desses mesmos textos.

Assim como já observamos anteriormente, os professores de Língua Portuguesa devem trabalhar em sala de aula com textos de diversos gêneros, uma vez que “[...] a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 66). Um trabalho bem planejado e bem executado, com diversidade de gêneros, faculta ao aluno desenvolver a capacidade de utilizar a língua de modo variado, com o intuito de produzir diversos efeitos de sentido em adequação a diferentes situações de interação.

[...] [É] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, [...] não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 24).

Os PCNs sugerem quais gêneros selecionar para o trato da leitura. Entre os gêneros literários estão o *conto*, a *novela*, o *romance*, a *crônica*, o *poema* e o *texto dramático*; nos gêneros de imprensa, encontram-se a *notícia*, o *editorial*, o *artigo*, a *reportagem*, a *carta do leitor*, a *entrevista*, a *charge* e as *tiras*; por sua vez, nos gêneros de divulgação científica estão o *verbete enciclopédico*, o *relatório de experiências* e o *artigo*; por fim, nos gêneros de publicidade encontra-se a *propaganda*.

Com relação ao texto literário, é entendido, nos PCNs, como uma forma específica de representação e estilo em que se observa a predominância da imaginação e da intenção estética. A representação é divergente daquela existente em textos de outra natureza (científicos, por exemplo), pois a relação estabelecida entre leitor e mundo ultrapassa os planos da realidade. A ficção e a reinterpretação do mundo atual e de mundos possíveis são autorizadas nesse tipo de texto (literário). “Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 27).

Uma observação importante deve ser feita a respeito da linguagem literária: sabemos que, na literatura, a composição verbal pode obedecer à sensibilidade, sendo muitas vezes altamente subjetiva (o que não diminui seu valor, muito pelo contrário, a fruição estética é valorizada em textos desse tipo). Tal subjetividade é produto da intenção e da finalidade do autor do texto. Exploram-se figuras, sonoridade, ritmo, ambiguidade, entre outros, para que se criem fontes virtuais de sentido. Dessa forma, o texto literário precisa receber um novo tratamento em sala de aula. É preciso que os professores não minimizem seu valor e sua complexidade. “O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 27).

Esse exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades relaciona-se também à reflexão a respeito de análise linguística, concebida como instrumento para potencializar as habilidades de leitura – e também de produção textual. Analisar e refletir a respeito do agenciamento das unidades linguísticas para a produção de sentidos faculta ao aluno a ampliação de sua competência linguística. Saber identificar os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor de um texto é uma estratégia de leitura, pois tais recursos servem para exprimir, implícita ou explicitamente, os sentidos e a intenção do autor.

No âmbito desse documento, já assinalamos anteriormente que o próprio ensino tradicional de gramática²⁵ se torna inoperante se comparado com o novo tratamento que pode ser dado a aspectos gramaticais nos textos em sala de aula.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 29).

A prática de análise linguística, nesse ideário, tem como objetivos o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao tema, à composição e ao estilo; a observação da língua em uso considerando sua variação; a comparação de fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades; e a realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de relações entre forma e sentido.

Além da análise linguística, o trabalho específico com o léxico é de fundamental importância na construção dos sentidos da leitura. Esse trabalho não deve ser entendido como “busca de significados dicionarizados”, como se cada palavra fosse possuidora de apenas um único sentido. O entendimento que se deve ter a respeito das palavras é que elas funcionam como índices para construção de sentidos, os quais são dependentes do contexto. As atividades escolares, sob essa perspectiva, têm duas funções: primeiro, mostrar ao aluno que os significados das palavras podem ser identificados por meio de inferências, de levantamento de hipóteses que só podem ocorrer no contexto; segundo, organizar situações para que os alunos aprendam e empreguem palavras novas.

São indicadas no documento atividades que podem orientar os alunos na construção de relações lexicais de modo que, aos poucos, construam estratégias de processamento e manipulação de palavras. Tais atividades implicam: explorar ativamente um *corpus* que apresente

²⁵ Por *ensino tradicional de gramática* entendemos aquele trabalho, desenvolvido durante anos, em que são focados dois pontos: de um lado, a identificação de classes de palavras e de estruturas sintáticas e morfológicas; de outro, a apreensão de regras de escrita da norma padrão da língua. Nesse ensino, historicamente parece não ter havido espaço para trabalhar leitura, produção de texto e análise linguística com o intuito de compreender e refletir sobre o funcionamento da língua portuguesa em contextos interacionais.

palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra; aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras; apresentar textos lacunados para explicitar a natureza do termo ausente; apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente; identificar palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas; identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de expressões; e identificar termos-chave (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Considerando o movimento dialético USO – REFLEXÃO – USO, os PCNs sugerem os seguintes conteúdos para o tratamento da leitura: explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, de seu suporte e de seu autor; seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito; emprego de estratégias não-lineares durante o processamento da leitura; articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências; estabelecimento de relações entre os segmentos do texto, e intertextualidade; articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática; levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo; e reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados para estabelecimento do estilo do texto. Entendemos que esses conteúdos focalizam a linguagem em uso já que não há ênfase ao trabalho metalinguístico que implica identificação e classificações de palavras ou normas gramaticais; o foco, nessa perspectiva, são elementos presentes na interação, responsáveis pelo(s) sentido(s) de cada texto.

No processo de leitura de textos escritos, segundo os PCNs, espera-se que o aluno saiba selecionar textos com base em seu interesse e em suas necessidades; leia textos de maneira autônoma; faça leituras desafiadoras; dialogue²⁶ com outros leitores a respeito de textos lidos; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões e seja capaz de aderir ou não às posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. Como consequência, espera-se que, tanto na produção de textos orais como escritos, o aluno planeje sua linguagem, considere os

²⁶ Compreendemos *diálogo*, aqui, à luz das considerações de Gheraldi (1997 [1991]), para quem a *leitura* é um tecido, em que *fios* do leitor e do autor se entrecruzam na tecedura, o que remete ao conceito bakhtiniano de *dialogismo*. Evidentemente, *diálogo*, neste contexto, não corresponde a trocas de turnos de fala.

participantes, saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade e considere possíveis efeitos de sentido produzidos em seu texto.

Assim, a partir dos PCNs de Língua Portuguesa, inferimos que as aulas de leitura devem ser muito bem pensadas e planejadas. As capacidades que os professores visam potencializar em seus alunos no final de cada ano letivo devem ser os objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Vale destacar que, nas escolas, os professores de leitura não são somente os professores de Língua Portuguesa; todos os educadores, independentemente de à qual ciência estejam vinculados, são professores de leitura – a função *generalizadora do pensamento* a que se presta a linguagem (oral ou escrita), função proposta por Vigotski (2007 [1978]) possivelmente referente essa compreensão, dado que a apropriação do conhecimento se processa por meio dos usos da língua em interações sociais situadas social e historicamente.

Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam, também, algumas sugestões didáticas para a formação de leitores. São tipos de leitura, dependentes dos objetivos das aulas. São elas: *leitura autônoma* – oportunidade de o aluno ler textos para os quais já desenvolveu certa proficiência; *leitura colaborativa* – atividade em que o texto é lido pelo professor junto com a classe, fazendo questionamentos; *leitura em voz alta pelo professor* – leitura compartilhada de capítulos de livros que possibilita ao aluno o acesso a textos longos; *leitura programada* – leitura de trechos combinados de uma obra para discuti-los em sala; e *leitura de escolha pessoal* – a fim de desenvolver a prática de leitura.

Por fim, para poder haver avaliação da aprendizagem nas aulas de leitura, o documento sugere como critérios a atribuição de sentidos, o posicionamento crítico, a leitura independente, o relacionamento de elementos de um mesmo texto e a intertextualidade, a seleção de procedimentos de leitura e a coordenação de estratégias de leitura.

Feitas as considerações a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à leitura nos terceiro e quarto ciclos – tema desta pesquisa –, passemos à apresentação da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

2.2 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Assim como já registramos anteriormente, nesta pesquisa trataremos apenas da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e, para tanto, seguiremos a ordem de apresentação das informações constante no documento: orientação teórica, concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, e concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa. Cumpre ressaltar as reiteradas menções que o texto da Proposta de Língua Portuguesa faz às diretrizes maiores da Proposta Curricular de Santa Catarina, promovendo uma reflexão a respeito do processo educativo de modo interdisciplinar.

2.2.1 Orientação teórica do documento

Os postulados da Proposta Curricular fundamentam-se na abordagem sócio-histórica, ou histórico-cultural da linguagem, tendo como norte os estudos de Vigotski e Bakhtin. Trata-se, pois, de uma ancoragem nas bases de uma filosofia do materialismo histórico e contraditória ao idealismo subjetivista e ao objetivismo abstrato, criticados por Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]).

A linguagem humana, nesse âmbito, é concebida como um fenômeno psicológico, uma vez que é mediadora da formação do pensamento, tanto quanto mediadora da interação social (VIGOTSKI, 2007 [1978]), visto que possibilita a interação humana. Ela é considerada o meio que faculta ao homem a compreensão dos outros e de si mesmo, e, ainda, como registra a Proposta Curricular, “[...] é o melhor termômetro das mudanças sociais, carregando as marcas da história cultural de um povo; estudá-la e compreendê-la é uma forma privilegiada de compreender a caminhada do homem” (SC – PC LP, 1998, p. 62). Sob essa ótica, a linguagem é entendida como um processo que implica, entre outras possibilidades, polifonia, polissemia, abertura e incompletude e dialogia constitutiva. Trata-se de conceitos advindos da teoria bakhtiniana sobre a linguagem e que são assumidos pelo documento como axiais da ação no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa.

O documento reitera que a língua, constituída por signos, funciona como mediadora das atividades humanas. Tais atividades são

entendidas como interações, e é por meio delas que os sujeitos se constituem e constituem o mundo, ou seja, por meio da intersubjetividade (universo interpsicológico) constitui-se a intrassubjetividade (universo intrapsicológico), conforme explicam os estudos vigotskianos mencionados no documento (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Podemos entender que, por meio da aprendizagem, da relação com o outro, dá-se o desenvolvimento, isto é, *aprendizado* não é sinônimo de *desenvolvimento*. Não são processos idênticos, muito menos progridem na mesma proporção.

O que nos parece essencial neste entendimento que a Proposta Curricular de Santa Catarina tem acerca da linguagem e do desenvolvimento humano é que, por meio de enunciados, os indivíduos interagem, constituem-se e modificam o mundo; ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como foco o *discurso* e não a *gramática* da língua. Para esta Proposta, o ensino tradicional de gramática não aponta para o uso, para o funcionamento da língua, apenas para a sua estrutura. O ensino dessa estrutura, ou do esqueleto da língua materna, é um “ideal político e nacionalizante” que vê a língua “[...] sob um aspecto descritivo e normativo [...]” (SC – PC LP, 1998, p. 62).

É, então, papel dos professores de Língua Portuguesa, abandonar tal método de ensino, deixar o autoritarismo²⁷ de lado para dar voz ao aluno e escutá-lo, promovendo um trabalho coletivo de construção da cultura. Os educadores devem ser mediadores na coconstrução do conhecimento. Tanto eles quanto os educandos devem ter papel ativo na mudança da sociedade, participando do movimento que edifica a cultura. “Esse movimento é o que se entende por educação” (SC – PC LP, 1998, p. 63-64).

O ensino de Português deve, então, à luz do ideário teórico que ancora este documento, olhar a língua como um todo, seu interior e seu exterior, uma vez que os alunos são concebidos como seres ativos, capazes de refletir acerca do funcionamento da língua na sociedade. Observar a exterioridade da língua é aceitar a existência de modalizações (atitudes dos sujeitos diante daquilo que enunciam), de performatividades (ações feitas com as palavras), de polissemias e duplos sentidos (multiplicidade da língua), bem como de polifonias e heterogeneidades; enfim, crer que os sentidos se constroem a partir de usos intralinguísticos, bem como de elementos extralinguísticos.

²⁷ *Autoritarismo* entendido como espaço em que o professor é o único detentor de saberes em sala de aula e aquele que deve transmitir o conhecimento a seus alunos, sem dar a eles condições para se posicionarem.

Tendo apresentado de forma sintética alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o documento oficial de Santa Catarina, retomamos, neste final de capítulo, os eixos da discussão na ordem em que constam na Proposta Curricular, objetivando reiterá-los: a linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas por meio de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público como privado; o discurso tem uma existência tipicamente institucional, o que implica atribuição de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder); o texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente; o sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração; a leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação, sob essa perspectiva, implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado; a relação oralidade/escritura é uma relação de modalidade que atinge as estratégias gerais de uso da língua; o sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz da busca de autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois, de criatividade; por fim, o desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é, consensualmente, uma das metas mais importantes da educação.

Parece flagrante, pois, que, da mesma forma como entendemos ocorrer nos PCNs de Língua Portuguesa, também na Proposta Curricular de Santa Catarina as bases teórico-epistemológicas que ancoram a parametrização da ação docente têm efetivo comprometimento com uma concepção de língua como objeto social, transcendendo abordagens vinculadas ao ensino da gramática normativa e/ou conceitual, tal qual esse ensino se estabeleceu ao longo de muitos anos no Brasil. Esse enfoque mantém-se nas coordenadas metodológicas, que discutiremos na subseção que segue.

2.2.2 Concepções acerca dos encaminhamentos metodológicos da ação docente

Assumindo a linguagem como fenômeno que medeia a interação humana, a Proposta Curricular de Santa Catarina considera inadequado o entendimento de que metodologia é “[...] um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas, e que se configurem como passos obrigatórios, ou seja, que podem ser seguidos mecanicamente” (SC – PC LP, 1998, p. 68). O entendimento de metodologia como um processo mecânico, de acordo com o documento, caracteriza um cenário em que o professor tem o dever de seguir obrigatoriamente passos previstos, tornando custosa a interação efetiva em sala de aula.

A metodologia, na Proposta Curricular, é concebida, em primeira instância, como orientação pedagógica geral para o funcionamento de uma prática educacional, vinculada à concepção de linguagem assumida. Em segundo plano, a metodologia é entendida como orientação específica a assumir dentro de uma área de trabalho. “Ela é, de qualquer forma, subordinada à orientação geral, e tem o selo da plasticidade, uma vez que somente a dinâmica das relações no âmbito escolar é que indicará os passos subsequentes” (SC – PC LP, 1998, p. 68-69).

Nessa perspectiva, então, não há passos previstos, que devem ser seguidos de forma mecânica; ao contrário, são os acontecimentos que indicarão que caminhos seguir. Essa compreensão de metodologia implica um processo integrado e múltiplo, característico da coletividade, em que não há donos absolutos de domínios do conhecimento. De acordo com a Proposta,

As ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de aula. O que significa que a sala de aula é só um espaço específico, apropriado para algumas tarefas (partes de projetos maiores) que se desenrolarão ocupando espaços cada vez mais amplos (imersão na sociedade) (SC – PC LP, 1998, p. 69).

A ideia é a de que a escola, com seus projetos, seja um local de desenvolvimento de saberes que repercutam nas comunidades e que

cada professor seja um aprendiz contínuo que se reconstrói à medida que caminha coletivamente.

O ensino é, na abordagem da Proposta, um processo intimamente relacionado à aprendizagem. “Encarar a aprendizagem para dar sentido ao ensino é, antes de mais nada, interagir, interpretar, compreender, participar” (SC – PC LP, 1998, p. 69). A relação entre ambos – ensino e aprendizagem – constitui a base da metodologia. No que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa, tal conquista do conhecimento que ocorre por meio de experiências que visem ao desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem, está vinculada a atividades do mundo, a experiências linguísticas reais. Tendo o texto como objeto de ensino, o professor de Português pode trabalhar *leitura*, *produção textual* e *análise linguística* com o objetivo de construir significações com os alunos, na condição de intermediador que lhe cabe assumir.

Esse fazer com o aluno, tão diferente de doar ao aluno, é condição absolutamente necessária para que haja desenvolvimento e autoconfiança. O medo de errar e não ter capacidade de autocorreção é o que se cultiva quando as respostas e soluções são únicas e predeterminadas, dando a impressão, muitas vezes, de que o melhor é aquele que consegue tornar-se um bom adivinho (SC – PC LP, 1998, p. 69).

Explicitadas as linhas gerais da concepção de metodologia apresentada na Proposta Curricular de Santa Catarina, com destaque à dimensão processual – e não apriorística – de que se reveste, passemos à subseção referente ao ensino e à aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa constante em tal documento.

2.2.3 Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

O processo de ensino e aprendizagem é descrito, na Proposta Curricular, tendo como foco a atividade discursiva, uma vez que é ela quem perpassa todas as instâncias da vida pública ou privada, dada sua condição de instituinte das relações sociais. Compreendendo, pois, que a linguagem acompanha todas as ações humanas, o professor deve lançar mão das ações da linguagem que são: ações com a linguagem

(convencer, informar etc.); ações sobre a linguagem (formação de palavras, metáforas etc.); e ações da linguagem (ideologias, utopias etc.). Assim, o trabalho em sala de aula deve se caracterizar como um processo fundamentado na influência da língua sobre os sujeitos (ações da linguagem) e simultaneamente na influência dos sujeitos sobre a língua (ações com a linguagem e sobre a linguagem). Nessa atuação destacam-se dois níveis: o epilinguístico²⁸ e o metalinguístico, sendo este último posterior ao primeiro nas atividades escolares.

Retomando considerações anteriores, importa registrar que o discurso percorre instâncias públicas e privadas. As primeiras dizem respeito, de modo geral, a interações em que se privilegia a modalidade escrita, com interlocutores quase sempre desconhecidos; as segundas referem-se, via de regra, a interações face a face, vinculadas ao cotidiano; por isso o ensino deve prever o uso da língua em tais instâncias, facultando ao aluno o entendimento de diferenças de registros, de variedades da língua.

Importa, nesta discussão, destacar objetivos e conteúdos da disciplina e do ensino e aprendizagem de leitura, à luz da parametrização da Proposta Curricular em estudo. Outros pontos são abordados no documento oficial em questão, como *fala, escuta, escritura, gramática, autoria e avaliação*. Consideramos tais pontos importantes, contudo, como o foco desta pesquisa é *leitura*, não trataremos de tais dados no âmbito deste capítulo.

2.2.3.1 Objetivos da disciplina Língua Portuguesa

Dentro da perspectiva sociointeracionista da linguagem que ancora a Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa, alguns objetivos são delineados no documento. O primeiro deles diz respeito ao trabalho da escola: ela deve agir em favor de que a produção linguística tenha pleno sentido para os alunos, envidando esforços para não cair na estereotopia das aulas tradicionais – regras gramaticais e classificações inutilizáveis para os alunos. O segundo objetivo, já

²⁸ Conforme Geraldi (1997 [1991]), atividades *epilinguísticas* são aquelas que, tomando as próprias expressões usadas por objeto, refletem sobre o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para monitorar os recursos expressivos que estão usando. Já atividades *metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto, não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.

discutido, é o que diz respeito ao uso da linguagem em diferentes esferas: é preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas e em instâncias públicas (SC – PC LP, 1998, p. 72).

Um outro intuito é o que se caracteriza pela ampliação da capacidade do aluno de compreender textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção. Já o quarto objetivo se refere à capacidade do sujeito de saber lidar com os variados registros dos textos encontrados na sociedade.

Outra dentre as metas está relacionada às variedades linguísticas, ainda que estabeleça uma relação causal passível de polemização pela complexidade que parece abreviar: “O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades linguísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade” (SC – PC LP, 1998, p. 72).

Além disso, segundo o documento, a ação escolar deve objetivar a estimulação do espírito crítico para que o sujeito compreenda a língua como mediadora dos valores que percorrem a sociedade e possa, então, agir. Para isso, tal sujeito deve pensar a linguagem como “[...] meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário” (SC – PC LP, 1998, p. 72).

Enfim, o último objetivo descrito na Proposta está relacionado à *leitura*. De acordo com o texto (SC – PC LP, 1998, p. 72), a compreensão do funcionamento da linguagem deve levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informações e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural. Retomaremos essa questão à frente, no capítulo referente a ensino e aprendizagem de leitura, dado constituir tema de nosso estudo.

2.2.3.2 Conteúdos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa

Os conteúdos de Língua Portuguesa são concebidos como práticas com a linguagem. Ensinar Língua Portuguesa é trabalhar o uso e a reflexão dessas práticas linguísticas em sala de aula, abandonando dessa forma os conteúdos tradicionais – classes de palavras e ênfase analítica a elementos morfológicos e sintáticos. Tal abandono justifica-se devido à inapropriação dos conteúdos gramaticais quando dissociados

do uso efetivo da língua, topicalizando apenas níveis da estruturação linguística.

Os conteúdos, no documento, são compreendidos como práticas que se sintetizam nos eixos *fala-escuta/leitura-escritura*, perpassados pela prática de *análise linguística*. Além disso, eles devem ser estabelecidos com base na eficácia e no sentido da produção linguística. Assim, modos de caracterização de conteúdos que, segundo a Proposta, têm sido marginalizados devem ser o foco das aulas de Português, a exemplo de:

Como ler para conseguir informações pertinentes a isto ou aquilo? Como escrever para pedir informações, para agradar, para obter estilo, para compor poemas, cartas, anúncios? Como usar os materiais disponíveis para melhorar a escritura? Como revisar textos? Como apresentar-se para fazer uma exposição oral? Como realizar uma entrevista? Como produzir um texto de literatura? Como compor argumentos para resolver uma polêmica? (SC – PC LP, 1998, p. 74).

São tais procedimentos ou estratégias que caracterizam o processo de aprendizagem e permitem que o professor acompanhe as etapas de desenvolvimento de seus alunos. Os conteúdos, nessa perspectiva, não são mais seriados nem classificados; surgirão de acordo com as necessidades da comunidade no interior de um projeto escolar. A ideia é que os professores elejam questões para elaborar projetos que desencadeiem ações válidas e necessárias aproveitando o cotidiano para que a reflexão leve à produção de material linguístico rico em significado. O desenvolvimento desse trabalho mostrará o que cada um sabe e o que não sabe (SC – PC LP, 1998, p. 75). Segundo a Proposta,

Tais considerações devem levar à conclusão de que fatiar e especificar conteúdos seria, na verdade, repetir conteúdos, sem fornecer algo mais. Com efeito, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas a forma de sua abordagem. O que se oferece aqui, então, é um conjunto de possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos seus alunos e à comunidade de que fazem parte (SC – PC LP, 1998, p. 75).

Esses desdobramentos devem levar em conta os conhecimentos anteriores dos alunos, a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade, e o aprofundamento do conhecimento no processo de aprendizagem. Em convergência com esses posicionamentos, a Proposta sugere alguns conteúdos como imagens e representação do outro no texto; uso da modalidade oral em instâncias públicas e privadas; abordagem da diversidade linguística em textos escritos e na fala; análise e comparação de argumentos encontrados em textos; prática de argumentação no uso oral; escuta ativa de textos; leitura de gêneros variados; leitura com objetivos variados; recursos expressivos; análise de estratégias discursivas; diferentes formas de dizer; escritura; uso de recursos eletrônicos; uso de acervos e bibliotecas; utilização de recursos do sistema de pontuação; construção de microgramáticas; e registro de diferenças/semelhanças entre fala e escrita. Nesse âmbito, a prática de análise linguística substitui o tradicional ensino gramatical. Recomenda-se a estimulação da capacidade de compreensão e expressão feita a partir do uso e refletindo-se no uso (função *epilinguística*). Posteriormente a ela, o documento menciona a função *metalinguística* que implica explicitação efetiva dos mecanismos estruturais e funcionais da língua.

2.2.3.3 A *leitura* na Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa

No âmbito do documento em discussão, a *leitura* é, assim como a *escritura*, considerada um processo. É nela que ocorre interação entre autor do texto e leitor do texto, sendo que este último é previsto por aquele; sua imagem é composta pelo autor quando está produzindo seu texto. Nessa abordagem, o texto não é concebido como um objeto pronto, acabado, mas como uma manifestação discursiva que se materializa em diferentes gêneros do discurso. Ele é o centro do processo de interação autor/leitor. Seu sentido está no espaço entre texto/interlocutores, dependendo sempre do objetivo do leitor (SC – PC LP, 1998, p. 80). Vale, porém, ressaltar que

[...] apesar de se falar da possibilidade de várias leituras para um texto, isto não significa dizer nem que qualquer leitura é boa, dependente apenas das condições de leitura do sujeito, nem que nenhuma

leitura é boa, uma vez que não se tem o controle do que foi escrito. Há sempre uma relação interacional que vai regular as possibilidades de leitura (SC – PC LP, 1998, p. 82).

Segundo a Proposta Curricular, os elementos que compõem os textos são os chamados *enunciados*. Os enunciados obedecem a determinadas condições de organização e refletem as características históricas da sociedade onde circulam – refletem, pois, valores, convicções, crenças. Sua possibilidade enunciativa faz com que sejam mais ou menos ritualizados (SC – PC LP, 1998, p. 80).

Para que um texto seja legível, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, ele deve ser gramaticalmente bem formado, deve ser caracterizado pela coesão de suas sequências, deve ser coerente textualmente e deve fazer sentido nas circunstâncias de sua produção. Caso alguma dessas condições não seja cumprida, pode haver dificuldade de compreensão na leitura.

Do ponto de vista do ensino, o trabalho com leitura deve ser pensado com o intuito de se agir de alguma forma sobre o leitor aprendiz. “Se a leitura não se desenvolve, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio social, incluindo aí o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente” (SC – PC LP, 1998, p. 81).

O ato de ler é descrito como atribuição de sentido à escrita; como controle de um processo complexo; exploração não linear da escrita; adivinhação; e tratamento com os olhos de uma linguagem feita para os olhos. Já a aprendizagem da leitura é descrita com base em algumas condições: o aluno, para aprender a ler, deve estar integrado num grupo que já utiliza a escrita para viver, e não apenas para aprender a ler; deve relacionar-se com os textos que leria se soubesse ler; ter ajuda para utilizar textos autênticos e não simplificados ou adaptados; desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura; e estar envolvido por escritos variados.

Nesse quadro, o papel do professor de Língua Portuguesa é o de *intermediador*, aquele responsável pela potencialização de habilidades de leitura em seus alunos. O professor deve, para tanto, considerar o conhecimento linguístico de seus alunos, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que os alunos já possuem do mundo.

Enfim, a leitura é um campo de construção de sentidos que ocorre na interação autor/texto/leitor, intimamente relacionada às condições de produção, aos elementos textuais, ao objetivo do leitor e ao seu

conhecimento prévio. Nesse sentido, trabalhar leitura em sala é mais que decifrar letras, é desenvolver habilidades referentes ao ato de ler em alunos que são considerados sujeitos ativos em tal processo.

Descrevemos, ao longo deste capítulo, dois documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina, visto que ambos objetivam nortear o trabalho escolar. Não poderíamos nos abster de tal descrição, uma vez que ela é um dos alicerces que fundamentam nossa pesquisa que objetiva analisar e descrever concepções sobre leitura de professores da rede estadual de ensino do município de Florianópolis. A seguir, passaremos a uma breve reflexão crítica no que diz respeito à inadequação terminológica e conceitual de *gêneros do discurso* presente nos documentos descritos.

2.3 REFLETINDO SOBRE O LUGAR DOS *GÊNEROS DO DISCURSO* NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO TRABALHO EM SALA DE AULA

Assim como foi explicitado anteriormente, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina constituem um aporte teórico-metodológico que representa um ganho no campo educacional, uma vez que considera, no plano do ensino e da aprendizagem, aluno, professor, escola, contexto social e histórico, meios de comunicação, além dos conteúdos específicos do trabalho didático e avaliativo e corrobora, mesmo que não explicitamente, conceitos advindos de estudos linguísticos ligados às teorizações histórico-culturais que vêm se desenvolvendo desde a década de 1980 no cenário acadêmico e que, de acordo com estudos na área de Linguística Aplicada, são construtos pertinentes para o trato com *leitura, produção de texto e análise linguística* em sala de aula; dessa forma, tais documentos, ao que parece, empreendem uma desvinculação com o ensino de Língua Portuguesa tal como foi concebido ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Nas subseções anteriores ilustramos como tais documentos veiculam diversos conceitos, como *língua, linguagem, texto, enunciado, gênero do discurso, leitura* (objeto de estudo desta pesquisa), entre outros e, principalmente, como compreendem que deva ser o trabalho do professor de Português em sala de aula (quais os objetivos, quais os conteúdos e como deve se dar a avaliação). Importa, porém, nesta seção, registrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta

Curricular do Estado de Santa Catarina aqui mencionados apresentam implicações conceituais que não poderiam, nesta pesquisa, prescindir de uma reflexão crítica. Tais implicações abrangem desde inadequações conceituais até procedimentos metodológicos polemizáveis. Entendemos necessário dialogar acerca desses desdobramentos, mesmo que brevemente, visto que os documentos oficiais em questão servem, em tese, de referência para os docentes da área de Língua Portuguesa dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em âmbito nacional e estadual. Nosso foco, nesta reflexão, por limitações do gênero *dissertação* e do foco de estudo, circunscreve-se ao conceito de *gêneros do discurso*.

Conforme explicitamos anteriormente, o conceito de *gêneros discursivos* presente nos documentos remete à teoria bakhtiniana, apesar de não haver menção explícita a tal teorização. Segundo Dela Justina (2004), porém, ao definir gêneros como “**Textos que se compõem de enunciados** que obedecem a certas condições de organização e refletem as características históricas da sociedade onde circulam [...]” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 80, grifos nossos), os PCNs estabelecem vínculo com os estudos da Linguística Textual, campo teórico que compreende *enunciados* como componentes de *textos*. Vale ressaltar que esta compreensão difere da acepção de enunciado advinda de Bakhtin. Para esse estudioso (2010 [1979]), *textos* e *enunciados* representam os elos da comunicação discursiva humana. Também nos PCNs, *gêneros do discurso* são definidos como “formas relativamente estáveis de enunciados”. A utilização do termo “formas”, sem o esclarecimento da natureza do enunciado e sem a clareza da compreensão de *texto* como *enunciado*, pode remeter o leitor a um formato específico que poderia ser interpretado como estrutura textual e não como um conjunto de características socio-historicamente constituídas. Rodrigues (2003, p. 1261) afirma que

A análise global da apresentação desses conceitos e da bibliografia apresentada nos PCNs mostram a sua filiação à Linguística Textual e à Teoria Enunciativo-discursiva Bakhtiniana, com predominância da primeira sobre a segunda, constituindo-se esta, muitas vezes, como um acréscimo às concepções da Linguística Textual e não como elemento fundante para a definição dos conceitos apresentados e sua implicação nas propostas didático-pedagógicas. Ainda, pela análise da apresentação teórica do documento e

das referências, percebe-se que as noções da Teoria Bakhtiniana entram nos PCNs a partir da leitura que o grupo de Genebra (Bronckart, Dolz e Schneuwly e outros) realiza dessa teoria.

Ainda sobre a definição de *gêneros* como *textos* que são compostos de enunciados, a própria noção de *enunciado* vincula-se à Linguística Textual, chocando-se, assim, com a noção de *enunciado* bakhtiniana. Para Bakhtin, *enunciado* não é uma unidade menor que *texto*, isto é, não é seu componente.

Para Bakhtin (1997), o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos falantes de uma ou outra esfera da atividade e da comunicação humanas. Assim, o **enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva** (RODRIGUES, 2003, p. 1264, grifos da autora).

Somado a isso, percebe-se uma confusão no que diz respeito à diferença entre *gêneros discursivos* e *tipos textuais*. Ao discutir produção de textos escritos, os PCNs assinalam que é esperado, nas aulas de Língua Portuguesa, que os alunos desenvolvam a capacidade de produzir diferentes “tipos de textos”; para tanto é necessário que esses alunos desenvolvam e empreguem padrões da escrita “em função das exigências do gênero”. Essa inconstância terminológica evidencia a força da tradição que opera, para o trabalho de produção textual, com *narração*, *descrição* e *dissertação* e, ao mesmo tempo, reflete a presença de diferentes vozes, advindas de distintas vinculações teóricas no campo da Linguística, que se enlaçam e servem de base para a elaboração dos PCNs. A respeito disso, comenta Rodrigues (2003, p. 1266),

A associação dos tipos de sequências de texto à noção de gênero do discurso não pode ser feita de modo mecânico, pois essas noções vêm de quadros conceituais diferentes: as sequências lançam o olhar sobre determinados aspectos estruturais de esquemas cognitivos e fragmentos linguístico-textuais; os gêneros, sobre o caráter dialógico do enunciado (o seu papel e lugar na interação social). A possibilidade ou não da

articulação desses conceitos mereceria um maior aprofundamento. De qualquer modo, feita acriticamente em um documento destinado a definir parâmetros para o trabalho com a linguagem em sala de aula torna-se ainda mais problemática, pois, ao invés de esses termos funcionarem como norteadores do trabalho do professor, são elementos que causam confusão teórico-metodológica.

Ao que parece, nessa mescla entre gêneros do discurso e tipologia textual, os PCNs vinculam o trabalho do professor de Língua Portuguesa aos tipos textuais, e “[...] encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento” (BRAIT, 2000, p. 24).

Outro ponto importante a ser mencionado é a presença de listas de gêneros a serem trabalhados em cada um dos anos escolares nesses documentos. Afirma-se que o critério para a escolha de gêneros para cada qual dos anos é a semelhança entre eles, porém, não são explicadas quais são essas semelhanças. A nosso ver, esse procedimento de listar gêneros vai ao encontro de um entendimento enviesado de gênero discursivo, tomado sob o ponto de vista ontológico e não processual (GERALDI, 2010), além de uniformizar a representação dos alunos que compõem cada uma das turmas nas salas de aula e desconsiderar suas necessidades e suas práticas de letramento, supondo-os sujeitos universais e abstraídos de sua inserção histórico-cultural.

Em nossa compreensão, os conceitos citados nos documentos não são discutidos teoricamente, ou seja, os termos são conceituados de forma sintetizada, pressupondo-se “[...] um professor com conhecimento prévio das teorias implicadas, que circulam muitas vezes somente na esfera científica” (RODRIGUES, 2003, p. 1261). Segundo Pompílio et al. (2000, p. 125), “[...] os conceitos e ideias apresentados nos PCNs são bastante complexos e exigem conhecimentos que não estão, em geral, à disposição dos professores em seus cursos de graduação.” Assim, o questionamento que fica é o seguinte: De que forma as ideias inscritas nesses documentos são apropriadas pelos docentes e como ressignificam (se é que o fazem) seu trabalho em sala de aula? Seguramente questão, em si mesma, a demandar novas pesquisas.

3 PRÁTICAS DE LEITURA: PROCESSO CULTURAL DE COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS COM IMPLICAÇÕES NA INTERSUBJETIVIDADE E NA INTRASSUBJETIVIDADE

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2006 [1985]).

A concepção de *leitura* varia de acordo com a concepção de *língua* que adotemos, bem como com a concepção de *sujeito*. Neste estudo entendemos *linguagem*²⁹ como *lugar de interação*, como *acontecimento*. Ela é o instrumento³⁰ por meio do qual os sujeitos agem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, modificando cada um deles, provocando transformações sociais e transformações individuais.

A linguagem não tem existência concreta fora dos indivíduos³¹, ela só “ganha corpo” no instante da interação; medeia as relações intersubjetivas e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos. Sob essa perspectiva, importa compreender que a língua não é estática,

²⁹ Em razão do quadro teórico-epistemológico em que nos inscrevemos – teorizações de base vigotskiana e bakhtiniana de fundamentação histórico-cultural –, entendemos estarmos liberados de marcar a dicotomia língua/linguagem, em que pese nossa filiação a um programa de pós-graduação em Linguística. Aliás, concebemos que nossa filiação, no interior desse programa, à área de concentração em Linguística Aplicada, por si só, nos libera dessa distinção.

³⁰ Instrumento definido não como algo pronto e acabado que “[...] se encontra à disposição dos indivíduos que o utilizam como se ele não tivesse história” (KOCH, 2003, p. 14). Instrumento tomado no sentido vigotskiano (VIGOTSKI, 2007 [1978]), ou seja, como instrumento psicológico de mediação simbólica construído no plano das relações intersubjetivas que se estabelecem nas vivências historicamente delineadas.

³¹ Diferimos, neste ponto, da concepção de língua como estrutura que corresponde, por seu turno, à concepção de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência” (KOCH, 2003, p. 14).

nem homogênea; ela é fluida, dinâmica, naturalmente heterogênea. De acordo com Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929], p. 128, grifos do autor), “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*”

Entendemos que não é a linguagem por si que constitui o ser humano, quem o faz é o *outro* com quem interagimos por meio da linguagem; na relação com o *outro*, via mediação semiótica, institui-se tal constituição. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010 [1952/53]) denomina *alteridade*, isto é, o *outro*, numa situação de interação, é um sujeito ativo, responsável, que constrói representações acerca de seu interlocutor, as quais são de algum modo compartilhadas com ele e incidem na construção de sua subjetividade e, por implicação, de sua identidade – dado que, em um quadro teórico como este, as discussões de identidade não podem se estabelecer no plano das representações individuais na assepsia do universo social. Segundo Geraldí (2000, p. 187), “Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história”.

A atividade humana, então, mediada pela língua (VIGOTSKI, 2007 [1978]; ANTUNES, 2009), se dá nas relações estabelecidas entre indivíduos humanos, bem como entre indivíduos e ambiente³². É na/pela interação, por meio da língua(gem), que os sujeitos agem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, modificando-se e modificando-os. Tratar do desenvolvimento humano, sob esse prisma – e discutir a formação escolar de leitores de textos em diferentes *gêneros discursivos* é, sob vários aspectos, discutir *desenvolvimento humano* –, é admitir o papel fundamental da interação como o lugar fundante da aprendizagem e do conseqüente desenvolvimento, compreensão que trazemos para o universo da leitura, tematizado neste estudo.

Para discutir *práticas de leitura/leitura*, assumimos, nesta pesquisa, um posicionamento que, sob vários aspectos, implica risco acadêmico: a busca pela conciliação de dois olhares que historicamente vêm sendo dicotomizados, ocupando teóricos de base epistemológica distinta no tratamento que têm tido: olhar a *leitura* sob o ponto de vista das atividades cognitivas individuais que o ato de ler demanda, fazendo-o, porém, à luz das vivências sociais no bojo das quais esse mesmo ato de ler se realiza e, por via de conseqüência, no bojo das quais tais atividades cognitivas de fato têm lugar; enfim, nas *práticas* de uso da

³² *Ambiente* entendido como espaço social e historicamente situado.

língua³³. É um risco que nos obriga a construir esta pesquisa como o lugar desse encontro e, para fazer isso, ancoramos nossa discussão em pressupostos vigotskianos, segundo os quais uma ação é externa antes de ser internalizada; a dimensão intrapsicológica do desenvolvimento humano implica anteriormente uma dimensão interpsicológica.

Vigotski (2007 [1978]) discute o desenvolvimento das funções psicológicas superiores³⁴ do ser humano, teorizações em que aponta a interação como o centro da constituição do sujeito. De acordo com ele, “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 58). Estabelecer como origem das funções superiores as relações entre indivíduos não implica desconsiderar a dimensão biológica das ações humanas. Pelo contrário, Vigotski (2007 [1978]) focaliza os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos, entretanto esclarece que processos biológicos elementares não são suficientes para que tais sujeitos se desenvolvam plenamente e se tornem seres humanos cognoscitivos. Faz-se necessário, para tanto, entrar em contato com o mundo e com os diferentes indivíduos ao longo do tempo – considerando o desenvolvimento como um processo contínuo, incessante –, pois é só nesse contato que a aprendizagem acontece. Segundo o autor,

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 42).

Sob essa perspectiva, o estudo da história do comportamento de um indivíduo deve considerar o entrelaçamento dos processos superiores (de origem social) e dos processos elementares (de origem biológica). Em se tratando das relações entre *aprendizado* e *desenvolvimento*, para o autor, o *aprendizado* tem a função de guiar o *desenvolvimento* do sujeito. Desde que é concebido, o ser humano passa por processos de aprendizagem devido ao fato de ele ser e estar inserido num mundo

³³ Não se trata, aqui, do que vem primeiro e do que vem depois; a base histórico-cultural que adotamos evidentemente nos faz priorizar a dimensão intersubjetiva, mas o descolamento de ambas só pode se dar para fins analíticos, uma vez que são sujeitos tanto corpóreos quanto situados que interagem por meio da leitura.

³⁴ Conforme explica Vigotski (2007 [1978]), processos psicológicos superiores envolvem *pensamento, linguagem e comportamento volitivo*.

governado por valores, crenças e atitudes que são a ele transmitidos e, conseqüentemente, em grande medida, por ele internalizados, isto é, o aprendizado se dá na interação social. Com a apropriação e a construção de conhecimentos nessas interações, são criados variados processos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Nessa perspectiva, o *aprendizado* é um processo necessário ao processo de *desenvolvimento*. Conforme afirma o autor,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103).

Segundo esse ideário, todo saber ou conhecimento aprendido deve ser consubstanciado com o nível de *desenvolvimento* do indivíduo, isto é, deve satisfazer e ativar funções existentes que se encontram em maturação. De acordo com Vigotski (2007 [1978]), há dois níveis de desenvolvimento: o *Nível de Desenvolvimento Real* e o *Nível de Desenvolvimento Imediato*³⁵.

Evidenciando que o grau de desenvolvimento de um ser humano não é caracterizado somente por aquelas funções que lhe possibilitam solucionar um problema de forma independente, mas também por sua capacidade de solucionar problemas em cooperação com outras pessoas, Vigotski (2007 [1978]) postulou que o *nível ou Zona de Desenvolvimento Real* se apresenta relacionado às funções mentais da criança – o que entendemos extensível ao ser humano em geral – que se estabeleceram como deliberação de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos. Isso significa que o indivíduo consegue lidar de forma independente com determinadas tarefas, ou seja, esse nível de desenvolvimento define funções que já amadureceram. Já o *nível ou Zona de Desenvolvimento Imediato* reflete a capacidade humana de solucionar problemas em colaboração com outrem.

³⁵ Preferimos, aqui, o termo *imediate* ao termo *proximal*, como o faz Paulo Bezerra, na tradução de “A construção do pensamento e da linguagem”, publicação da editora Martins Fontes, no ano de 2001. Segundo o tradutor, o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento é *blijáchee*, que significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato.

A zona de desenvolvimento proximal [imediat] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediat] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 98).

Seguindo essa linha de raciocínio, habilidades que hoje estão na *Zona de Desenvolvimento Imediato*, mais tarde farão parte da *Zona de Desenvolvimento Real*. Essa exposição acerca dos estudos vigotskianos justifica-se porque concebemos a linguagem como objeto social e fundamentamos teoricamente esta pesquisa no imbricamento entre vivências sociais com as diferentes leituras (intersubjetividade) e desenvolvimento individual das diferentes competências³⁶ leitoras (intrassubjetividade). É nosso propósito, assim, estudar a formação escolar de leitores de textos em gêneros discursivos diversos com base em uma teoria de aprendizagem que mantém relações estreitas com o desenvolvimento cognitivo tomado em suas implicações sócio-históricas.

Vale explicar que, a nosso ver, formação de leitores está diretamente relacionada a textos pertencentes a diferentes *gêneros discursivos*, pois nos fundamentamos na concepção bakhtiniana (2010 [1952/53]) de que gêneros discursivos são instituidores de relações humanas, isto é, todas as interações das quais os sujeitos participam são reguladas pelos diversos gêneros discursivos. Sendo assim, discutir *leitura*, que constitui uma prática de uso da língua, é obviamente tratar de língua, e dialogar acerca de língua é por implicação discutir *gêneros discursivos*.

³⁶ Não nos filiamos, aqui, a teorias sobre *competência* tal qual defendem correntes que entendemos serem evocadas por posturas neoliberais, a exemplo do ideário de Philippe Perrenoud; o uso do termo, neste contexto, significa tão somente agenciamento proficiente de processos cognitivos implicados no ato de ler.

Apesar de apresentarmos paralelamente, no corpo deste texto, estudiosos inscritos em áreas do saber distintas, tal é o caso dos postulados vigotskianos – mais voltados para a psicologia da educação – e bakhtinianos – mais voltados para a filosofia da linguagem –, cremos ser de suma importância relacioná-los, uma vez que ambos têm um ponto de encontro que a nós interessa para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse ponto, conforme discute Geraldi (2000), está na *alteridade*.

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Bakhtin e de Vigotski. É nesse ponto que efetivamente o encontro acontece (GERALDI, 2000, p. 189).

Para ambos os autores – Vigotski e Bakhtin –, a língua é tomada como objeto social e como meio pelo qual os sujeitos se constituem. Através dela podem-se responder questões tão inquietantes como *Quem somos? Como nos tornamos o que somos? Para que nos tornamos o que somos?* (GERALDI, 2000).

Ao tratarem de língua e de constituição do ser humano, inevitavelmente, esses pensadores abordam a relação entre sujeito e sociedade. Vigotski, assim como já explicitamos anteriormente, para discutir desenvolvimento, argumenta acerca da dialética entre desenvolvimento individual (intrassubjetivo³⁷) e social (intersubjetivo), expondo que o indivíduo se desenvolve por meio de interações – mediadas pela língua – com seus pares, o que o aproxima da noção de *alteridade* de Bakhtin. Segundo este estudioso, para dialogar sobre a essência da vida humana, necessário se faz tratar de alteridade, pois, segundo ele, e conforme mencionamos anteriormente, é o *outro* quem nos constitui, é por meio da visão do outro – do *excedente de visão* – que nós nos representamos e nos conhecemos. Sobre isso, Geraldi explica que

³⁷ O autor usa as expressões *interpsicológico* e *intrapsicológico*; optamos por *intersubjetivo* e *intrassubjetivo* em nome de nosso foco estar na subjetividade tomada em uma perspectiva mais ampla e não tão focadamente na natureza social da cognição.

Os processos de encontro e desencontro com a alteridade são constitutivos de nosso olhar, de nossa representação de nós mesmos, e, mais profundamente ainda, é nesses encontros que emerge a linguagem e a linguagem se faz interior. Ou seja, os processos de internalização do que é interindividual para intraindividual passam pela linguagem, e a linguagem emerge e está na relação com a alteridade (GERALDI, 2000, p. 190).

Parece-nos inequívoca a aproximação entre os ideários vigotskiano e bakhtiniano em se tratando da língua e, mais especificamente, em se tratando da constituição dos indivíduos; os autores tematizam a incompletude, o movimento contínuo, o futuro, como ilustra Geraldi (2000), uma vez que o sujeito está sempre se constituindo nas diferentes interações, em suas vivências, isto é, o ser humano é um vir-a-ser, é uma incessante novidade que se constrói com o já dado, com o velho. E a língua representa esse instrumento que medeia tal construção ao mesmo tempo em que vai se renovando e se reinventando para atender às demandas sociais por meio dos inúmeros gêneros discursivos.

Concebemos, desse modo, *práticas de leitura/leitura* – objeto de estudo desta pesquisa – como um processo de coconstrução de sentidos em que *leitor* e *autor* interagem por meio do texto (GERALDI, 1997 [1991]). Esse processo, em nosso entendimento, traz consigo as duas dimensões já mencionadas – uma dimensão *intersubjetiva* e outra *intrassubjetiva*. Em se tratando das implicações *intrassubjetivas*, estão relacionadas ao processamento da leitura por parte do sujeito leitor, as atividades cognitivas que têm lugar no momento da leitura. Essa dimensão caracteriza-se por comportamentos como *decodificação*, *localização de informação*, *inferenciação*, *ativação de esquemas cognitivos*, *agenciamento de conhecimentos linguísticos*, *enciclopédicos* etc. e atividades afins, temas, na maioria das vezes, tratados teoricamente apenas por estudiosos cognitivistas, cujas discussões tendem a estar intrinsecamente relacionadas ao *subjetivismo idealista* criticado por Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]). Eis o nosso desafio nesta proposta de imbricamento entre a dimensão intrassubjetiva das diferentes leituras e a dimensão intersubjetiva por meio da qual se instituem.

Já as implicações intersubjetivas, que movem este estudo, relacionam-se aos aspectos interacionais da leitura. O estudo de tais

implicações remete, entre outros desdobramentos, a teorizações bakhtinianas sobre *gêneros discursivos*, condições de produção e recepção do texto, esferas da atividade humana nas quais os gêneros instituem relações interpessoais e itens afins (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Remete, ainda, às vivências com as diferentes leituras, o que suscita teorizações sobre *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000), sobre *leitura como processo cultural* (GEE, 2004) e sobre socialização de capital cultural (LAHIRE, 2008 [1995]). Conforme elucida Antunes (2009), os sentidos de um texto são determinados pelos conhecimentos que o leitor mobiliza; tais conhecimentos são linguísticos, textuais e de mundo. Convém lembrar, ainda, que os sentidos resultam também da situação de produção e de circulação do texto e que a familiaridade com as diferentes leituras está diretamente relacionada às vivências intersubjetivas a partir do ato de ler.

Concordamos com Kleiman (1998, p. 59) quando aponta que “[...] a leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque [...]”. Acreditamos que, apesar de haver toda uma tradição internalista sedimentada nos estudos sobre leitura, que, a seu modo, trouxe contribuições relevantes para o entendimento do processo cognitivo de compreensão textual, atualmente não há como ocultar e/ou desconsiderar a dimensão intersubjetiva do ato de ler, sob pena de estarmos abordando superficialmente um objeto de estudo tão plural. Assim, eis nossa opção consciente de relacionar nesta pesquisa estudos advindos de campos teóricos distintos, fazendo-o com o zelo de anunciar essa diferença ao longo de todo o percurso de textualização.

Considerando tais aspectos, este capítulo está organizado em duas seções que tratam das/da *práticas de leitura/leitura*. Na primeira seção, discutiremos a dimensão intersubjetiva da leitura de textos em diferentes *gêneros discursivos*. Fundamentando-nos, para tanto, nas ideias de Gee (2004) e Lahire (2008 [1995]) que concebem a leitura como um processo cultural, na teoria de *gêneros discursivos* de Bakhtin (2010 [1952/53]) e nas teorias de *letramento*, com base sobretudo no pensamento de Barton (1994), Street (1984; 1988; 2000; 2003; 2010), Hamilton, Barton e Ivanic (2000), e Kleiman (1995).

Na seção seguinte, abordaremos a dimensão intrassubjetiva da leitura – e esse é o movimento que nos conduz: da intersubjetividade para a intrassubjetividade, tal qual propõe Vigotski (2007 [1978]). Para isso, vamos lançar mão de teorizações de estudiosos que se inscrevem em outras epistemologias, e o fazemos na busca de manter o necessário zelo na marcação do lugar teórico: valemo-nos do que registram tais

teóricos sobre implicações cognitivas do processamento da leitura, mas não compartilhamos com eles nem a visão de *língua*, nem a visão de *sujeito*, tampouco a concepção do que seja *ler* sob o ponto de vista ontológico. Recorrer a teorias de base cognitivista subjetivista justifica-se tão somente pela necessidade, a nosso ver inegável, de tratar da dimensão intrassubjetiva da compreensão leitora na formação escolar de leitores – o que, senão por outras razões, tem sérias implicações na forma como o professor propõe a abordagem da materialidade do texto em classe: que atividades, por exemplo, propõe para os textos lidos por seus alunos.

Há, pois, no ato de ler textos em diferentes gêneros discursivos, uma dimensão intrassubjetiva que, em nosso entendimento, precisa ser focalizada. Fazê-lo, no entanto, não significa prescindir da compreensão de que esse processamento intrassubjetivo não tem origem em si mesmo e não interessa em sua imanência: interessa apenas como necessária implicação no processo interacional que justifica e institui o ato de ler, o que acontece com sujeitos reais, social, cultural e historicamente situados. Entendemos que a ancoragem em Vigotski (2007 [1978]) no que diz respeito à dimensão intersubjetiva das apropriações intrassubjetivas nos guia, com relativa segurança, nesse caminho conscientemente arriscado.

Nesse recurso a teorias de base cognitivista subjetivista, registramos linhas gerais das recentes teorias do neuropsicólogo Dehaene (2012) sobre o processamento neural da leitura – e o fazemos a partir da compreensão de que não é possível denegar os avanços tidos sob essa perspectiva – e teorias de Morais (1996) que distinguem duas dimensões no ato de ler: a *capacidade da leitura* e a *atividade da leitura*. Valemo-nos, ainda, de teorias de Rumelhart (1981) e de Leffa (1996) sobre o conceito de *esquemas cognitivos*, tanto quanto teorias de Aliende e Condemarin (2005) e Colomer e Camps (2002) referentes à *localização de informação*, *recuperação de referente* e *mapeamento de informação*, *ativação de esquemas cognitivos*, *agenciamento de conhecimentos prévios*, *realização de inferências* e conceitos afins. Enfim, ainda no tratamento dessa dimensão, entendemos encontrar – agora sem grandes ressalvas epistemológicas, mesmo que sob a filiação da Linguística Textual – em Antunes (2005, 2009) e Koch (2003, 2005) sinalizações visíveis para a interface que empreendemos: essas autoras focalizam a dimensão intersubjetiva da leitura, sem descuidar da dimensão intrassubjetiva do ato de ler.

3.1 DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA LEITURA: IMPLICAÇÕES INTERACIONAIS FUNDANTES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Conforme vimos enfatizando, compreendemos a leitura como um processo de coconstrução de sentidos em que leitor e autor interagem via texto. Nesse processo, a nosso ver, encontram-se imbricadas a dimensão intrassubjetiva do ato de ler – caracterizada por diferentes atividades cognitivas e da qual nos ocuparemos em seção posterior – e a dimensão intersubjetiva do ato de ler – referente a aspectos interacionais axiais na compreensão textual; ou seja, concorrem para tal coconstrução os processos intrapsicológicos, que têm lugar nos sujeitos, a situação de produção e de recepção do texto, as identidades do autor e do leitor, o conhecimento de mundo de ambos, bem como a cultura em que estão inseridos, seu horizonte apreciativo e suas vivências historicizadas.

Nesta seção, empreenderemos o tratamento desses aspectos interacionais iniciando com a caracterização dos estudos bakhtinianos, enfatizando o conceito de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) e suas implicações nas interações mediadas pela modalidade escrita da língua, especialmente em se tratando do ato de ler. Em seguida, abordaremos a leitura como um *processo cultural*, baseando-nos em Gee (2004) e em Lahire (2008 [1995]). Para finalizar, promoveremos uma articulação com os postulados do letramento, a partir de estudos de Barton (1994), Hamilton (2000), Street (1984, 1988, 2000; 2003; 2010), Hamilton, Barton e Ivanic (2000) e Kleiman (1995). Na seção seguinte, encerrando o capítulo, abriremos a discussão acerca da dimensão intrassubjetiva da leitura, domínio este, em nosso entendimento, de fundamental importância para a compreensão desse complexo processo que constitui o ato de *encontrar* o outro por meio da leitura.

3.1.1 O olhar de Bakhtin e de seu Círculo³⁸: contribuições filosóficas para o estudo da linguagem

Nos últimos anos, muitos estudiosos da Linguística Aplicada têm ancorado suas pesquisas nos postulados de Bakhtin e de seu Círculo, considerando que tais estudos tratam da linguagem em uma abordagem histórico-cultural, mais especificamente sob uma concepção *dialógica*. O dialogismo, tema central na discussão do ideário bakhtiniano, caracteriza-se como uma filosofia (FARACO, 2007), como aspecto fundante da essência humana. Podemos dizer que as ideias construídas por Bakhtin e seu Círculo implicam a compreensão do *dialogismo*. Importa explicar que *dialogismo*, para Bakhtin, não é sinônimo de diálogo face a face. Segundo Faraco (2007, p. 43-44, grifos do autor),

A ele [Bakhtin] pouco interessa o diálogo em si. Ele chega mesmo a dizer [...] que é uma concepção estreita do dialogismo reduzi-lo a essa forma composicional do discurso. Interessa-lhe, sim, o que ocorre no diálogo, como em qualquer outro evento de linguagem, em termos de *relações dialógicas*, entendidas estas como relações semânticas (no sentido que Bakhtin dá ao termo *semântica*) que se estabelecem entre dois enunciados quaisquer postos em contato.

O termo *diálogo*, na obra bakhtiniana, portanto, não se refere a um tipo específico de interação, mas “[...] é o nome para o simpósio universal que define o existir humano” (FARACO, 2007, p. 44). Inscrito nas chamadas filosofias da existência, Bakhtin não dicotomiza o mundo da cognição e o mundo da vida, do que, em boa medida, decorre sua crítica ao racionalismo e ao estruturalismo, crítica que se estabelece em nome de salvaguardar a historicidade dos usos da linguagem. Os estudos bakhtinianos sobre linguagem perpassam caminhos relativos à *história*, à *interação*, à *linguagem*, à *existência* etc., desdobramentos profundamente imbricados com os modos como utilizamos a língua e como nos constituímos e nos modificamos nas relações com o outro mediadas por ela.

³⁸ De acordo com Rodrigues (2005), Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia com regularidade nos anos de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Medvedev, Volochinov e Bakhtin.

Fundamental apontar que tratar das interações humanas que ocorrem via linguagem é, indubitavelmente, tratar de valorações, uma vez que viver é se posicionar a cada instante frente a diferentes e inúmeros valores. Assim, a filosofia bakhtiniana constitui uma axiologia, “uma teorização primeira sobre valores” (FARACO, 2007, p. 45). Como veremos adiante, o foco na *ideologia*³⁹ acompanha as reflexões do Círculo de Bakhtin, em uma discussão que emerge da organização das diferentes esferas das atividades humanas e do jogo de valores que as constituem. Sobre isso, Faraco afirma que

Nós nos constituímos e agimos sempre num universo de valores. Poderíamos dizer que, para Bakhtin, nada do que é humano está desvinculado de um universo de valores. Desse modo, compreender qualquer evento humano é deslindar, num primeiro momento, o jogo de valores que o organiza (FARACO, 2007, p. 45).

No ideário bakhtiniano, é nesse jogo axiológico que os sujeitos vão se constituindo. Segundo o filósofo, tal constituição só ocorre devido à existência do *outro*, da alteridade. O outro, por meio da linguagem, age sobre o eu, modifica-o e o constitui. Tal processo, por sua vez, apresenta-se como inconcluso, incompleto, uma vez que nada se completa definitivamente, nem a língua, nem os indivíduos, tampouco o mundo; eis a relação do pensamento bakhtiniano com o futuro, com o que pode vir, com o movimento contínuo. Assim, em se tratando do pensamento do Círculo de Bakhtin, há uma série de questões de interesse neste estudo: O que é língua(gem)? Como ela funciona nas diferentes atividades humanas? O que de fato constitui tais atividades e os sujeitos que nelas participam?, entre outras tantas. Descrever bases do pensamento bakhtiniano implica, entre outros desafios, topicalizar a concepção de *língua* na visão histórico-cultural, tanto quanto a concepção de *enunciado*, assim como o conceito de *gêneros discursivos*, de importância capital nesse ideário.

³⁹ No ideário bakhtiniano, *ideologia* não tem o sentido de *mascaramento do real*. Para o Círculo, “[...] ideologia poderia caracterizar-se [...] como a expressão, a organização, a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (GEGE, 2009, p. 59).

3.1.1.1 *Lingua(gem)*: atividade por meio da qual se constituem sujeitos em diferentes interações sociais

Bakhtin [Volochinov]⁴⁰ (2009 [1929]), filiado a uma teoria marxista da criação ideológica que tenta dar conta de diversos elementos tais como religião, moral, estudos científicos etc., argumenta que é impossível abordar, discutir e criar compreensões sobre tais temas sem considerar os problemas de filosofia da linguagem. Segundo o autor,

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário desses, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 31, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, para haver ideologia, tem de haver signos. O uso dos signos, nos enunciados, remete aos elos da cadeia ideológica que se forma entre consciências individuais, marcadas por conteúdos axiológicos. A constituição e a modificação dos signos se dão socialmente, no bojo das diferentes atividades humanas em distintas esferas sociais.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*

⁴⁰ Considerando que a autoria dessa obra é objeto de intrincadas discussões, manteremos, aqui, o nome de Volochinov entre colchetes, mas registramos a ciência de que importantes autores como Faraco (2009), atribuem essa autoria a Volochinov.

(BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 32-33, grifos do autor).

E “[...] *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 34, grifos do autor). Desse modo, na concepção bakhtiniana, a consciência se constitui por meio de signos nas interações sociais nas quais participam os sujeitos: de consciência individual em consciência individual, emergem os signos linguísticos que vão, assim, constituindo elos entre tais consciências num processo contínuo e ininterrupto.

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 35, grifos do autor).

Inferimos, assim, que a consciência é de natureza social, e a ideologia, por sua vez, não pode derivar da consciência. A consciência vai adquirindo forma nos signos que são criados pelos diferentes grupos sociais nas interações humanas. “Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 36).

Sob essa perspectiva, “[...] *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 36, grifos do autor) e, portanto, só pode ser compreendida pela sua função de signo, uma vez que ela permeia toda a criação ideológica, como o “modo mais puro e sensível de relação social”, no qual melhor se expressam as formas ideológicas da comunicação. A essa característica, soma-se sua neutralidade, que resulta do fato de a palavra não ser/estar

obrigatoriamente vinculada a qualquer esfera ideológica particular, ela “[...] é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 37), o que a difere de outros signos que são específicos de campos particulares de criação ideológica. “Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo é, então, criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 37).

Essa ubiquidade da palavra lhe permite introduzir-se em todas as relações humanas servindo de “instrumento” da comunicação cotidiana, visto que “[...] está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 38), constituindo, assim, o indicador mais sensível das mudanças sociais. A palavra é naturalmente social e, portanto, ideológica. O signo ideológico é marcado pelos grupos sociais de uma determinada época e pelos horizontes sociais/axiológicos, ou seja, ideologia e interação estão entrelaçadas ao signo. Sobre isso, Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929], p. 45, grifos do autor) explica que

1. *Não [se deve] separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-o no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível)
2. *Não [se deve] dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico)
3. *Não [se deve] dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

Uma outra propriedade da palavra apontada por Bakhtin e seu Círculo é ser o meio da consciência individual, uma vez que a palavra, apesar de ter sua origem na interação verbal (assim como todo e qualquer signo), é produzida pelo sujeito sem apelo a qualquer material extracorpóreo. Ela é produzida pelos meios do organismo individual, o que a determina como “[...] *material semiótico da vida interior, da consciência*” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 37, grifos

do autor). A palavra constitui, portanto, o material flexível pelo qual a consciência se desenvolve.

Essencial registrar que a palavra, apesar de ser concebida como o fenômeno ideológico por excelência, não pode substituir todo e qualquer signo linguístico, por exemplo, uma representação pictórica. Por outro lado, toda representação, seja ela pictórica, musical etc., está sempre acompanhada da palavra. A palavra é, portanto, o objeto essencial do estudo da ideologia. Dessa forma, o método marxista, por procurar dar conta das estruturas ideológicas, deve ter como ponto de partida a filosofia do signo linguístico.

Uma vez compreendido que o signo linguístico tem sua origem na interação social, infere-se que ele seja assinalado pelo horizonte social/axiológico de um grupo em uma determinada época. À medida que a sociedade se modifica, transforma-se também seu horizonte axiológico. Tal transformação se dá pela integração de aspectos novos da existência àqueles já presentes que regulavam/atendiam aos interesses e às realidades de cada um dos grupos sociais. Essa integração, contudo, é conflituosa, pois se reavaliam elementos antigos dentro do horizonte axiológico de um grupo, por isso, dentre outros motivos, afirma-se que “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 47, grifos do autor). O signo torna-se, assim, o local do confronto, da luta ideológica em que “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 67).

Se a palavra é assinalada, em qualquer atividade humana, pelo horizonte axiológico, é cabível entendê-la como isenta de neutralidade, e a compreensão dessa característica (palavra como elemento neutro) decorre de uma concepção de língua como discurso: língua, no ideário histórico-cultural, é concebida como *interação*. Nas palavras de Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929], p. 127),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das

enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A realidade da língua, na teoria bakhtiniana, é social, sendo assinalada por uma dimensão sócio-histórica que a constitui e que funciona como seu cerne. A língua só existe de fato nas interações por meio de enunciações materializadas entre os sujeitos. Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]) não nega a existência de um sistema linguístico, contudo considera equivocado entender a língua, em sua totalidade, como um sistema imanente, tal qual é concebida pelo *objetivismo abstrato*. Essa vertente teórica entende a língua como um sistema de normas imutáveis, desvinculado de um conteúdo ideológico, isto é, a língua é compreendida como um sistema abstrato estável, como produto acabado, fora do fluxo da comunicação verbal. Nessa ótica, ela é transmitida de geração em geração, ou seja, os sujeitos transmitem e adquirem um sistema pronto que não passa por evolução.

Na visão bakhtiniana, reduzir a língua a um sistema de normas transmissíveis é abstrair-la de seu dinamismo natural, é freá-la e destituí-la daquilo que melhor a representa: sua natureza interacional. Conforme aponta Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929], p. 95), “A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. [...] O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor [...] e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação [...]”, ou seja, o sujeito não compreende a língua como códigos a serem codificados e decodificados, ao contrário, ele se serve da língua para satisfazer seus interesses enunciativos visando sempre à reação resposta de seu interlocutor.

Outra escola de pensamento também criticada pelo Círculo de Bakhtin é a do *subjetivismo individualista*. Essa abordagem toma como ponto de partida do estudo linguístico a enunciação monológica, entendida como “[...] um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 114). Sob essa ótica, é o interior que organiza toda enunciação e toda expressão, ou seja, desvincula-se a enunciação de sua natureza social. Contrapondo-se a esse entendimento, Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]) afirma que a língua vive na comunicação verbal e não no psiquismo individual dos sujeitos e sugere, então, uma ordem metodológica nova para o estudo da língua que relacione o universo

social com a interação, esta com as formas das enunciações e estas, por sua vez, com as formas da língua.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929], p. 129).

Entender a língua em sua realidade concreta é, portanto, concebê-la como *interação*, como *discurso*. É perceber sua dinamicidade determinada, sobretudo, pelos usos sociais a que está sujeita. É compreender que ela nasce, constitui-se e se modifica nas interações pelas quais passam sujeitos sócio-historicamente situados, ou seja, o discurso se origina no diálogo, na confluência de diversas *vozes sociais*. A plurivocalidade, a propósito, é peça fundante do discurso. Vozes sociais correspondem a já-ditos ideológicos, institucionais, que orientam dizeres situados, uma vez que refletem e refratam a realidade. O discurso, portanto, constitui-se nessa relação entre o que já foi enunciado e o que está por vir, caracterizando a dialogicidade constitutiva da língua.

3.1.1.2 Os *enunciados*: unidades reais da cadeia verbal

Segundo apontam os estudos bakhtinianos, a materialização do discurso se dá na forma de *enunciados*, que se caracterizam como a unidade real das interações, podendo ser orais ou escritos e que se apresentam intimamente relacionados com enunciados anteriores, falados ou escritos por outros sujeitos, bem como com enunciados posteriores, que estão por vir, configurando, dessa forma, elos na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]); ou seja, cada enunciado se orienta tanto no sentido de enunciados já-ditos, como no

sentido de enunciados futuros (isto é, possui um caráter dialógico) a fim de possibilitar a realização de um projeto discursivo e atender a uma necessidade específica. Nesse sentido, compreende-se que não existam enunciados isolados e tampouco enunciados primeiros e últimos; eles formam uma cadeia dialógica em que, continuamente, são construídos sentidos a serem apropriados pelos sujeitos sociais. Nas palavras de Bakhtin (2010 [1952/53], p. 297),

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...].

A palavra, ao ser inserida em um enunciado, é reacentuada de acordo com o projeto discursivo do autor e faz com que cada enunciado seja único e irrepetível. Conforme explica Bakhtin (2010 [1952/53], p. 296-297), todo enunciado “[...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.

Segundo Rodrigues (2005), o enunciado (assim como o gênero discursivo) é composto por duas dimensões: a) dimensão linguística: verbal, com uma expressão semiótica materializada; e b) dimensão social: extraverbal, a situação social em que se profere o discurso. Essa segunda dimensão, denominada por Bakhtin de “situação social mais imediata”, é que determina a construção do enunciado. Ela é definida por quatro tipos de “horizontes”: *temporal* e *espacial* (tempo e espaço em que ocorre uma enunciação), *axiológico* (índices de valor vinculados ao objeto do discurso) e *temático* (objeto de sentido). De acordo com o autor, esses quatro horizontes constituem as condições sociais de produção dos enunciados.

Bakhtin (2010 [1952/53]) ainda aponta a *intenção do falante*, a *expressividade*, e a *relação de valor estabelecida entre o falante e seu objeto de discurso* como elementos determinantes do estilo e da composição do enunciado. Sobre a intenção do falante, entendemos que

dependendo dos objetivos do autor, de suas necessidades, ele constrói seu enunciado de uma determinada maneira a fim de alcançar seu intuito; com relação à expressividade, ou seja, a relação subjetiva do autor com o conteúdo do enunciado, Bakhtin (2010 [1952/53], p. 289), explica que

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso [...] também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Conforme aponta Rodrigues (2005), a *expressividade* é a instância de expressão da posição valorativa do falante e dos outros participantes da comunicação discursiva (relação entre o enunciado do autor e dos outros sujeitos com os quais esse autor interage). É, portanto, a marca do dialogismo no âmbito do enunciado. Nessa abordagem de base sócio-histórica, o sujeito é entendido como agente responsivo. Ao interagir nos diversos campos da atividade humana, por meio de diferentes gêneros do discurso, ele se modifica, modifica o outro, o mundo e a própria língua. Como aponta Faraco (2007), cada ser humano – que é único – é ao mesmo tempo efeito da alteridade: “[...] nada sou fora das relações com os outros; nós nos constituímos e vivemos nas relações com a alteridade” (p. 46).

O *outro*, na atividade linguística, cumpre o papel de coconstrutor dos sentidos, concordando, discordando, completando, aplicando ou se preparando para utilizar o discurso. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenehe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente [...]” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 271). Nessa abordagem, os sujeitos não são assujeitados nem determinados pelo entorno cultural; pelo contrário, eles transformam a si e o meio em que se encontram.

O próprio enunciadador espera a posição responsiva ativa de seu interlocutor, visto que ele aguarda uma concordância, uma objeção, enfim, uma participação. Ele, como enunciadador, também é um “respondente ativo” de outros enunciados que precederam o seu e que, inquestionavelmente, constituem o seu discurso. Eis os elos da

comunicação discursiva. Faraco (2007, p. 44) documenta que “O encontro de enunciados é o encontro de seus respectivos complexos de significação – que envolvem, na concepção bakhtiniana, sentidos sempre saturados por índices sociais de valores.” Nesse sentido, nenhum sujeito é o primeiro a enunciar algo, pois no seu discurso estão outros enunciados, outras vozes que o compõem e que nas relações dialógicas (relações humanas) há defrontação de axiologias, conforme já explicamos anteriormente.

Nessas relações, a conclusibilidade dos enunciados ocorre por meio da alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, um enunciado tem seu término marcado com o início dos enunciados responsivos do *outro*. Bakhtin (2010 [1952/53], p. 275) explica que

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – [...] – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Assim, os limites de enunciado são determinados pela *alteridade* e pela *conclusibilidade*. A alteridade é determinada por um “dixi conclusivo”, quando o falante “passa a palavra” ao ouvinte. Já a conclusibilidade é a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado (RODRIGUES, 2005). Vale registrar que o sujeito que enuncia procura antecipar o seu enunciado de forma que as objeções que possam surgir nas respostas de seus interlocutores sejam previstas e respondidas. Tal atitude corrobora a concepção de sujeito ativo responsivo: antecipar um enunciado é considerar o interlocutor como alguém que construirá sentidos com o autor, e não como um indivíduo passivo que “recebe” os significados previstos. Como todo discurso é dirigido a um interlocutor, a existência do *outro* orienta a produção do discurso. O conhecimento que o autor tem do(s) outro(s) que constitui(em) seu *auditório social*, o instrui para que se posicione perante ele (auditório social) de maneira a instigá-lo, no intuito de que o outro responda ativamente a seu enunciado, seja aderindo, discordando, silenciando.

Vale explicar que, na teoria bakhtiniana, *enunciado* difere de *oração*. Para Bakhtin e seu Círculo (2010 [1952/53]), enunciado implica *interação*, enquanto oração implica tão somente *estrutura linguística*. Sob esse prisma, a comunicação humana ocorre via enunciados, não orações, apesar de estas comporem aqueles. De acordo com Bakhtin (2010 [1952/53], p. 283), “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” É claro que os enunciados compõem-se de estruturas linguísticas, mas tais estruturas são agenciadas para atender a propósitos do projeto de dizer e em nome dele se justificam como tais. Segundo o autor,

O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros falantes, mas tão-somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 276).

Enquanto a oração é neutra e não tem em si mesma aspecto expressivo, o enunciado não tem como ser absolutamente neutro, visto que a escolha, pelo falante, de recursos gramaticais, lexicais e composicionais é determinada sobretudo pela relação valorativa do falante com seu objeto do discurso. Enquanto a oração, como unidade da língua, é de ninguém, o enunciado sempre possui uma autoria e um auditório específico, isto é, possui *endereçamento*.

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 294).

Com todas essas características, o enunciado serve como ponto de partida para a construção de sentido, para a interação. A interação verbal, a propósito, é um dos elementos axiais da teoria de Bakhtin e de seu Círculo, uma vez que, segundo o autor, é nas interações que os sujeitos entram em contato uns com os outros, relacionam-se, socializam e historicizam experiências e valores e, assim, influenciam-se modificando a si mesmos e ao outro. Tal transformação, porém, não ocorre somente com os indivíduos; as interações humanas incidem também sobre a língua.

A concepção de *interação* nos estudos bakhtinianos é dialógica, visto que envolve sempre o eu e o *outro*; ela é fundada no diálogo – entendido, aqui, em seu sentido amplo tal qual já mencionamos anteriormente; ela é, portanto, o espaço da criação dos sentidos, sendo entendida como constitutiva desse processo de criação. Devemos deixar claro que a interação caracteriza algo que vai da conversa face a face à relação entre indivíduos que se encontram em épocas e espaços distintos; ou seja, os sentidos percorrem caminhos no tempo. Construímos hoje compreensões que são derivadas de sentidos temporalmente anteriores, uma vez que os enunciados são elos ininterruptos no tempo e nos diferentes espaços; o que enunciamos no presente responde a enunciados anteriores e precede enunciações futuras que, por sua vez, também responderão aos nossos enunciados.

Aproximando Bakhtin de Vigotski, podemos perceber que ambos os autores tomam o espaço interindividual como o lugar onde se constituem sujeitos, língua e mundo. A natureza individual é, nesta visão, sociológica por essência: os sujeitos refletem e refratam o mundo, ou seja, não são determinados por ele. A interação verbal dos interlocutores é o local em que a língua é tomada como objeto social, pois ela não representa um produto pronto de antemão (GERALDI, 1997 [1991]). A interação constitui, então, a realidade fundamental da língua.

Essas interações, constituídas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, constituintes deles, configuram-se em e se instituem por diferentes usos da língua em *gêneros do discurso* diversos que se materializam em forma de *enunciados*. Os gêneros são, dessa forma, representantes das diversas esferas da atividade humana. Nesse sentido, tratar de atividades ou práticas sociais é tratar indubitavelmente de *gêneros discursivos*, tema a ser discutido na subseção seguinte.

3.1.1.3 Gêneros do discurso: *tipos relativamente estáveis de enunciados*

Bakhtin (2010 [1952/53]), ao estudar a língua sob um viés filosófico e sociológico, concebeu-a como *objeto social*, tomando-a – tal qual Vigotski (2007 [1978]) – em sua função mediadora nas relações intersubjetivas em diferentes esferas da atividade humana. Segundo ele,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 261).

As formas de uso linguístico nas diversas interações pelas quais passam os sujeitos correspondem aos chamados *gêneros do discurso*, que são estreitamente vinculados às diferentes esferas sociais. Os *gêneros discursivos* funcionam como instituidores das relações humanas e o fazem por meio de *enunciados*. Os enunciados não existem senão dentro de diferentes *gêneros discursivos*⁴¹ que são, segundo o autor, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, elaborados por cada campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 262, grifos do autor). Rodrigues (2005) explica que a noção bakhtiniana de *tipos* não se refere à tipificação no sentido de categorização, mas a *modos sociais de discurso*: “[...] tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Com relação à relativa estabilidade dos gêneros, implica reconhecer que eles se adaptam às mudanças sociais, modificando-se com o desaparecimento de algumas interações e com o surgimento de outras novas. Bakhtin (2010 [1952/53]) explica que a diversidade de gêneros é enorme, uma vez que são inúmeras as possibilidades da

⁴¹ De acordo com Bakhtin (2010 [1952/53]), *enunciados* tomados fora das relações humanas, ou seja, fora dos gêneros do discurso, devem ser entendidos como elementos da língua, abstratos, não como enunciados, visto que estes só existem quando utilizados por sujeitos em determinadas situações e com objetivos específicos.

multiforme atividade humana. Assim, os gêneros se originam, desenvolvem-se e se diferenciam à medida que se dá o desenvolvimento e a complexificação de um determinado campo, caracterizando as formas de gênero, portanto, mais flexíveis e plásticas que as formas da língua.

Sob a ótica bakhtiniana, sem enunciados, ou seja, sem gêneros, não pode haver discurso, visto que é pelos enunciados, nas distintas atividades humanas, que os sentidos vão sendo construídos socialmente. Com relação a isso, Bakhtin (2010 [1952/53], p. 274) afirma que “[...] o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” Eles se originam por meio das/nas relações sociais e passam a instituí-las e organizá-las, ou seja, os homens estabelecem relações entre si mediados pela linguagem, cujos usos se materializam em inúmeros gêneros discursivos. Como as relações humanas são infinitas e se modificam continuamente, infere-se que os *gêneros* sejam, da mesma forma, ilimitados e se transformem fazendo surgir novos gêneros segundo necessidades culturais. Sobre isso assinala Bakhtin (2010 [1952/53], p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

De acordo com os postulados bakhtinianos, os gêneros se dividem em *gêneros primários* e *gêneros secundários*; ambos apresentam uma dimensão estilística, uma temática e outra composicional, denominadas *índices de totalidade*. Os gêneros discursivos primários, como *bilhete*, *conversa informal* etc., são aqueles que estão mais relacionados à oralidade e às interações – segundo o autor – caracterizadas por uma complexidade⁴² menor que aquela

⁴² Ainda que Bakhtin (2010 [1952/53]) apresente a “complexidade” como orientação para diferenciar *gêneros primários* de *gêneros secundários*, a nosso ver, ambas as *classificações* são marcadas pela *complexidade*, entendida a partir das especificidades das interações humanas – o que pode ser tido como *complexo* em um determinado entorno pode não o ser em outro. A questão implicada nessa distinção, em se tratando da *complexidade*, parece ser o tanto de vozes que passam a compor o texto no gênero: seguramente, no *romance*, por exemplo, há um

presente no convívio cultural dos *gêneros secundários*. Estes, por sua vez, têm uma íntima relação com a modalidade escrita da língua – a exemplo de *tese*, *artigo assinado* etc. – e se originam dos gêneros primários que, nesse processo, são reelaborados. Importa considerar, porém, que a modalidade – oral ou escrita – não é critério distintivo para gêneros serem caracterizados como *primários* ou *secundários*; está implicada na distinção, mas cada modalidade não é isomórfica a cada qual das caracterizações dos gêneros. A diferença entre ambos está nas condições de um convívio cultural mais ou menos complexo, mais ou menos desenvolvido e organizado. Bakhtin (2010 [1952/53], p. 263) explica que “Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios.”

Com relação aos índices de totalidade dos gêneros do discurso, nos são apresentadas três deles: *estilo*, *conteúdo temático* e *configuração composicional*. O *estilo*, nesta perspectiva, não está relacionado ao estilo individual dos sujeitos, mas aos *estilos de linguagem ou funcionais* que se caracterizam como estilos de gênero. Como os gêneros discursivos representam campos diversos da atividade humana, as necessidades e os objetivos das relações interpessoais em tais campos exigem estilos diferentes, os quais se relacionam com a forma e com a organização do conteúdo. Aponta Bakhtin (2010 [1952/53], p. 266),

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. [...] Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Parece claro que todo enunciado, no momento de sua enunciação, é individual e, portanto, pode refletir a individualidade do falante ou do escritor, ou seja, pode haver estilo individual, entretanto, segundo explica Bakhtin (2010 [1952/53]), nem todos os gêneros discursivos são propícios ao estilo individual. Tomemos como exemplo os documentos

conjunto de vozes em dialogia, enquanto que no *bilhete*, também como exemplo, talvez esse conjunto não seja assim tão multifacetado.

oficiais, as ordens militares; são gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, diferentemente de gêneros da esfera literária, em que o estilo individual integra o enunciado. Bakhtin (2010 [1952/53], p. 265-266) complementa explicando que “[...] na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar.” Além disso, por ser elemento integrante dos gêneros discursivos, o estilo, quando transmitido de um gênero a outro, acaba por modificar a si próprio e ao gênero em questão. “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 268). O *conteúdo temático*, por sua vez, é tomado como o que é *dizível* por meio dos gêneros, isto é, o objeto e a finalidade discursivos, bem como sua orientação de sentido para com os sujeitos interactantes, e a *configuração composicional* se refere à forma e à organização arquitetônica desse conteúdo: os tipos de construção do conjunto, o seu acabamento, a relação do autor com seu interlocutor etc.

Nessa perspectiva, compreende-se que os discursos dos sujeitos são organizados e regulados pelos gêneros que funcionam como *megainstrumentos* (SCHNEUWLY⁴³, 2004) instituidores das relações sociais mediadas pela linguagem – valemo-nos, aqui, desse olhar do Sociointeracionismo Discursivo de Genebra, em que pesem distinções conceituais, por conta do imbricamento com a concepção vigotskiana de *instrumento* semiótico. Os gêneros – com seus estilos próprios, suas configurações composicionais e seus conteúdos temáticos – são escolhidos segundo os projetos de dizer dos interactantes e as situações de comunicação para que sejam instituídas as interações humanas. Conforme aponta Bakhtin (2010 [1952/53], p. 282, grifos do autor), “*Em termos práticos*, nós os empregamos [gêneros discursivos] de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência.” Aliás, segundo assinalam os estudos bakhtinianos, a aquisição da língua ocorre via aquisição de gêneros discursivos:

⁴³ Tomamos do ideário do *Sociointeracionismo discursivo* apenas esse conceito, não compartilhando do conjunto de percepções sobre o qual se sustentam teorias dos autores que correspondem a esse ideário.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 283).

Os sujeitos aprendem a acomodar o discurso em formas de gênero, uma vez que a comunicação em qualquer esfera da atividade humana ocorre nas/por meio das interações e os gêneros discursivos são os elementos instituidores dessas interações humanas, portanto enunciar é agir nos/por meio de gêneros discursivos. Parece-nos claro que não há como haver atividade linguística fora do âmbito dos gêneros do discurso; os seres humanos interagem oralmente, gestualmente, via escrita nos/pelos inúmeros gêneros. Conforme aponta Bakhtin (2010 [1952/53], p. 264),

[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. [...] Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso [...] debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Em nosso entendimento, tratar de leitura é tratar de textos (e assumir as vozes que o compõem) pertencentes a diversos gêneros que

circulam socialmente, instituindo a interação entre autores e leitores sócio-historicamente constituídos, processo que, por esse motivo, “[...] constitui uma unidade dada pelo complexo e amplo quadro de relações axiológicas que presidem a atividade de produzi-lo [o texto]” (FARACO, 2007, p. 49). Os leitores, no processamento intrassubjetivo a que faremos menção na seção posterior, não empreendem leitura de sílabas, palavras ou orações, mas de enunciados que, como vimos, constituem elos na cadeia comunicativa, possuindo, dessa forma, história e materializando-se nas relações intersubjetivas.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de *práticas de leitura/leitura*, nas instituições formais de ensino, principalmente naquelas de Educação Básica, devem ter como objeto o texto no gênero, tal qual propõem Geraldi (1997 [1991]), Kleiman (2008 [1989]), Antunes (2009), entre outros estudiosos da área. Essa abordagem, em tese, modifica o quadro tradicional de ensino e de aprendizagem de leitura: passa-se a não trabalhar mais com excertos de textos, o que deriva da compreensão de que *textos* não existem por si sós, mas materializados nos gêneros discursivos.

3.1.2 Leitura como *processo cultural*: um olhar para as vivências sociais instituídas pela leitura

Em se tratando da formação do leitor, concebemos *práticas de leitura/leitura* como um processo cultural – diferentemente da aquisição da língua materna nas diferentes culturas, que se caracteriza como um processo *natural* (GEE, 2004). Constituir-se como um processo cultural significa instituir-se como uma atividade cujos sentidos se delineiam nas vivências empreendidas nos diferentes grupos sociais, o que ganha contornos mais complexos em se tratando da configuração grafocêntrica das sociedades contemporâneas, uma vez que, pertencendo a tais sociedades grafocêntricas, apropriações de diferentes leituras tendem a ser exigidas para a mobilidade em ambientes urbanos distintos (FISCHER, 2006) e, mais, para inserção efetiva em esferas da atividade humana distintas daquelas em que os sujeitos já se encontram de fato inseridos.

Marcuschi (2008) – à luz da Linguística Textual, mas no que entendemos possível inferir como convergência com essa proposta de Gee (2004) –, aponta que a compreensão de texto não se limita a uma propriedade de implicações cognitivas individuais nem constitui uma

atividade natural, tampouco uma ação individual desvinculada do meio em que se vive. Segundo ele,

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

Ge e (2004) explica que a leitura não está *inscrita* na espécie humana, tal qual a fala, porque se trata de uma modalidade relativamente nova para o ser humano – ela tem entre seis mil e dez mil anos – o que nos permite inferir, como postula à luz das neurociências Dehaene (2012), que a fisiologia humana não está preparada para o advento da escrita, tal qual o faz com a fala. Semelhantemente a outros tantos processos culturais, a escrita é produto cultural e, por implicação, as diferentes leituras têm origem no trabalho, na interação da cultura humana, apresentando-se estreitamente vinculada às práticas sociais. Conforme afirma Britto (2003, p.151) “[...] a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais [...].” Seu aprendizado, portanto, é integrante de uma atividade mais abrangente referentemente à criação de identidade em um grupo cultural.

Discorremos em subseções anteriores a respeito do papel fundamental da intersubjetividade na constituição da intrassubjetividade e, à luz de Vigotski (2007 [1978]), nos propomos a estudar a formação de leitores sob essas duas dimensões – inter e intrassubjetiva. Inferimos que, como a leitura é uma prática social e tem origem na interação humana, é por meio dessa prática, da situação de interação, da natureza dos participantes envolvidos, de seus objetivos, de seus conhecimentos e de suas crenças que os saberes são internalizados e que a construção de sentidos ocorre via processamentos intrassubjetivos. O centro da compreensão textual, a nosso ver, está, portanto, na interação, no encontro entre autor e leitor via texto escrito; afinal, como demonstram estudos bakhtinianos (2010 [1952/53]), a interação verbal social é o espaço onde os sentidos são coconstruídos por meio da linguagem, isto é, através da corrente ininterrupta formada pelos elos da comunicação humana – os enunciados. Importa registrar que, nesse processo cultural que é a leitura, nenhum dos interactantes (autor e leitor) são fontes isoladas dos sentidos, ou seja, o leitor não extrai sentidos do texto,

tampouco atribui a ele significações. É por meio do diálogo⁴⁴ – no sentido bakhtiniano do termo –, desse grande simpósio do existir humano (FARACO, 2007), que os sentidos vão sendo construídos.

Gee (2004) distingue a leitura como processo cultural de uma outra leitura caracterizada somente como *processo instrucional*. Segundo o autor, esta última parece ser a leitura trabalhada em muitas instituições escolares em que não se toma o ato de ler globalmente, tampouco se compartilha a concepção de leitura como *atividade social*; ao contrário, parece haver, nesses entornos escolares, apenas preocupações com habilidades descontextualizadas ao tomar a escrita como um objeto uniforme e neutro. Conceber a leitura como um processo *instrucional* implica conferir a ela tão somente contornos de conhecimento *enciclopédico*, o que a destitui de sua intrínseca inserção no cotidiano das vivências humanas. Por outro lado, quando tomada como *processo cultural*, a leitura necessariamente é concebida à luz das práticas sociais porque é nelas que se constitui, tendo raízes na esfera do lar, ou seja, o ato de ler não é visto como uma atividade especificamente escolar.

Children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process. Furthermore, this cultural process has long roots at home – roots which have grown strong and firm before the child has walked into a school. Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage [...] (GEE, 2004, p. 13).

Heath (2001 [1982]), em estudo realizado em pequenas comunidades no sudeste dos Estados Unidos, mostra que o modelo universal de orientação letrada, prevalente na instituição de ensino básico, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram sociabilizadas por grupos altamente escolarizados, entretanto representa uma ruptura nas formas de fazer

⁴⁴ Vale ressaltar que utilizamos a palavra *diálogo* conforme os postulados interacionais bakhtinianos e não como *troca de turnos de fala*, conforme prevê a Análise da Conversação.

⁴⁵ Crianças que aprendem a ler com sucesso o fazem porque, para elas, o aprender a ler é um processo cultural e não especificamente um processo instrucional. Além do mais, tal processo cultural possui raízes em casa – raízes que são fortes e firmes e que crescem antes do ingresso das crianças na escola. Crianças que aprendem na escola a leitura especificamente como um processo instrucional estão em desvantagem. (tradução nossa)

sentido a partir da modalidade escrita da língua para crianças situadas fora desses grupos, que não tiveram ampla prática leitora pré-escolar. Daí a importância do envolvimento com a escrita em casa, nas interações com parentes ou outras pessoas, antes do ingresso na escola.

Os estudos de Lahire (2008 [1995]) documentam que, apesar de, em família, haver capital cultural – no nosso caso especificamente o capital cultural atinente à valoração e à habituação no que diz respeito às leituras de textos em diferentes gêneros discursivos –, tal posse não implica necessariamente o compartilhamento desse mesmo capital cultural às gerações seguintes. Segundo o autor, “[...] a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 338), ou seja, os objetos culturais impressos podem, muitas vezes, conservar-se como *letra morta* porque não são vividos pelos integrantes da família. As causas são diversas: sentimento de incapacidade ou falta de tempo dos pais, discrepância entre práticas discursivas da esfera familiar e da esfera escolar, entre outras tantas possíveis explicações.

Ainda segundo o autor, esse capital cultural difere entre as diversas famílias, conforme os “[...] abismos sociais na relação com a escrita, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 20). Assim, o que se compartilha vai além de um capital cultural; implica uma teia de relações com a modalidade escrita, o meio social e a instituição formal de ensino, permeada “[...] de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo...” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 154). A nosso ver, se a formação de leitores não fosse um processo cultural, ela não seria afetada por esses tantos fatores. Sendo fruto das práticas sociais humanas, em seu bojo estão valores, sentimentos, atitudes, crenças e conhecimentos compartilhados pelos sujeitos em contextos culturais específicos.

Não objetivamos neste tópico ampliar a discussão suscitada acerca das relações entre escola e família no que se refere à atividade de leitura. Trataremos dessa relação no capítulo referente ao ensino e à aprendizagem das/da *práticas de leitura/leitura*. Intencionamos, contudo, explicitar os aspectos socioculturais do ato de ler e suas práticas dentro da sociedade. O que não podemos negar, entretanto, é que o entorno de letramento a que aludem Heath (2001 [1982]) e Lahire (2008 [1995]) repercute na forma como os sujeitos se constituem leitores de textos em diferentes gêneros discursivos. A configuração da

microcultura em que se insere a criança, os valores atribuídos à escrita, e o envolvimento da família com a instituição de ensino parecem ser fatores que contribuem, ou não, para a efetiva familiarização com as diferentes leituras em alunos do Ensino Fundamental – foco desta pesquisa – tanto quanto em alunos de outras séries/anos. Sobre isso, Heath (2001 [1982]) afirma que

“We need, in short, a great deal of ethnography” (Hymes, 1973) to provide descriptions of the ways different social groups “take” knowledge from the environment. For written sources, these ways of taking may be analyzed in terms of *types of literacy events* [...] Literacy events must also be interpreted in relation to the *larger sociocultural patterns* that they may exemplify or reflect (HEATH, 2001 [1982], p. 339-340, grifos da autora).⁴⁶

Sob essa perspectiva, construir compreensões acerca do papel da modalidade escrita da língua e de seu valor para determinados alunos depende, necessariamente, do olhar atencioso dirigido aos eventos de letramento – e, conseqüentemente, às práticas de letramento – que tais sujeitos vivenciam em seu dia a dia, o que corrobora o entendimento de leitura como processo cultural. Assim, a nosso ver, conhecendo as diferentes situações instituídas pela escrita das quais participam esses alunos, o professor de Língua Portuguesa pode entender quais os hábitos desses educandos, o que eles sabem sobre determinados textos em diferentes gêneros discursivos, que valor atribuem a eles e de que forma os utilizam. Em suma, o docente tem de ser sensível às experiências de letramento que caracterizam seus alunos. Esse – *letramento* – é o assunto a ser discutido na subseção que segue.

⁴⁶ “Precisamos, em suma, de uma ótima etnografia” (Hymes, 1973) para fornecer descrições das maneiras pelas quais grupos sociais diferentes apropriam-se de conhecimento a partir do meio ambiente. Para fontes escritas, essas formas de apropriação podem ser analisadas em termos de *tipos de eventos de letramento* [...] Eventos de letramento devem ser interpretados também em relação a *padrões socioculturais mais amplos* que podem exemplificar ou refletir. (tradução nossa)

3.1.3 Letramento(s): uma perspectiva social dos usos da escrita

Trazemos para o quadro epistemológico desta pesquisa teorização acerca do fenômeno do *letramento*, pois entendemos que a compreensão que os estudiosos desta área do conhecimento têm sobre os usos sociais da escrita – sob um viés antropológico – constituem aporte potencialmente enriquecedor para a discussão da formação escolar de leitores. Assim, faremos remissão a estudos de Barton (1994), Street (1984; 1988; 2000; 2003; 2010), Hamilton, Barton e Ivanic (2000), e Kleiman (1995).

As teorizações sobre letramento são recentes no Brasil. Foi na década de 1980, especialmente com o movimento dos *Novos estudos do letramento*, que as ideias sobre os usos sociais da modalidade escrita tiveram lugar no cenário nacional. Em sua origem, o termo *letramento* estava vinculado a níveis de escolarização. Com o movimento conhecido internacionalmente como *Novos estudos do letramento*⁴⁷, o termo foi ressignificado: passou a fazer referência aos usos da leitura e da escrita implicando os contextos social e histórico-cultural envolvidos nesses mesmos usos.

De acordo com Kleiman (1995, p. 15-16, grifos da autora), “[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita.” Aos poucos, esse conceito foi ganhando novos contornos e passou a descrever também as condições de uso da escrita. Tal alargamento do termo teve como intuito determinar como eram as *práticas de letramento* (STREET, 198848) em grupos minoritários ou não-industrializados que tinham a escrita como um instrumento de poder dos grupos majoritários. “Os estudos, [portanto], já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

⁴⁷ No Brasil, na verdade, como mostra Soares (2003), não chegaram a ser exatamente *novos*, tal qual nos Estados Unidos e na Inglaterra. Lá, já havia o termo *literacy*, com sentidos muito ligados à alfabetização – o que demandava ressignificação do termo –, o que não aconteceu no contexto brasileiro. Assim, embora usemos a expressão *novos*, ela não se aplica de fato em nível nacional.

⁴⁸ Tendo marcado a fonte desse conceito, prescindiremos de novas indicações ao longo da dissertação, a fim de evitar repetições.

Nesta subseção discutiremos, portanto, o conceito de letramento, apresentando os dois *modelos de letramento* amplamente mencionados pela literatura da área, tanto quanto discutindo o que sejam *práticas e eventos de letramento*. Discutiremos, ainda, os conceitos de *letramentos vernaculares e dominantes*, dialogando acerca do trabalho em sala de aula envolvendo os usos sociais da modalidade escrita da língua.

3.1.3.1 Letramento: fenômeno vinculado aos diferentes contextos da vida humana

Letramento, neste estudo, é entendido como usos sociais da escrita, histórica e culturalmente situados. Conforme afirma Kleiman (1995, p. 19), “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Nessa perspectiva a escrita é tomada sob uma abordagem social, vinculada a seu contexto de produção e recepção, o que converge em grande medida com os princípios bakhtinianos sobre os usos da linguagem⁴⁹.

Sob essa ótica, a do letramento, a escrita não pode ser concebida individualmente, numa perspectiva internalista, como têm se comportado historicamente muitas escolas. Sobre isso comenta Kleiman,

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20, grifos da autora).

Ao invés disso, a modalidade escrita é vinculada ao contexto em que é utilizada, estando ambos (língua e contexto), junto a outros elementos, implicados no processo de construção de sentidos. Street

⁴⁹ Em nosso entendimento, os estudos do letramento vinculam-se a uma perspectiva mais efetivamente antropológica, enquanto o ideário bakhtiniano vincula-se a uma perspectiva mais efetivamente filosófica, mas compreendemos haver significativas aproximações entre ambos, o que tributamos a uma base epistemológica comum de natureza histórico-cultural.

(1984) explica que é o contexto quem determina os diferentes usos e as funções da modalidade escrita da língua. O autor aponta que “In fact the ‘objective’ features of the text reside not in their content but in the social facts of their use in specific contexts⁵⁰ [...]” (STREET, 1984, p. 102). Diante disso, inferimos que, na abordagem do letramento, usos da escrita e contexto são elementos indissociáveis, uma vez que tais usos só ganham sentido em decorrência de universos sociais no bojo dos quais instituem relações intersubjetivas datadas e situadas.

Nesse sentido, Barton (1994) define o *letramento* como *ecologia* da escrita. Tal metáfora justifica-se pelo fato de o letramento ser concebido dentro de um quadro em que se integra o contexto, ou seja, estuda-se a relação dos sujeitos com seu meio ambiente⁵¹. Nesse caso, o letramento é parte do meio ambiente, exercendo influência sobre ele e, ao mesmo tempo, sendo influenciado pelo contexto. Fundamental esclarecer que, na visão de Barton (1994), a metáfora da *ecologia* não remete a uma mera junção de elementos – letramento e universo social – ; ao contrário, o estudioso explica que o letramento tem uma significação social, que as pessoas o entendem como um fenômeno social e que a sua construção se *dissipa pelos germes* das ações e representações que o grupo constrói e socializa acerca da escrita em suas diferentes manifestações.

Pela metáfora da ecologia do letramento, Barton (1994) objetiva compreender como *contexto* e *uso* da escrita são elementos imbricados e qual é o papel do contexto nas vivências humanas com essa modalidade da língua em usos situados. De acordo com o autor,

[...] is one which examines the social and mental embeddedness of human activities in a way which allows change. Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying *literacy*, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within

⁵⁰ De fato, as características ‘objetivas’ do texto residem não em seu conteúdo, mas nos fatos sociais de seu uso em contextos específicos. (tradução nossa)

⁵¹ Reiteramos a compreensão, já assinalada por ocasião do registro do pensamento vigotskiano, de que o conceito de *ambiente*, nesse ideário, estende-se ao meio cultural e social.

these practices⁵² (BARTON, 1994, p. 32, grifos do autor).

Street (1984), por sua vez, explica que, uma vez relacionados ao contexto, e sendo esse um produto da ideologia de uma sociedade, os usos sociais da escrita são, necessariamente, ideológicos. Explica ele que

I shall contend that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context, that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’. I shall demonstrate that what practices are taught and how they imparted depends on upon the nature of the social formation⁵³ (STREET, 1984, p. 1).

Assim, as práticas de letramento estão presas à ideologia⁵⁴, o que se reflete nos diferentes *eventos de letramento* vivenciados pelos sujeitos em sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, compreender o significado de *letramento* na vida dos indivíduos é crucial para o entendimento acerca da forma pela qual utilizamos a escrita em nosso dia a dia e para as representações que construímos sobre ela.

Como as práticas sociais que se valem da modalidade escrita da língua são inúmeras e estão presentes em diversas esferas da atividade humana, como família, escola, igreja etc., podemos afirmar que existem diferentes letramentos, específicos de cada uma das distintas esferas sociais, o que não significa, tal qual adverte Street (2000), entender que *a cada cultura* corresponde *um letramento*, nem tampouco, como adverte o mesmo autor (2010), estender demasiadamente esse conceito,

⁵² [...] é uma metáfora que examina o social e o mental embutidos nas atividades humanas de maneira que permite mudanças. Ao invés de estudar as habilidades que estão por trás da leitura e da escrita separadamente, envolve uma mudança no estudo do *letramento*, uma prática social associada a um sistema de símbolos particular e sua tecnologia relacionada. Ser letrado é ser ativo; é ser confiante nessas práticas. (tradução nossa)

⁵³ Devo afirmar que o que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente “técnicos”. Quero demonstrar que a forma como as práticas são ensinadas e como são transmitidas depende da natureza da formação social. (tradução nossa)

⁵⁴ Entendemos *ideologia*, aqui, no sentido bakhtiniano do termo, ou seja, não se trata de *falsa consciência*, de *mascamamento do real*; trata-se da “[...] expressão, da organização e da regulação das relações histórico-materiais dos homens” (GEGE, 2009, p. 59).

a exemplo de *letramentos midiáticos* e afins, processo em que as tecnologias tendem a ganhar projeção em detrimento dos usos que os homens fazem com a escrita mediatizados⁵⁵ por essas tecnologias.

Entendemos *letramento* no plural devido ao fato de que essas interações humanas mediadas pela escrita possuem objetivos específicos estreitamente relacionados a seus contextos imediatos, o que as faz diferir substancialmente umas das outras. O *letramento familiar*, por exemplo, por suas especificidades interacionais, distingue-se do *letramento escolar*. Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que instituem relações interpessoais em tais esferas diferem, os participantes das interações não são os mesmos, bem como não o são seus projetos de *dizer*, seus objetivos interacionais, seus conhecimentos, suas vivências. Assim, com as ressalvas de Street (2000; 2010), tratamos de *letramentos* (no plural).

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. [...] agências [de letramento] como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes [daquelas características das instituições de ensino formal] (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Sob esse ponto de vista, há *letramentos dominantes* ou *globais* e/ou *letramentos locais* ou *vernaculares*⁵⁶ (STREET, 2003). Tais *letramentos* serão discutidos na subseção 2.1.3.3. Importa registrar, ainda aqui, que *letramento*, a nosso ver, não é sinônimo de *alfabetização*. Tal distinção nos é cara visto que tradicionalmente os

⁵⁵ Entendendo o conceito de *mediação* a partir de Vigotski (2007 [1978]), não compreendemos possível falar em *mediação tecnológica*, porque a *mediação semiótica* é propriedade da linguagem humana; as tecnologias, em nossa percepção, estão a serviço, como *canais*, para a veiculação da *linguagem*; logo, em nosso entendimento, não podemos usar o mesmo termo para ambos os fenômenos; daí a opção por *mediatização* – DAGA (2011) já marcou essa distinção no âmbito do NELA.

⁵⁶ Entendemos haver especificidades que não tornam isomórficas essas adjetivações. Em nossa compreensão, quando focalizamos *letramentos dominantes* e *vernaculares*, fazemo-lo, na maior parte das vezes, movidos por discussões que remetem a silenciamentos, sobre/subvalorações, imposições/sensibilidades culturais e itens afins. A contraposição *globais* e *locais* não nos parece tão intrinsecamente comprometida com questões mais agudas de ordem política e identitária, mas com representações culturais mais amplas ou menos amplas. Trata-se, de todo modo, de uma interpretação nossa, mas não marcaremos essa diferença ao longo do texto porque a concebemos, ainda, muito embrionária em nossas discussões.

conceitos vêm sendo tratados, muitas vezes, como sinônimos, o que prescindiria o surgimento do novo termo.

Entendemos que a alfabetização é *conteúdo* – no sentido de *estar contida em* – do letramento, pois ela é constitutiva de uma das manifestações do fenômeno do letramento: o *escolar* (GONÇALVES, 2011). Enquanto a *alfabetização* está para a aquisição e para o manejo do código alfabético em contextos de sentido, o *letramento* está para os usos sociais da escrita em uma perspectiva antropológica mais ampla. Sob esse prisma, um sujeito alfabetizado tende a ser necessariamente um sujeito *letrado*, por outro lado, um sujeito *letrado* pode não ser *alfabetizado*, ou seja, pode não saber ler e escrever, porém, em inúmeras situações, consegue interagir por meio da escrita, seja para pegar um ônibus, seja para reconhecer um produto valendo-se das informações veiculadas no rótulo etc. Reconhecer isso não significa, obviamente, pleitear que, sendo nessa medida *letrado*, estejamos desincumbidos da luta política para que esses sujeitos se alfabetizem.

Nesse sentido, não se estabelece a dicotomia *letrado versus iletrado* – a dicotomia se mantém entre *alfabetizado e analfabeto* –, uma vez que todos os sujeitos na sociedade grafocêntrica, de alguma forma, tendem a usar a escrita, ou seja, tendem a ser *letrados*. De acordo com Kleiman (1995), a escola, que tem de cumprir um de seus papéis que é promover a alfabetização e que se enquadra hoje como a mais importante das agências de letramento – sobretudo em se tratando dos entornos de vulnerabilidade social –, não tem se preocupado com as práticas sociais da escrita, apenas com o processo de alfabetização, que constitui um dos tipos de prática de letramento, assim como já assinalamos anteriormente.

Street (1984), apontando para o fato de que há duas maneiras distintas de conceber e usar a escrita na sociedade, postula dois modelos de letramento: um que toma a escrita como um produto neutro, e outro que a vincula a seu contexto de produção. O primeiro é denominado *modelo autônomo*, e o segundo, *modelo ideológico*. Tratemos de cada qual deles.

3.1.3.2 Modelos de letramento: o homem como sujeito abstrato *versus* o homem como sujeito corpóreo historicamente situado

Os conceitos de *modelo ideológico de letramento* e *modelo autônomo* foram propostos por Street (1984). De acordo com o autor, os modelos ajudam a clarear as linhas significativas no campo de estudos do letramento e servem para estimular uma teoria mais explícita que descreva as distintas *práticas de letramento*, além de contribuir para a construção de compreensões interculturais.

O *modelo autônomo* de letramento – prevalente na sociedade – é assim denominado por caracterizar o uso da escrita desvinculado de seu contexto de produção, isto é, a escrita é “autônoma” em si mesma, e as remissões ao usuário da escrita implicam concepções de um sujeito abstraído de sua corporeidade e de sua historicidade: trata-se de um sujeito que não existe, é uma abstração e, nessa condição, pode ser passível de tratamentos universalizantes. Nesse modelo, a escrita é tomada como tecnologia, e a compreensão textual é determinada apenas pelo funcionamento lógico interno do texto, bem ao gosto do *subjjetivismo idealista* que é objeto de crítica de Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]). De acordo com Street (2010, p. 36), nesse modelo, “[...] presume-se que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto.” Sobre isso, explica Kleiman (1995, p. 22),

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

Nessa concepção, Street (2003, p. 4) escreve que “[...] a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento.” A modalidade escrita, sob essa lógica, é considerada superior à modalidade oral – havendo, portanto, uma dicotomização entre *oralidade* e *escrita* –, uma vez que essa modalidade da língua

facultaria aos indivíduos o desenvolvimento cognitivo no que tange à abstração do real, ou seja, alega-se que a língua e o pensamento sofrem modificações com o impacto do sistema escrito, já que

Their central conjecture is that there are functions of language that are significantly affected by the mastery of a writing system, particularly its logical functions. Written forms [...] enable the user to differentiate such functions in a way less possible in oral language. They distinguish between the function of language as important meaning, [...] and its function of regulating and maintaining social or interpersonal relations between people⁵⁷ (STREET, 1984, p. 20).

Os processos mentais característicos da escrita são vistos, sob a ótica deste modelo, como mais complexos e propícios a inovações, enquanto os processos mentais orais são considerados mais simples e voltados para a subjetividade. Decorrem desse modelo, segundo Street (1984), poderes e qualidades atribuídos à escrita e aos povos que a desenvolveram. Correlacionam-se, em relações causais-consecutivas, as habilidades de saber ler e escrever à ascensão e à mobilidade social, à garantia da modernidade, ao desenvolvimento econômico, ao avanço espiritual, à distribuição da riqueza, entre outras associações que superestimam a modalidade escrita. Street (1984, p. 2) assinala que “The model assumes a single direction in which literacy development can be traced, and associates it with ‘progress’, ‘civilization’, individual liberty and mobility.”⁵⁸

Nesse ideário, sociedades orais tendem a ser inferiores às sociedades que interagem por meio da escrita, pois aquelas têm capacidades limitadas no que tange à abstração, à categorização e ao pensamento lógico. Street (1984) explica que, no modelo autônomo de letramento, enquanto a aprendizagem da linguagem oral é considerada imitativa e se baseia exclusivamente no contexto, a aprendizagem da

⁵⁷ Seu pressuposto central é o de que há funções da língua que são afetadas significativamente pelo domínio de um sistema de escrita, particularmente por sua função lógica. Em linguagens escritas, o usuário tem maior possibilidade de diferenciar tais funções, enquanto que na linguagem oral é menos possível que isso ocorra. Elas se distinguem entre a função da língua como comunicação de significados e suas funções de regulação e legitimação das relações sociais e interpessoais. (tradução nossa)

⁵⁸ O modelo assume uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, e o associa com ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade. (tradução nossa)

linguagem escrita implica maiores níveis de abstração e não se apresenta tão dependente do contexto. Admite-se que “[...] members of literate societies have the possibility of developing logical functions, of specialising in the ‘truth functions’ of language, and of extracting themselves from the embeddedness of everyday life”⁵⁹ (STREET, 1984, p. 21).

Nessa linha de reflexão, é função da escola trabalhar com a abstração do real, isto é, o desenvolvimento da capacidade de abstrair é compreendida como elemento vinculado à escolarização, caracterizando, dessa forma, como “modernas” e/ou possuidoras de pensamentos científicos as sociedades escolarizadas, enquanto que povos não escolarizados são concebidos como “primitivos” e/ou despossuidores de pensamento científico. Contra-argumentando, Street (1984, p. 26) explica que estudos antropológicos “[...] suggest that there is scientific and non-scientific thought in all societies and within all individuals.”⁶⁰

Street (1984, p. 31) ainda assinala que todos os grupos sociais compartilham capacidades cognitivas comuns, apontando que “Where differences can be found in language use and mental skills, they are more appropriately described as cultural conventions than seen as evidence for profound disjunctures in mental development between members of different groups.”⁶¹ Por meio de análise de resultados de estudos linguísticos e antropológicos, o autor explicita que, pela documentação cuidadosa de sistemas de classificação complexos em sociedades não alfabetizadas, reconheceu-se a presença de abstração. Conclui-se, portanto, que o uso da linguagem, tanto oral quanto escrita, envolve seleção, abstração e categorização por meio de critérios específicos (STREET, 1984). Nessa perspectiva, entende-se que qualquer sujeito, em qualquer grupo social, abstrai, uma vez que o simples fato de referir a algo ausente em um contexto imediato já é uma maneira de construir abstrações. Conforme explica Street (1984, p. 26), “For the moment it is sufficient to establish the fact that to speak a language at all is to employ

⁵⁹ [...] membros de sociedades que usam a escrita têm a possibilidade de desenvolver funções lógicas, de se especializarem em funções verdadeiras da língua, e de se extrairem da inserção da vida cotidiana. (tradução nossa)

⁶⁰ [...] sugerem que há pensamentos científicos e não-científicos em todas as sociedades e entre todos os indivíduos. (tradução nossa)

⁶¹ Onde diferenças podem ser encontradas no uso da linguagem e nas habilidades mentais, elas são mais propriamente descritas como convenções culturais do que vistas como evidência para disjunções profundas no desenvolvimento mental entre membros de grupos diferentes. (tradução nossa)

abstraction and logic.”⁶² Assim, a hierarquização entre *modalidade escrita* e *modalidade oral* da língua, nesses termos, nos parece equivocada e sem fundamento. Compreendemos que há especificidades em ambas as modalidades, contudo, tais especificidades não justificam uma valoração excludente, uma vez que o uso de cada uma delas responde aos contextos em que ocorre a interação, aos gêneros de discurso que instituem tais interlocuções e aos tipos de letramento – se escolares, familiares, laborais etc., conforme é apontado dentro do quadro de um outro modelo: o *ideológico*.

O *modelo ideológico de letramento*, por sua vez, caracteriza as práticas de letramento como determinadas cultural e socialmente, isto é, considera sua dimensão heterogênea e plural. Nesse modelo, as práticas discursivas são gestadas pelos contextos de produção e recepção, contrariamente ao *modelo autônomo* que tem como foco perspectivas universalistas. Vale esclarecer que o modelo ideológico, segundo Street (2003), vem ganhando espaço devido à aparente inadequação do *modelo autônomo de letramento* em diversos programas. De acordo com o estudioso,

[...] por causa do fracasso da maioria dos programas tradicionais de letramento [...], acadêmicos, pesquisadores e profissionais que trabalham na área em diferentes partes do mundo vão começando a chegar à conclusão de que o modelo autônomo de letramento sobre o qual se havia baseado grande parcela da prática e dos programas não representava instrumento intelectual apropriado, quer fosse para o entendimento da diversidade da leitura e da escrita ao redor do mundo, ou para o desenho dos programas práticos que tudo isso exigia [...]. Em vez disso, estão se voltando para um modelo ideológico de letramento (STREET, 2003, p. 5).

Conforme esclarece Street (2003), o *modelo ideológico* não nega o *modelo autônomo de letramento*, ao contrário, o processo de apropriação da escrita deve ser compreendido em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto dessa apropriação na instituição de

⁶² Por ora, é suficiente estabelecer que o fato de falar uma língua é empregar, em tudo, abstração e lógica. (tradução nossa)

ensino formal representa. Ambos os modelos não são entendidos como opostos; em vez disso compreende-se que o *modelo autônomo* está implicado no *modelo ideológico de letramento*.

A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico (STREET, 2003, p. 9).

O *modelo ideológico* não prescinde da compreensão, por exemplo, da importância do processo de alfabetização na escola, por meio da decodificação, da relação entre grafemas e fonemas; o que distingue os dois modelos, contudo, é o fato de o *modelo ideológico* compreender esse trabalho de ensino e aprendizagem no bojo das interações sociais que envolvem a escrita, ou seja, “[...] essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido” (STREET, 2003, p. 9). Nesse ideário, compreendem-se os interesses dos grupos sociais que subjazem às práticas e aos eventos de letramento, conforme explica Street (1984, p. 105): “[...] the concrete forms and practices of literacy are bound up with an ideology, with the construction and dissemination of conceptions as to what literacy is in relation to the interests of different classes and groups.”⁶³

O que se tem, de fato, com o *modelo ideológico de letramento* é um novo olhar sobre os usos da língua escrita. De acordo com Street (2003, p. 4),

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas

⁶³ “[...] as formas concretas e as práticas de letramento estão presas a uma ideologia, à construção e disseminação de concepções quanto a o que o letramento é em relação aos interesses de diferentes classes e grupos.” (tradução nossa)

pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Sob o olhar de Street (1984, 2003), o *modelo ideológico* tem como proposta o entendimento da lógica dos usos sociais da escrita nas diversas culturas, e não a negação do acesso aos bens culturais e à escola. De acordo com o autor, letramento “[...] is always embedded in some social form, in conventions such as letter writing, charters, catechisms, business styles, academic ‘texts’ etc., and it is always learnt in relation to these uses in specific social conditions”⁶⁴ (STREET, 1984, p. 43). O que se considera é que o conhecimento da escrita não está vinculado somente ao processo de codificação e decodificação, mas também e, principalmente, à vivência no universo cultural.

This alternative approach, instead of looking for polarities and constructing rigid distinctions in intellectual development with which to correlate similarly reified social practices, recognizes these literacy practices as themselves social products, no more isolable from the political and ideological context than the ‘scientific’ achievements [...]”⁶⁵ (STREET, 1984, p. 65).

Street (1984) denomina o modelo alternativo de letramento *ideológico* a fim de destacar o fato de que não somente a cultura, mas também as estruturas de poder em uma sociedade são refletidas nas diferentes e inúmeras práticas de letramento. Segundo Street (2003, p. 8), o modelo ideológico de letramento, por levar em conta o contexto e não se centrar na autonomia da modalidade escrita da língua, parte da premissa de que práticas de letramento variáveis são enraizadas em relações de poder, “[...] e que as aparentes inocência e neutralidade das ‘regras’ atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através

⁶⁴ [...] está sempre inserido em alguma forma social, em convenções tais como a escrita de uma carta, cartas em si, catecismos, estilos de negócio, ‘textos’ acadêmicos etc., e é sempre aprendido em relação aos usos em condições sociais específicas. (tradução nossa)

⁶⁵ Esta abordagem alternativa, ao invés de buscar polaridades e construção de distinções rígidas no desenvolvimento intelectual com os quais se relacionam práticas sociais reificadas semelhantemente, reconhece essas práticas de letramento como produtos sociais em si, não mais isoláveis do contexto político e ideológico do que as realizações ‘científicas’. (tradução nossa)

do letramento.” Sabe-se que há bases culturais de comunicar e de saber na sociedade que são privilegiadas em detrimento de outras e, portanto, quem participa delas vai se empoderando⁶⁶ socialmente.

Necessário explicitar que, nessa perspectiva, voltar-se para o contexto para criar entendimentos sobre as *práticas* e os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000⁶⁷), não significa aceitar ingenuamente o que é central e local; ao contrário, supõe conhecer as necessidades locais para promover mudanças. O autor explica que

Uma diferença básica do centralismo hegemônico do modelo autônomo é que o modelo de transformação que resulta de uma abordagem etnográfica e ideológica à pesquisa em letramento, ao mostrar-se sensível ao contexto e à necessidade local, consegue reconhecer os pontos em que as práticas locais de letramento [...] são mais centrais em relação às “necessidades” práticas (e à atribuição de poder) do que a transferência do conhecimento formal baseado em cartilhas e de habilidades “transferíveis”. É a relação dinâmica entre o local e o central [...] (STREET, 2003, p. 10).

Conceitos axiais nessa teoria são aqueles relacionados aos valores atribuídos à escrita pelos diferentes povos e os usos e valorações da/atribuídos à modalidade escrita da língua que caracterizam o cotidiano dos sujeitos, o que nos remete à discussão sobre *práticas de letramento* e *eventos de letramento*, tema da subseção que segue.

⁶⁶ Mantemos este termo, aqui, porque o autor o usa de modo recorrente, mas alimentamos relativo desconforto em relação ao conceito de *empoderamento*. Não entendemos possível a potencialização das possibilidades de inserção do sujeito em esferas distintas das suas por *delegação* de poder por parte de outrem, perspectiva que, em nossa compreensão, esse termo traz consigo. Trata-se, a nosso ver, de um processo de apropriação de natureza mais delicada, que prevê a participação agentiva do sujeito e não decorre da ação deliberada de outrem. Como adverte Gee (2004), ainda que não trate dessa questão especificamente, muitas vezes nos prestamos a referendar posturas neocapitalistas sem nos darmos conta de que o fazemos.

⁶⁷ Tendo referenciado, aqui, as fontes desses conceitos, não o faremos no restante do texto em nome de evitar repetições.

3.1.3.3 *Práticas e eventos de letramento*: valores, vivências e situações instituídas pela escrita

Dando sequência a essa discussão, vale explicitarmos o que são *práticas de letramento*. As *práticas de letramento* são entendidas como valores e vivências internalizadas nos sujeitos relacionadas ao uso social da escrita. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p.7),

Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships.⁶⁸

Segundo os autores, as práticas são moldadas por regras sociais – e, acrescentamos, ideológicas e de poder. Elas constituem a base dos chamados *eventos de letramento* que são concebidos como interações humanas instituídas pela modalidade escrita da língua. Os *eventos de letramento*, ao contrário das *práticas*, são observáveis e até fotografáveis (HAMILTON, 2000). Eles surgem a partir das práticas de letramento e por elas são moldados. Como apontam Barton e Hamilton (2000, p. 8), “The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context.”⁶⁹ Enquanto os *eventos de letramento* constituem situações específicas em que a escrita está presente e tem finalidade interacional específica, “[...] as práticas de letramento se referem a um conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 8). Mais ainda:

O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a

⁶⁸ Práticas de letramento são formas culturais gerais de uso da língua escrita que as pessoas utilizam em suas vidas. Num sentido simples, práticas de letramento se referem a o que as pessoas fazem com a escrita. Contudo, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. (tradução nossa)

⁶⁹ A noção de eventos evidencia a natureza situada da escrita, que sempre se dá num contexto social. (tradução nossa)

algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado (STREET, 2003, p. 8).

Conforme aponta Street (2003), os *eventos de letramento* dizem respeito a situações específicas que envolvem leitura e/ou escrita.

O conceito de “eventos de letramento” é, na minha opinião, bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (STREET, 2003, p. 6).

Os *eventos de letramento* só podem ser entendidos se compreendidas as *práticas de letramento* subjacentes a eles, isto é, só compreendemos a maneira pela qual é utilizada, por exemplo, a escrita religiosa em uma comunidade se soubermos qual o valor, o papel dos textos escritos, nos gêneros discursivos dessa esfera, que vivências ali se historicizaram em se tratando desses usos. Street (2003, p. 6) registra que “[...] o conceito de *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social.”

Nessa perspectiva, os *eventos* são as atividades visíveis, fotografáveis, diferentemente das *práticas*. Hamilton (2000) utiliza a metáfora do *iceberg* para fazer a distinção entre *eventos* e *práticas de letramento*. Segundo ela, as *práticas* são a base submersa do *iceberg* que são inferidas por meio dos *eventos* que, por sua vez, constituem a ponta do *iceberg*, sua parte visível. Enfatizemos a dimensão social das *práticas* e dos *eventos de letramento* apontando para o fato de que eles vão se modificando ao longo do tempo baseados em *práticas* e *eventos*

anteriores. Conforme elucidada Barton (1994), as *práticas de letramento* são transmitidas de geração em geração, conectando-se, portanto, ao mesmo tempo com o passado e com o futuro. “[...] literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part”⁷⁰ (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 13). Os *eventos de letramento*, assim, podem ter valores e significados distintos em comunidades diferentes. O que promove tal distinção, de fato, são as *práticas de letramento* que subjazem a eles: as *práticas* fazem com que os *eventos* sejam essencialmente diferentes, o que nos guia à compreensão da existência de diversas formas de construir sentidos por meio da escrita.

Discutir leitura, nesta abordagem, é considerar que diferentes grupos culturais apresentam *práticas* distintas de letramento, ou seja, vivenciam a leitura de forma diferente, atribuem valores distintos e participam de *eventos* também variados. Assim, a leitura é concebida como uma ação intrinsecamente vinculada às *práticas de letramento*; eis aqui a *leitura como processo cultural* de que trata Gee (2004) a quem já fizemos remissão nesta dissertação. Conforme aponta Kleiman (1995), no entanto essa concepção ainda não parece ter chegado a muitas escolas brasileiras. Discutamos sobre isso na próxima subseção.

3.1.3.4 Letramentos *locais/vernaculares* e *globais/dominantes* e sua hibridização no trabalho escolar

Assim como já mencionamos anteriormente, ao tratar de letramento, tratamos de *letramentos* (no plural), isso porque as diferentes esferas da atividade humana instituem ações discursivas específicas por meio da escrita, tais como a esfera familiar, a escolar, a religiosa, entre outras. Sob esse ideário, há letramentos *dominantes* ou *globais* e letramentos *locais* ou *vernaculares* (STREET, 2003; ROJO, 2009). Os primeiros remetem a usos da escrita ligados à erudição, praticados em espaços mais formais, como escolas, instituições de toda ordem e com relativa disseminação em nível global mais amplo. Os segundos são letramentos relacionados ao cotidiano, às práticas do dia a dia, comprometidos com as representações de mundo de grupos sociais específicos e que são, muitas vezes, foco de discriminação, o que nos

⁷⁰ Práticas de letramento são fluidas, dinâmicas e se modificam assim como as vidas e as sociedades das quais fazem parte. (tradução nossa)

remete às relações de poder que subjazem aos estudos do letramento. Conforme afirma Street (1984; 2003), parece impossível tratar da questão do *letramento* sem examinar aspectos relacionados ao poder.

Segundo Kleiman (1995), nos bancos escolares em muitas instituições em nível nacional ainda predomina o *modelo autônomo de letramento* que reproduz os *letramentos dominantes* e que, independentemente das considerações contextuais e sociais da escrita, objetiva promover atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades universalistas de interpretar e escrever textos abstratos, concentradas nos processos intrassubjetivos e, mesmo em se tratando deles, com foco que tende a ser particularizado na localização de informações – no que concerne à leitura, foco desta pesquisa – em textos avulsamente tomados e com abordagens imanentes de compreensão leitora. Quando tal desenvolvimento não acontece, o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso são atribuídos diretamente ao indivíduo que tende a pertencer a grupos social e economicamente marginalizados que se embatem em relações de poder nas sociedades tecnológicas (KLEIMAN, 1995).

Concordamos com afirmações de Street (2003, p. 1) de que “[...] antes de fazer deslanchar programas e intervenções em alfabetização [e em escolarização mais ampla], é necessário compreender as práticas de letramento em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades alvo.” Sob essa perspectiva, o professor tem de ter a sensibilidade de conhecer as *práticas de letramento* de seus alunos, isto é, os *letramentos locais/vernaculares*, para poder trabalhar com elas (sem negá-las e marginalizá-las) e para poder instituir outras e novas *práticas de letramento*, principalmente aquelas relacionadas aos *letramentos dominantes*. De acordo com Street (2003, p. 10),

Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social.

Assim, tem de haver uma preocupação com a transformação social. Em nosso entendimento, professores têm de estar engajados para que seus alunos ampliem suas *práticas de letramento* no que diz respeito à leitura, lendo textos em diversos gêneros discursivos que instituem relações intersubjetivas em diferentes esferas da atividade humana e se relacionam ao letramento dominante. “Por outro lado, mudar essas situações envolve mais do que simplesmente oferecer aulas formais de letramento e abandonar as formas “folclóricas” de agir” (STREET, 2003, p. 11). É a hibridização entre letramentos global e local, entre vivências social e historicamente situadas com a escrita que representa o foco do trabalho em sala de aula. “A intenção não é aceitar cegamente o que é central, nem é exacerbar um romantismo ingênuo [em relação ao que é local], mas propor um ponto de partida menos binário e mais sutil” (STREET, 2003, p. 12).

Sem a intenção de ampliar a discussão sobre ensino neste tópico, que tem como objetivo registrar linhas gerais acerca das teorizações sobre *letramento*, desenvolvemos um capítulo específico para o tratamento de questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem de leitura (capítulo 3), visto que esta pesquisa tem como foco concepções docentes sobre o ensino e a aprendizagem das/*da práticas de leitura/leitura* na escola, tendo presente possíveis reverberações de fundamentos teóricos de base histórico-cultural – no bojo do qual entendemos estar o estudo sobre *letramento* – nessas concepções.

Tendo registrado ideários teóricos que entendemos estarem subjacentes hoje às discussões sobre formação de leitores na escola, tanto quanto implicados nos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (BRASIL – PCNs LP, 1998), passemos à seção referente à dimensão intrassubjetiva da leitura, explicitando aspectos que nos parecem axiais para que a interação entre autor e leitor se institua por meio do ato de ler e que, também em nossa compreensão, embora não estejam explicitados nas orientações institucionais e acadêmicas contemporâneas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, seguramente estão subjacentes a elas.

3.2 DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA: UM NECESSÁRIO OLHAR PARA O PROCESSAMENTO COGNITIVO DO ATO DE LER

Anteriormente ao início das discussões atinentes a esta seção, é necessário que reiteremos as razões pelas quais um conteúdo dessa natureza compõe esta dissertação. Nosso propósito, como já amplamente anunciado, foi conhecer concepções docentes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, com atenção a reverberações do ideário teórico-epistemológico, construído ao longo dos últimos trinta anos na esfera acadêmica, com repercussões nos documentos institucionais, nessas mesmas concepções. Esse ideário, do qual nos ocupamos no texto que antecede esta seção, em nossa compreensão, congrega estudos sobre a *língua como objeto social*, quer sob a perspectiva dos *gêneros do discurso*, quer sob a perspectiva dos *estudos do letramento* e das implicações de conceber a *leitura como processo cultural*. Assim, todas essas considerações foram largamente registradas até aqui.

Dado o propósito de pesquisa, em que medida uma discussão de base flagrantemente cognitivista se justificaria nesta abordagem? Sustentamos a opção por esse registro com base nas considerações vigotskianas acerca das relações entre as dimensões interpsicológicas e intrapsicológicas em se tratando da aprendizagem, o que também já discutimos amplamente neste estudo. Estamos, pois, cientes de que a interação com o outro por meio da modalidade escrita da língua, no que respeita à leitura, implica intensa atividade intrapsicológica. Na vertente em que nos inscrevemos, encontramos em Vigotski (2007 [1978]) relações dessa natureza.

O autor, no entanto, como teórico da psicologia da educação e não como teórico da leitura, não construiu um aparato conceitual que nos permitisse lidar com essa mesma dimensão intrassubjetiva movendo-nos coerentemente no âmbito de teorias histórico-culturais. Esperamos que um dia esse movimento seja possível e nos esforçamos por, de algum modo abrir esse caminho. Em tal processo de abertura, porém, ainda somos forçados a *visitar* o espaço cognitivista de produção de conhecimentos nesse campo. Fazemos isso, no entanto, em um percurso delicado, zelando por marcar nossas posições distintivas em relação aos fundamentos epistemológicos que sustentam o ideário cognitivista, alvo de crítica aguda de Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]), no que foi chamado pelo Círculo de *subjetivismo idealista*.

Enveredemos, pois, por esse caminho anunciadamente delicado, munidos de ressalvas constantes da consciência de nosso lugar epistemológico.

Em nosso entendimento, parece inequívoco que a leitura – tomada como processo de construção de sentidos – implica atividade intrassubjetiva a iniciar pelo reconhecimento das relações grafêmico-fonêmicas (SCLIAR-CABRAL, 2003) que ocorre por meio da decodificação. Assim, para que haja leitura, o leitor deve dominar o sistema de escrita a fim de processar, armazenar e interpretar informações. A nosso ver, tratar de formação de leitores – e a presente pesquisa focaliza concepções docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de *leitura* em bancos escolares –, implica o tratamento dessa *capacidade*⁷¹ de *leitura* (MORAIS, 1996), compreendida como o conjunto de processos que o sistema cognitivo humano agencia a fim de decodificar o texto e dar entrada de informações no cérebro com a finalidade de construir sentidos. É preciso considerar tal *capacidade de leitura*, pois ela constitui a condição *sine qua non* do ato de ler; de nada vale discutir acerca da dimensão intersubjetiva da leitura, tanto quanto do processo de compreensão textual, se o domínio do sistema alfabético não tiver se consolidado nos alunos do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental – anos escolares foco deste estudo.

Iniciaremos esta seção tratando do processo de decodificação – que constitui o contato inicial entre leitor e texto – para, em seguida, abordarmos as diferentes atividades cognitivas implicadas no ato de ler. Para tanto, nos fundamentaremos nas teorizações de Morais (1996), que nomeia o ato de decodificar como sendo a *capacidade de leitura*, bem como nas ideias de Dehaene (2012), referentemente ao processamento neural da leitura: áreas específicas do cérebro são ativadas no momento em que ocorre a decodificação do texto. Em seguida, para dialogar acerca da compreensão textual, apresentaremos discussões empreendidas, sob um olhar cognitivista, por Rumelhart (1981), Leffa (1996), Aliende e Condemarin (2005), Colomer e Camps (2002), Kintsch (1998), e, sob um olhar da Linguística Textual, por Antunes (2005, 2009) e Koch (2003, 2005) – estas últimas duas autoras empreendem um diálogo sobre a dimensão intersubjetiva da leitura, sem descuidar de sua dimensão intrassubjetiva. Importante mencionar que, além desses autores, fundamentaremos a discussão sobre a atividade de *localização de informação* (2.2.2.1) em abordagens conceituais derivadas do relatório do PISA (2009).

⁷¹ *Capacidade*, aqui, é tomada no sentido estrito que o autor dá ao termo.

3.2.1 Decodificação do texto: *capacidade* preliminar demandada na leitura

Morais (1996), em sua abordagem cognitivista subjetivista, esclarece que a representação de material escrito sob uma forma utilizável pelo sistema cognitivo constitui o objetivo dos processos específicos da leitura⁷²; ou seja, segundo o autor, há um conjunto de processos cognitivos que são agenciados somente por ocasião da decodificação, são exclusivos desse ato. Tal representação se dá por meio da decodificação, que, para o autor, caracteriza o que ele chama de *capacidade de leitura*. A *capacidade de leitura*⁷³ é definida, de acordo com Moraes (1996, p. 111), como conjunto de recursos mentais mobilizados ao ler e que é específico da leitura e de mais nenhum processo. Dehaene (2012), que mencionaremos a seguir, *localiza* esses processos no cérebro físico.

Para focalizarmos, nesta subseção, o processo de decodificação, basear-nos-emos em um estudo que, apesar de estar em fase de desenvolvimento, vem ganhando espaço no cenário contemporâneo: a leitura concebida à luz das neurociências, abordagem proposta por Dehaene (2012). Essa abordagem trata dos mecanismos neuronais

⁷² Para Moraes (1996), *leitura* restringe-se à palavra escrita. Citamos o autor devido a seu conhecimento acerca da etapa inicial fundamental da leitura que é a *decodificação*, mas não compartilhamos da visão restritiva desse ato alimentada por ele. Comungamos, por exemplo, das impressões de autores como Freire (2006 [1985]) – objeto de crítica indireta de Moraes (1996) – ou Martins (1994), para os quais leitura, concebida em sentido *lato*, vai além do signo escrito, ou seja, contempla essa dimensão estrita, mas pode ser tomada sob um escopo mais amplo: eis a leitura da *palavramundo* de Freire (2006 [1985]).

⁷³ Segundo Moraes (1996), falar em leitura é falar em *capacidade de leitura*, *objetivos da leitura*, *atividade da leitura* e *performance da leitura*. A *performance* da leitura é o grau de sucesso, o resultado da *atividade* de leitura. A *atividade* é o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores. E os *objetivos* da leitura são a compreensão do texto escrito e/ou o alcance de uma impressão de beleza. Evidentemente, divergimos do autor nestes dois últimos pontos, porque, na base epistemológica em que nos inscrevemos, *boa performance* transcende a dimensão individual para se instituir na dimensão interacional; do mesmo modo, o *objetivo da leitura* só pode ser a interação com o *outro*, para, por meio dessa interação, atender a propósitos de obtenção de informação, de estudo do texto, de fruição ou de mero pretexto para outra atividade, tal qual propõe Geraldini (1997 [1991]). Valemo-nos de Moraes (1996) tão somente no que diz respeito à distinção que faz entre *capacidade de leitura* e *atividade de leitura*, o que, em nosso entendimento, sob o ponto de vista intrassubjetivo, constitui uma distinção de relevância.

implicados no ato de ler, isto é, tem como foco o funcionamento físico e neural desse ato⁷⁴, o que justifica nossa alusão.

As neurociências emergiram por volta da década de 1970 com os progressos alcançados acerca do conhecimento do cérebro humano. Utilizando métodos de imagem cerebral⁷⁵, as bases neurais do psiquismo tornaram-se acessíveis, em que pese o fato de tais exames, na maioria das vezes, não contemplar situações naturalísticas em que se dá efetivamente o ato de ler.

Dehaene (2012) descreve os circuitos nervosos mobilizados para a leitura. De acordo com o autor, é na região denominada *região occípito-temporal*, situada na parte esquerda do cérebro, que o processo ocorre. Essa parte do cérebro é a responsável pela análise visual das palavras. Por encarregar-se, em grande medida, pela análise das letras, seu reconhecimento e sua reunião em palavras, é também chamada de *região da forma visual das palavras*, contudo apenas partes de tal região possuem papéis específicos na leitura, como a *região occipitico-temporal ventral*. Os neurônios dessa região reconhecem os traços invariantes que compõem as letras, cujos valores são os mesmos, independentemente da fonte (manuscrita, *italico*, **negrito**, sublinhado etc.), da posição que ocupam na palavra ou da configuração da forma (caixa MAIÚSCULA ou minúscula) e de seu tamanho. As outras regiões mais posteriores do hemisfério esquerdo, por exemplo, estão implicadas na análise precoce dos sinais visuais, análise que não é própria da leitura, contribuindo para o reconhecimento da cor e da forma dos objetos.

A região occípito-temporal esquerda reconhece a forma visual das palavras. Ela distribui as informações visuais a numerosas regiões,

⁷⁴ A abordagem neurocientífica proposta por Dehaene (2012) representa um avanço para os estudos psicológicos, neurológicos e psicolinguísticos e sinaliza para modelos de leitura de bases distintas em um futuro próximo. Ainda que nos inscrevamos em outra epistemologia, entendemos impossível negar a natureza dessas descobertas e suas implicações acadêmicas nos estudos sobre *leitura*.

⁷⁵ Graças à imagem por ressonância magnética (IRM), à eletroencefalografia (EEG) e à magneto-encefalografia (MEG), podemos rastrear como o cérebro humano funciona durante a leitura. A IRM detecta as regiões cerebrais onde a atividade neuronal é intensa, por receberem, nos segundos seguintes, um afluxo de sangue oxigenado; o eletro-encefalograma consiste em mensurar, com um voltímetro muito sensível, as diferenças de potencial da ordem de um *microvolt* que as correntes neuronais induzem até a superfície do escalpo; a magneto-encefalografia, por sua vez, detecta as variações minúsculas do campo magnético induzidas pelas correntes neuronais (DEHAENE, 2012).

distribuídas por todo o hemisfério esquerdo, que estão implicadas em graus diversos na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras. [...] Aprender a ler consiste, pois, em pôr em conexão as áreas visuais com as áreas da linguagem oral. Todas as interconexões entre as regiões, que são bidirecionais, não são ainda conhecidas em detalhe (DEHAENE, 2012, p. 78).

Vale ressaltar que cada uma das diversas operações, tais como reconhecimento de radicais das palavras, acesso aos sentidos e à sonoridade, articulação etc., ocorre em várias áreas corticais distintas, as quais não constituem cadeias lineares, uma vez que funcionam paralela e reciprocamente, não caracterizando um processo sequencial e linear, mas dinâmico.

O processo de decodificação inicia-se com a retina reconhecendo as letras e extraindo os componentes de base das palavras, como as sílabas. Os neurônios, então, especializados na resposta às formas elementares mais simples, colocam em ação o sistema visual. Sucede, a esse primeiro deciframento, uma análise dupla: a do som e a do sentido.

Graças à imagem por ressonância magnética, hoje, são necessários alguns minutos para visualizar as regiões cerebrais ativadas quando deciframos as palavras.[...] No laboratório, seguimos passo a passo o percurso das palavras desde a análise da sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação. Sobre esta base empírica, uma teoria da leitura começa a se vislumbrar. Ela descreve como funcionam os circuitos corticais herdados de nosso passado evolutivo e que, bem ou mal, foram adaptados para a leitura. Ela explica como as redes de neurônios aprendem a ler: por quais mecanismos, chegados à idade adulta, lemos com tanta eficácia; de onde provém que algumas crianças sofram de dislexia e como podemos considerar a possibilidade de remediá-la (DEHAENE, 2012, p. 15-16).

Sob a perspectiva das neurociências, o cérebro humano não é uma tábua rasa, como afirmam teorias associacionistas de base *behaviorista*,

para as quais o cérebro é um órgão virgem, flexível e maleável que não restringe a amplitude das atividades humanas. Ao examinar a organização cerebral dos circuitos da leitura, pode-se inferir que não é verdadeira a imagem de um cérebro vazio, infinitamente maleável e que absorve todos os dados de seu ambiente cultural. “Nosso cérebro é evidentemente capaz de aprendizagem [...]. No entanto, esta aprendizagem é limitada” (DEHAENE, 2012, p. 20).

O modelo apresentado por Dehaene (2012) é denominado *reciclagem neuronal* e, nesse modelo, afirma-se que o cérebro humano, apesar de apresentar limitações genéticas, apresenta também margens de adaptação ao ambiente na medida em que a evolução dotou os circuitos do cérebro de plasticidade e de regras de aprendizagem. A hipótese do neurocientista é de que as invenções culturais, dentre as quais a leitura, insiram-se nessa margem de plasticidade. Isso quer dizer que o cérebro humano se adapta ao ambiente cultural, porém não absorve tudo o que lhe é apresentado, como afirmam teorias de base *behaviorista*. O cérebro converte o que absorve ao uso das predisposições cerebrais já presentes. Ele é um “[...] órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho” (DEHAENE, 2012, p. 20).

Nesse modelo neurocientífico, o reconhecimento das palavras não ocorre de forma global, mas sim na forma de pequenos fragmentos que são recompostos pelo cérebro humano para que se formem grafemas. O centro da retina, denominado *fóvea*, é o órgão responsável pelo reconhecimento dos detalhes das letras e é rico em células fotoreceptoras, de resolução alta, chamadas *cones*. Primeiramente, a cadeia das letras é analisada para que, dessa forma, sejam reconhecidas e associadas aos sons (via fonológica) e aos sentidos (via lexical). A via lexical é a responsável pelo acesso a um dicionário mental onde estão depositados os significados das palavras, e a via fonológica, por sua vez, permite converter a cadeia de letras em sons de uma língua. Ambas são ativadas simultaneamente.

Dispomos todos de uma via direta de acesso às palavras, que nos evita de pronunciar-las mentalmente antes de compreendê-las. Contudo, nos leitores experientes, a sonoridade das palavras continua a ser utilizada, mesmo se dela não tivermos sempre consciência. Não se trata de articulação [...]. Mas, a nível mais profundo de nosso cérebro, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas. As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical

e a via fonológica, funcionam, pois, em paralelo, uma sustentando a outra (DEHAENE, 2012, p. 40).

Importa registrar que diversos modelos recentes tratam das vias múltiplas da leitura. Declaram que a “[...] organização em vias múltiplas e paralelas é um traço essencial da arquitetura do córtex” (DEHAENE, 2012, p. 56). Dessa forma, o modelo das duas vias (fonológica e lexical) subestima a complexidade das vias neuronais da leitura sem, contudo, deixar de ser uma distinção essencial.

Quanto ao deslocamento visual no momento da leitura, deve-se considerar que, como a região da fóvea é estreita, os olhos movem-se incessantemente durante a leitura, porém não de forma contínua. O deslocamento ocorre por *sacadas* – quatro ou cinco por segundo – e a parada é denominada de *fixação* (o avanço corresponde a cerca de sete a nove letras por sacada). Palavras como auxiliares, pronomes, conjunções, preposições e artigos são quase sempre puladas, contudo as outras palavras essenciais para o conteúdo de um enunciado, como nomes, verbos, adjetivos e advérbios, são fixadas pelo olhar. Além disso, o tempo de leitura não depende da extensão de cada palavra, uma vez que diversos processadores especializados trabalham paralelamente em todos os níveis.

O reconhecimento de uma palavra na leitura depende também do contexto em que é apresentada. Segundo registros de Dehaene (2012), exemplificamos: se um enunciado é exposto da seguinte forma “João caiu da árvorr”, imediatamente nota-se que a letra “r” ao final não está adequada, pois “árvorr” não é uma sequência de letras correta em português; assim, a interpretação “árvore” convém do ponto de vista da pronúncia e do sentido.

Graças aos exames de ressonância magnética, pode-se observar o que ocorre no cérebro após o reconhecimento dos vocábulos. Existe um feixe longitudinal inferior “[...] que coleta as informações de diferentes regiões posteriores, dentre as quais a região occípito-temporal, envolvida no reconhecimento das palavras, e as envia bem adiante ao lobo temporal” (DEHAENE, 2012, p. 116). Simultaneamente, outros feixes conectam as regiões temporais. Assim sendo, é legítimo falar de feixes cerebrais do som e do sentido.

Para acessar a sonoridade e a significação das palavras decodificadas, áreas cerebrais distintas são ativadas. Com relação à primeira, estão implicadas essencialmente as regiões superiores do lobo temporal esquerdo – da análise dos sons –, o córtex frontal inferior e

pré-central esquerdo – que intervém na articulação – e o lobo temporal – em que se encontram letras e sons. Podemos observar diferentes regiões cerebrais na figura que segue:

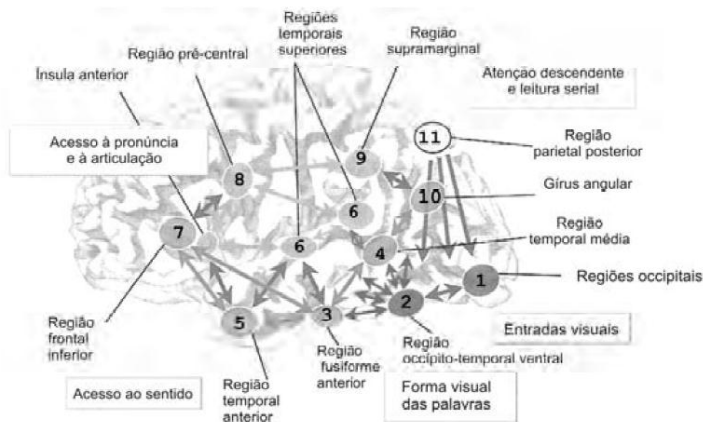


Figura 2 – Visão atualizada das redes corticais da leitura

Fonte: Scliar-Cabral, 2009.

Dehaene (2012, p. 121) explica que

[...] toda uma parte do lobo temporal é ativada, diante da visão de uma letra. Contudo, só uma região superior do lobo temporal, conhecida sob o nome latino de *planum temporale*, reage à compatibilidade entre as letras e os sons: a escuta de um som compatível com a letra aumenta a atividade dessa região, enquanto um conflito entre a letra e o som se traduz por uma redução da atividade.

Com relação às regiões cerebrais implicadas na análise do sentido, estão a parte posterior da circunvolução temporal média, a face ventral anterior do lobo temporal e a parte triangular da região frontal inferior. De acordo com Dehaene (2012), contudo, tal localização tem menor importância do que a compreensão de que nenhuma dessas regiões é específica em relação às palavras escritas. Elas intervêm nas relações conceituais entre imagens e entre palavras faladas.

Vale notar, entretanto, que muitas outras regiões são ativadas em tal processo. O que se esboça nesta pesquisa são ainda descobertas que estão sendo feitas no estudo da neurologia do sentido. É possível, porém, afirmar que as duas vias – fonológica e lexical – coexistem e se complementam em todos os leitores (independentemente de suas línguas maternas) e agenciam áreas do cérebro idênticas.

Estamos conscientes de que essa remissão teórica a um construto das neurociências não tem potencial explicativo para os dados empíricos que foram gerados neste estudo. Insistimos em fazê-lo, porém, porque entendemos que tematizar a dimensão intrassubjetiva do ato de ler, diferentemente do que se processava há algumas décadas, não nos exime mais da atenção a estudos que focalizam o cérebro físico. Assim, ainda que entendamos que os propósitos de Dehaene (2012) não têm apelo no que respeita à formação escolar de leitores, concebemos que a condição de pesquisa acadêmica exige nossa atenção ao chamado *estado da arte* nos estudos da leitura. Feita a explanação acerca da decodificação, passemos às outras atividades no ato de ler.

3.2.2 Compreensão do texto: a complexa atividade de construção de sentidos

Entendemos que o processamento de leitura é dinâmico, uma vez que opera com diversos elementos simultaneamente. Tais elementos são intrassubjetivos – caracterizados pelo que ocorre internamente no indivíduo leitor durante o ato de ler –, e intersubjetivos – concernentes aos aspectos interacionais, sociais, históricos, culturais e ideológicos da leitura. Sob essa perspectiva, aspectos cognitivos estão envolvidos na compreensão de textos e são tão fundamentais quanto os aspectos interacionais neste processo. Segundo Morais (1996, p. 111), a compreensão leitora implica o que ele chama de *atividade de leitura*, ou seja, “[...] o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores.”

Na presente subseção, descreveremos atividades cognitivas implicadas na leitura⁷⁶, apontando para o fato de que o ser humano

⁷⁶ Apresentamos essas atividades em subseção separada daquela dedicada à decodificação, seguindo Morais (1996), que categoriza o ato de decodificar como *capacidade* da leitura. Em

possui um sistema complexo de armazenamento de dados (MARCUSCHI, 2008) que é essencial para o processamento de textos. As atividades cognitivas topicalizadas nesta seção são *localização de informação, recuperação de referentes e mapeamento de informações, ativação de esquemas cognitivos, agenciamento de conhecimentos prévios – linguísticos, enciclopédicos e interacionais* –, bem como *realização de inferências*. Assim como afirma Koch (2005, p. 31), na

[...] atividade de produção textual [bem como na atividade de leitura], os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.

Vale explicar que, apesar de essas habilidades estarem sendo apresentadas em separado, nós as entendemos simultâneas na leitura; não seria eficaz um processamento de texto que agenciasse tais atividades sequencialmente, uma vez que elas estão imbricadas. A separação se deve somente aos fins analíticos a que se presta essa teorização.

3.2.2.1 Localização de informação: o foco na informação explícita

Parece-nos evidente que a localização de informações em um texto é uma das condições centrais do ato de ler. Sem ela, outras atividades cognitivas envolvidas na leitura não seriam desencadeadas no processo de construção de sentidos de forma adequada, uma vez que tais sentidos devem estar consubstanciados com o *dado* no texto e dependem em grande medida das informações explícitas. Conforme afirma Koch (2005, p. 28),

A informação semântica contida no texto distribui-se, como se sabe, em (pelo menos) dois grandes blocos: o *dado* e o *novo*, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido. A informação dada – aquela que se encontra no

nossa compreensão, as atividades aqui descritas estão contidas no que Morais chama de *atividade* de leitura – implicações cognitivas do ato de ler.

horizonte de consciência dos interlocutores [...] – tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova.

Um leitor atento deve ser capaz de localizar informações para, então, desencadear outras atividades cognitivas que, em conjunto, operam no processamento do texto e na compreensão leitora. Segundo aponta o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a leitura – em se tratando da dimensão intrassubjetiva – implica três eixos: *recuperação de informações*, *interpretação de textos*, e *reflexão e avaliação*. Estes dois últimos eixos dependem consideravelmente do bom êxito no primeiro deles. O sujeito leitor, para interpretar, refletir e avaliar um texto, tem de recuperar as informações contidas nele, e isso ocorre por meio do reconhecimento do tema do texto, da localização de dados explícitos pontuais, como por exemplo, personagens, fatos, locais etc., bem como da compreensão das relações entre as informações explícitas, além do reconhecimento de sua sequencialidade e de sua comparação. Ainda que tenhamos ressalvas em relação à natureza massiva de indicadores como o Pisa, tanto quanto em relação a propósitos de cunho social, econômico e político a que se presta, entendemos que a consideração desses eixos, em alguma medida, contribui para estudos da dimensão intrassubjetiva do ato de ler.

Tendo localizado dados explícitos, o leitor procede à recuperação de referentes. Se o texto, por exemplo, é uma narrativa, o leitor tem de identificar os personagens da história, os fatos que se desenvolvem no decorrer dela e que a constituem, os locais que servem de cenário para os fatos, enfim, tendo identificado esses itens, o leitor é capaz de recuperar referentes ao longo do texto quando aparecem, por exemplo, anáforas ou catáforas; é capaz de mapear as informações e compará-las, uma vez que soube identificá-las; ativa seus esquemas cognitivos acerca dos conteúdos textuais; agencia seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais fundamentais para a construção de sentidos (lembrando que o sentido é imbricadamente relacionado aos conhecimentos dos leitores, também por isso as diferentes interpretações que costuma haver para os mesmos textos); além de realizar inferências, comportamento de particular importância em se tratando da construção de sentidos. Entendemos, pois, a *localização de informações* como um dos alicerces do processamento da leitura.

3.2.2.2 Recuperação referencial e recuperação predicativa no mapeamento de informações: esquadramento do conteúdo explícito do texto

Para que um texto seja compreendido, as informações nele presentes devem ser encadeadas para que o leitor possa formar uma representação coerente (KINTSCH, 1998). Frases soltas ou desconexas – considerado o contexto e a especificidade dos leitores – tornam-se incoerentes e, por consequência, sem sentido, descaracterizando o processo do ato de ler. Uma leitura produtiva constrói-se sobretudo sobre um texto coeso e claro, isto é, as informações presentes nele têm de estar encadeadas adequadamente a fim de que haja clareza e para que, dessa forma, entre outros aspectos, o autor do texto consiga alcançar seu objetivo, seja ele convencer seu leitor, persuadi-lo etc. Acrescentaríamos, à luz da epistemologia em que nos inscrevemos, que essa reflexão, a nosso ver, somente procede se considerados quem são os interactantes cujo *encontro* o texto escrito promove e qual é o contexto – no sentido mais amplo do termo – em que esse *encontro* se dá; ou seja, se considerada a dimensão intersubjetiva da leitura.

Esse encadeamento de informações constantes nos textos ocorre, sobretudo, por meio da recuperação de referentes. De acordo com Koch (2005, p. 40),

[...] a reativação de referentes no texto é realizada através de estratégias de referenciação anafórica [e catafórica], formando-se, desta maneira, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonista e antagonista, na narrativa; ser que é objeto de uma descrição; tema de uma discussão, em textos opinativos) percorrem em geral o texto inteiro. [...] esse tipo de remissão pode ser efetuado por meio de recursos de ordem “gramatical” ou por intermédio de recursos de natureza lexical [...]; ou, ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse.

Vale registrar que a escolha dos recursos por parte do autor do texto para recuperar referentes pode evidenciar informações importantes

ao leitor que o auxiliem na construção do sentido, como opiniões, crenças e atitudes. Assim, as expressões referenciais não possuem apenas a função de referir, “Pelo contrário, [...] elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva” (KOCH, 2003, p. 106). Os estudos contemporâneos sobre a *anáfora* no processo de *referenciação* mostram o quanto os processos de retomada e remissão podem acrescentar novas informações sobre o conteúdo do texto (KOCH, 2005).

Ao lado da recuperação referencial, temos um outro procedimento que se assemelha ao primeiro no que tange à ação de empreender retomadas: a recuperação de predicados, que se caracteriza como a reiteração de predicados nas frases. Antunes (2010, p. 133), sobre isso, explica que

Evidentemente, um texto também é provido de uma continuidade predicativa, no sentido de que os sentidos atribuídos no âmbito da predicação também podem ser reiterados⁷⁷. Ou seja, se pode admitir, para o texto, uma *continuidade referencial* assim como uma *continuidade predicativa*.

Esse encadeamento de que estamos tratando é viabilizado por meio da propriedade de *coesão*. Segundo Antunes (2005, p. 47), a coesão é “[...] essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” Quando há frases soltas, desarticuladas – insistimos: considerado o contexto de interação –, provoca-se esquisitice e há, por parte do leitor, um esforço para construir sentido. Dentre as implicações causais de tal esforço, parecem estar a suposição de o leitor acreditar

⁷⁷ Antunes (2010) aponta que *reiteração* constitui um procedimento geral que engloba recursos como paráfrase, paralelismo, repetição e substituição, todos eles envolvidos no processo de recuperação de referentes em um texto. Com relação à repetição, vale a pena explicitar que apesar de parecer uma redundância, não raro ela é uma das estratégias de encadeamento de informações e tem como propósito lembrar o leitor acerca de determinados itens considerados importantes, tal qual mostrou Charolles (1978) sob a perspectiva da Linguística Textual. Antunes (2005), também sob a perspectiva da Linguística Textual, explica que a repetição corresponde à ação de voltar ao que foi dito antes a fim de reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente. Essa unidade pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira. A repetição constitui, portanto, um requisito da própria continuidade exigida pela coerência.

que o autor do texto é um sujeito cooperativo⁷⁸ que escreve enunciados que têm sentido⁷⁹; tanto quanto a suposição de que, nas interações humanas, os enunciados apresentam-se ligados, um dando continuidade ao outro – o que, agora na perspectiva epistemológica em que nos inscrevemos, remete ao pensamento bakhtiniano que foi objeto de discussão na subseção 2.1.1. É por isso que se vão entretecendo fios, com os quais o texto vai sendo tecido, numa unidade possível de ser interpretada (ANTUNES, 2005).

A coesão define-se [...] como um fenômeno da organização superficial do texto, orientado para o estabelecimento da continuidade sequencial, que, por sua vez, viabiliza e assinala um outro tipo de continuidade que a constituição semântica do texto impõe (ANTUNES, 1996, p. 29, grifos da autora).

A coesão de um texto está relacionada, além de outros fatores, aos objetivos do autor, a suas intenções. Ressalvada a dimensão intersubjetiva de que tratamos anteriormente, se o sujeito quer se fazer entender com sucesso, ele tem de articular seu texto de forma que fique coerente.

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas (ANTUNES, 2005, p. 176).

Considerado o contexto interacional, tendo acesso a um texto coeso – dentre outros fatores –, o leitor é capaz de localizar informações explícitas, sequenciá-las, compará-las, mapeá-las, interagindo com o autor do texto a fim de coconstruir sentidos; eis implicações intrassubjetivas da coerência. Para isso, são agenciados conhecimentos

⁷⁸ Dentro da lógica da Linguística Textual, na qual se inscreve o pensamento da autora, a menção ao Princípio da Cooperação (GRICE, 1975) parece-nos plenamente coerente.

⁷⁹ De acordo com Antunes (2009), a *intencionalidade* caracteriza a predisposição do falante/autor para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para apenas dizer/escrever coisas que têm sentido. Isso nos remete aos princípios de textualização de Beaugrande e Dressler (1981).

prévios do leitor que foram internalizados por meio das inúmeras interações que caracterizam sua historicidade. Vale destacar que nem todas as informações necessárias para a compreensão estão presentes de forma explícita no texto; pelo contrário, muitos dados ficam implícitos caracterizando o texto como uma unidade de sentido incompleta. Essas informações implícitas também têm de ser localizadas e mapeadas pelo leitor para que haja sucesso em sua leitura. Antunes aponta que

[...] a *incompletude* do discurso é [...] *uma das marcas de sua coerência* e [...] uma conveniência de ordem pragmática. A interação verbal seria insuportável se não fossem esses “vazios”, supostamente dados como preenchíveis pelo próprio conhecimento que temos do mundo onde os estados de coisas acontecem (ANTUNES, 2009, p. 112, grifos da autora).

O texto é, pois, uma unidade de sentido incompleta, a se criar, um espaço de encontro em que sentidos são construídos por meio da relação entre significados potenciais oferecidos pelo autor do texto e conhecimentos apropriados pelos leitores, sempre lembrando que esse encontro acontece em situações específicas de interação, dentro de contextos socioculturais e históricos mais abrangentes que sustentam determinados sentidos.

3.2.2.3 Ativação de esquemas cognitivos: a busca por relacionar os conteúdos mapeados a representações mentais já de domínio e a necessidade de ressignificação/ampliação dessas mesmas representações

O sujeito, durante sua leitura, é um ser ativo que constrói sentido junto com o autor do texto, em uma interação situada social e historicamente. O leitor contribui para essa construção com seu conhecimento prévio, com saberes internalizados por meio das interações estabelecidas até então. Todos esses conhecimentos são organizados para que sejam agenciados em tantas outras interações. Os *esquemas cognitivos* são as unidades que organizam tais conhecimentos (RUMELHART, 1981), caracterizando-se como estruturas abstratas. Para que haja compreensão, esses esquemas cognitivos devem ser

ativados e/ou modificados; com isso, as representações cognitivas do leitor vão sendo horizontalizadas no que diz respeito às representações de mundo.

Alliende e Condemarin (2005) explicam que nenhum conceito é conhecido isoladamente, mas sempre dentro de esquemas cognitivos. Um sujeito só apreende um conceito após relacioná-lo com outros já armazenados em seus esquemas. Os autores explicam que

O modo de conhecer algo é situá-lo adequadamente em meio a uma rede de inter-relações com outros conceitos. Cada pessoa conhece de acordo com seus esquemas cognitivos. [...] Grande parte dos esquemas cognitivos é intersubjetiva, quer dizer, eles são compartilhados por grande número de sujeitos que os manejam de um modo semelhante (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2005, p. 114).

É certo que cada indivíduo possui seus próprios esquemas, contudo, conforme apontam os autores, grande parte desses esquemas é compartilhada pelos sujeitos a fim de que haja compreensão nas interações humanas. Deve haver um eixo de sentido em comum de modo que as pessoas possam interagir sem que haja equívocos constantes. Leffa (1996) explica que o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras durante a interação com o meio. Conceitos apreendidos na interação são relacionados a outros já internalizados pelo sujeito, modificando seus esquemas cognitivos. De acordo com o autor,

Os elementos que formam um esquema são conhecidos como variáveis. Essas variáveis se caracterizam justamente pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro. Embora um acidente de automóvel se caracterize, entre outras coisas, pela ocorrência de danos materiais, esses danos não serão sempre exatamente os mesmos para cada acidente. Uma variável sozinha normalmente não é suficiente para configurar um esquema. [...] O que caracteriza um determinado esquema é, portanto, uma determinada configuração de variáveis (LEFFA, 1996, p. 35).

Importa explicar que *esquemas* não estão relacionados apenas a conceitos construídos na leitura. Eles funcionam em toda situação pela qual passam os seres humanos. Como afirma Rumelhart (1981, p. 4), “They [schemata] are the fundamental elements upon which all information processing depends.”⁸⁰ Ainda segundo o autor, as principais características dos esquemas são: tais esquemas têm variáveis; são incorporados um dentro do outro; os esquemas representam conhecimento em todos os níveis de abstração; são processos ativos; e são dispositivos de reconhecimento cujo processamento visa à avaliação de sua qualidade de ajuste aos dados a serem processados.

Sob esse prisma, *esquema* não é algo solto dentro da nossa arquitetura cognitiva, mas, segundo Leffa (1996, p. 36), “[...] faz parte de uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas.” O autor explica que há hierarquia entre os esquemas e seus subesquemas. Por exemplo, quando pensamos em *circo*, acionamos o esquema geral *circo* e outros subesquemas, como *elefante*, *palhaço* etc. Quando, porém, estamos escrevendo um tratado sobre a vida dos elefantes, o esquema geral é *elefante*, e *circo* pode ser um de seus subesquemas. Tal hierarquia não é rígida; ao contrário, é extremamente flexível. Leffa (1996, p. 36) sugere que “O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto.” Assim, ao ler, importa que acionemos os esquemas cognitivos adequados às representações veiculadas pelo autor por meio da linguagem, sob pena de haver leituras arrevesadas do texto.

Consideradas as premissas da Linguística Textual, em leituras em que o leitor não encontra informações novas, ou seja, leituras cujo texto apresenta baixa informatividade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), não há necessidade de ajustes dos esquemas cognitivos, o que tende a tornar a leitura enfadonha; contudo, numa leitura em que não há possibilidade de acionar os esquemas cognitivos adequados, o conteúdo torna-se sem sentido e frustrante para o leitor, tal qual registra Leffa (1996), à luz do cognitivismo. Rumelhart (1981), também sob a visão cognitivista, ao tratar de compreensão, aponta três possíveis motivos para a compreensão inadequada de um texto: primeiro, um leitor não compreende bem um texto porque ele não possui os esquemas apropriados para fazê-lo; segundo, porque as pistas oferecidas pelo autor

⁸⁰ Esquemas são elementos fundamentais de que toda informação processada depende. (tradução nossa)

do texto são insuficientes, mesmo o leitor possuindo os esquemas apropriados; terceiro, porque o leitor interpreta o texto de forma diferente daquela interpretação prospectada pelo autor. Em nossa compreensão, todas essas considerações só têm sentido se tomadas nas inter-relações com a dimensão intersubjetiva da leitura de que já tratamos nesta dissertação.

É certo que, com a experiência que se constrói na historicidade das interações humanas, há aumento em número de esquemas cognitivos, que vão evoluindo em qualidade e quantidade e se tornando mais complexos. “Com a aprendizagem, a pessoa não apenas tem mais esquemas para interpretar a realidade, mas possui também, para cada esquema, um número maior de variáveis. Os esquemas diminuem em generalidade e se tornam mais específicos” (LEFFA, 1996, p. 37). Concordamos com afirmações de Leffa (1996) de que seria antieconômico não fundir experiências que são semelhantes. Pensamos que, se tal fusão não ocorresse, o processamento de informação seria custoso e ineficaz dada a rapidez com que tendem a se instituir muitas das interações humanas. E, neste fecho, reiteramos que todas essas considerações sobre *esquemas cognitivos*, na dimensão intrassubjetiva da leitura, a nosso ver, apenas procedem se relacionados intimamente à dimensão intersubjetiva do ato de ler. Afinal, é na historicidade das relações humanas que as representações de mundo se horizontalizam.

3.2.2.4 Agenciamento de conhecimentos prévios: linguísticos, enciclopédicos e interacionais

Ainda que, em todas as subseções que antecedem a esta, naturalmente tenhamos tratado de agenciamento de conhecimentos prévios, sem o que não seria possível a discussão dos processos topicalizados nessas subseções, ocupamo-nos, aqui, de precisar a natureza desses conhecimentos. Já mencionamos que o processo de construção de sentidos depende em grande medida do conhecimento prévio do leitor do texto, conhecimento que é apreendido nas interações humanas no entorno sociocultural situado. Tudo que é compreendido pelo ser humano – conceitos, atitudes, crenças, opiniões, ideias, eventos etc. – é internalizado nas relações estabelecidas nesse mesmo entorno. Conforme explicitamos no preâmbulo deste capítulo, a

intersubjetividade incide na constituição da intrassubjetividade. Os conhecimentos prévios cuja apropriação ocorre nas interações são, entre outras possibilidades e à luz da Linguística Textual, classificados em *linguísticos*, *enciclopédicos* e *interacionais*. Todos os três são agenciados no processamento textual. Especifiquemos – reiterando, à luz da Linguística Textual – essas questões.

O *conhecimento linguístico* compreende o conhecimento do léxico, da gramática e da maneira como se segmentam e se agrupam as unidades menores. Segundo Koch (2005), o *conhecimento linguístico* é o responsável pela articulação som-sentido.

É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH, 2005, p. 32).

Quando relacionado à formação de leitores, o conhecimento linguístico diz respeito às habilidades/atividades concernentes ao manejo do material linguístico nos diferentes textos para a compreensão textual. Em nosso entendimento, é um dos papéis do professor de Língua Portuguesa potencializar tal conhecimento linguístico em seus alunos a fim de que eles – por meio de tal conhecimento, além de outros fatores – se insiram em diferentes interações e construam sentidos em textos de diversos gêneros discursivos.

O *conhecimento enciclopédico* ou *conhecimento de mundo*, por sua vez, é aquele que decorre das experiências vividas pelo sujeito que passa a se familiarizar com a organização dessas experiências (ANTUNES, 2009), o que tem implicações com os *esquemas cognitivos*. Koch (2005) explica que

O conhecimento enciclopédico [...] se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses, a partir de uma manchete; que se criam

expectativas sobre o(s) campo(s) lexical(ais) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem inferências [...] (KOCH, 2005, p. 32).

O *conhecimento interacional*, por sua vez, é o conhecimento sobre as formas de interação que ocorrem por meio da linguagem, isto é, conhecimento sobre as ações verbais (KOCH, 2005). Envolve conhecimentos do tipo ilocucional (que permitem o reconhecimento dos objetivos do autor do texto), comunicacional (que dizem respeito a normas comunicativas gerais, à quantidade de informação necessária, à seleção da variante linguística adequada), metacomunicativo (permitem ao autor do texto evitar perturbações previsíveis ou sanar conflitos ocorridos), e superestrutural (permitem reconhecer textos como pertencentes a determinados gêneros, suas macrocategorias, seus tipos textuais).

A leitura, entendida como processo de construção de sentidos, como interação, exige a participação ativa do sujeito leitor no agenciamento dos conhecimentos armazenados em sua memória. Como já explicamos anteriormente, o fato de conhecimentos prévios serem agenciados para a compreensão de textos implica a diversidade de interpretações que um mesmo texto pode ter, devido às distintas experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos em situações específicas, movidas por suas crenças, valores e opiniões diversas. Dessa forma, um texto nunca possui um único sentido e um sentido completo. Quem constrói o sentido do texto é o leitor que interage, dialoga com o autor por meio dele (do texto), ainda que evidentemente haja eixos de compartilhamento entre as possíveis interpretações, uma vez que se trata de um mesmo construto materializado. Um texto sem leitor é um texto sem sentido. E, à luz da epistemologia em que nos inscrevemos, acrescentaríamos: o que de fato está implicado nesta discussão sobre construção de sentidos é o texto tomado na perspectiva dos gêneros discursivos, o que traz consigo a natureza social e historicamente situada dos interactantes e as implicações de seus projetos de dizer – eis, mais uma vez, as interpenetrações entre as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura.

3.2.2.5 Realização de inferências: comportamento de substantiva relevância na construção dos sentidos

Em nosso entendimento, compreender um texto é, antes de tudo, decodificá-lo para poder entrar em contato com as informações nele explícitas. Simultaneamente a esse contato, ao mapeamento dos dados, à recuperação de referentes, à ativação dos diversos conhecimentos e de esquemas cognitivos correspondentes a esses conhecimentos, se dá a *realização de inferências*, processo de significativa importância em se tratando da compreensão leitora.

Koch (2005) define *inferências* como estratégias cognitivas que permitem o estabelecimento de uma ponte entre informações presentes na superfície do texto e conhecimentos prévios compartilhados na comunicação, do mesmo modo que, sob um olhar cognitivista, postula Kintsch (1998), ao explicar que os sujeitos elaboram em suas memórias modelos de situação que integram os conhecimentos acerca dos dados do texto com suas experiências individuais. Antunes (2009), a nosso ver, compartilha, no âmbito da Linguística Textual, dessa concepção em se tratando da consideração de que as inferências são identificadas com a ajuda do conhecimento prévio dos interlocutores, vinculando-as, dessa forma, aos valores culturais da comunidade onde acontece a atividade verbal.

O termo 'inferência' é comumente reservado para informações implícitas que são identificadas com apoio de nosso *conhecimento de mundo*, informações que se relacionam, portanto, com o 'saber partilhado' pelos interlocutores. A inferência está, assim, profundamente vinculada à vida [...]. As situações sociais, os cenários onde os 'atores' da atividade verbal interagem constituem os pontos de referência para as interpretações inferenciais (ANTUNES, 2009, p. 120, grifos da autora).

A implicitude do texto é característica natural visto que não há necessidade de se informar tudo ao leitor, o que seria antieconômico e irrelevante. Há dados que são tomados como conhecidos, que são compartilhados pelos interlocutores e cuja presença no texto, por esse motivo, é desnecessária. Percebemos, então, que a apreensão do não dito em um texto depende dos sujeitos envolvidos, dos seus

conhecimentos, bem como da situação de produção do texto e do momento de leitura. Leffa (1996, p. 44), em um olhar cognitivista, sustenta que

[...] o texto se caracteriza essencialmente por apresentar apenas parte dos dados que são necessários a sua compreensão. Esses dados, provenientes do texto, acionam outros dados, provenientes do leitor. Na medida em que os dados do leitor complementam as lacunas deixadas pelo texto, dá-se a construção do sentido.

A *coerência*, conceito imbricado à Linguística Textual, discutida em tópico anterior, é estreitamente vinculada à realização de inferências, uma vez que constitui uma atividade de enlace do que é dado no texto e do que é selecionado nos dados contextuais. Antunes (2009, p. 122) aponta que a coerência

Envolve, pois, uma série de operações mentais, de fatores cognitivos, de conhecimentos que, acionados, nos permitem “pescar” ou recuperar a coerência do que dizemos e ouvimos, considerando não apenas *o que é posto na superfície do discurso*, mas tudo quanto está pressuposto ou implicado naquilo que é dito, ou é inferível, a partir de nossas experiências de vida.

Entendemos que muitas vezes uma representação precisa de texto é necessária para a produção de inferência, assim como a produção de inferência é necessária à construção de representações precisas de texto, isso porque as inferências podem prever conseqüências, fornecer informações ausentes, ou solucionar divergências. Existem diversos tipos de inferências, mas para o âmbito desta pesquisa não discutiremos acerca desses tipos, somado ao fato de que tal classificação ainda é um problema na literatura da área.

Foi nosso intuito, nesta apresentação das atividades cognitivas implicadas no que vimos chamando de dimensão intrassubjetiva do ato de ler, evidenciar sua importância na atividade de leitura. Deixamos claro que partilhamos do entendimento de que o cérebro humano funciona ativamente no momento da leitura e de que conhecimentos nele organizados convergem para a compreensão textual, entretanto, assim como já mencionamos anteriormente, divergimos sob vários aspectos da

epistemologia cognitivista tanto quanto das restrições que vemos na Linguística Textual no que diz respeito à dimensão interacional situada do ato de ler, sobretudo em se tratando das bases que entendemos restritas no que diz respeito à *ontologia da leitura*, tanto quanto no que diz respeito à *concepção de sujeito*. Reiteramos, enfim, que as teorizações a que empreendemos ao longo desta seção só fazem sentido, em nossa compreensão, quando tomadas nas intrínsecas relações que estabelecem com a dimensão intersubjetiva do ato de ler.

4 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS/DA PRÁTICAS DE LEITURA/LEITURA EM SALA DE AULA À LUZ DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] acreditamos [...] que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delinee um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos [...]. (GERALDI, 2006 [1984]).

Tornou-se uma constatação, aparentemente recorrente, de domínio público, o número considerável de alunos em escolas brasileiras que têm dificuldades em se tratando dos processos de construção de sentidos na leitura e na produção de textos em diferentes gêneros discursivos. A crítica à atuação de instituições formais da Educação Básica que representam a principal agência de letramento – pelo menos para classes desprivilegiadas socioeconomicamente – ainda que muito fundamentada nas premissas do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), perpassa jornais, revistas, programas televisivos, falas de professores e se ancora, em boa medida, em indicadores nacionais, como INAF (2009), segundo o qual apenas 15% dos indivíduos que cursaram até o nono ano do Ensino Fundamental podem ser considerados *plenamente alfabetizados*, enquanto 24% permanecem no *nível rudimentar* de alfabetização. Geraldi (2010), ao tratar dessa crítica ao ensino escolar, lembra-nos de que, por meio dela, é evidenciada a importância dada à linguagem para o desenvolvimento humano. Ele escreve:

Tanto as críticas veladas ou explícitas nas mensagens eletrônicas quanto os comentários jornalísticos ou as reclamações dos professores de outros componentes curriculares, tomadas de forma positiva, desvelam uma consciência compartilhada, na escola e fora dela, de que a linguagem é fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem, repetindo no senso comum o que a psicologia vigotskiana, por exemplo, defende de forma explícita ao tratar

da relação entre linguagem e pensamento (GERALDI, 2010, p. 34).

A nosso ver, parece claro que dificuldades em se tratando da ação didático-pedagógica em instituições de ensino no que respeita ao trabalho com Língua Portuguesa, historicamente delegado aos professores de Português, deve-se, entre outros fatores, à prevalência, em muitos entornos, de uma concepção de *língua* como sistema abstrato, apesar de o novo ideário, construído a partir da década de 1980 para o ensino e a aprendizagem de língua materna, construir-se sobre uma perspectiva flagrantemente distinta dessa. Sustentamos nossa hipótese em Antunes (2009, p. 34) segundo a qual

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de língua – embora nos detenhamos mais nas aulas de Português – tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada.

É nessa concepção de *língua* que as aulas de *literatura*, *redação* e *gramática* vinham e vêm se desenvolvendo em muitos espaços educacionais. No ensino nomeado *tradicional*, não há lugar para aulas de *leitura* articuladas com aulas de *produção textual* e aulas de *análise linguística*, como propõe Geraldi (1997 [1991]). Tais aulas parecem se configurar desvinculadas umas das outras, tratadas separadamente, caracterizando-se como aulas de literatura (com classificações e descrições dos períodos literários – Arcadismo, Parnasianismo, Realismo e outros “ismos” –, bem como apresentação dos autores enquadrados em cada um desses períodos; é nesse espaço que tendem a acontecer as aulas de leitura de livros), de redação, em que são focadas, em boa parte das classes, as tipologias textuais *descrição*, *narração* e *dissertação*, e de gramática, nas quais são analisadas sílabas, palavras e frases ou orações isoladas (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1997 [1991]; 2006 [1984]). Tratemos de cada uma dessas aulas, que, vale dizer, em algumas escolas são concebidas como disciplinas diferentes, uma vez que para cada uma delas há um professor distinto, como se não houvesse entre elas imbricamento.

Em aulas de Língua Portuguesa ancoradas numa acepção de *língua* como sistema abstrato, desvinculada das interações humanas e, portanto, de sua função, a gramática da língua é trabalhada a partir de classificações, de nomenclaturas, de análise de frases e/ou orações. Antunes (2009, p. 186) explica que esse trabalho com a gramática é, na verdade, “[...] apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos [...]”.

Sob essa perspectiva, tendem a se realizar somente atividades metalinguísticas direcionadas para a estrutura da língua e não para a descoberta dos usos gramaticais em textos de diferentes gêneros discursivos pelos quais se dão as relações humanas. Antunes (2009, p. 186, grifos da autora) afirma que “Esse ensino descontextualizado *tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos [...]*”, visto que as competências em leitura e em escrita não constituem o objetivo dessas aulas de gramática de Língua Portuguesa.

Importa registrar que não estamos, ao criticar as aulas *tradicionais* ditas *gramatiqueras*, defendendo a exclusão da gramática da programação do ensino; pelo contrário, defendemos uma abordagem em uma proposta que, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]), conceba a *análise linguística* em favor das práticas de uso da língua. Sobre isso, Antunes (2009, p. 175) argumenta que é impossível deixar de ensinar gramática, porque

Não existe língua sem gramática. O que está em questão, na proposta de um ensino mais relevante, é a perspectiva a partir da qual se veja o funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda, nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e gêneros [...].

Com relação às aulas de *redação*, o foco tende a persistir na produção de narrações, descrições e dissertações em que os alunos praticam uma escrita artificial, pois seus textos, muitas vezes representam meras repetições dos dizeres dos professores e parecem ainda não ter delineado um público-alvo: são dirigidos para os professores lerem e atribuírem uma nota. Assim, a dimensão interacional do discurso, tal qual postula Bakhtin (2010 [1952/53]),

perde-se por não haver, nessas produções, *o que dizer, para quem dizer, como dizer e para que dizer*. Nesse sentido, os alunos não se tornam autores de seus textos, apenas reproduzem ideias cristalizadas e transmitidas pela “autoridade” em sala de aula: os professores. Antunes (2003) afirma que a redação é de fato uma prática de escrita mecânica, inexpressiva, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão. Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos não são revisados, tampouco reescritos, como se a escrita não constituísse um processo contínuo, incessante, inacabado.

Quanto às aulas de leitura, nosso foco efetivo nesta pesquisa, quando ocorrem – segundo Antunes (2003), muitos alunos dizem que seus professores não promovem aulas de leitura em sala de aula, com receio de não terem tempo disponível para *passar a matéria* –, caracterizam-se por leituras de textos fragmentados, geralmente excertos de textos presentes no livro didático, com atividades de interpretação na maioria das vezes focadas unicamente na *localização de informações* explícitas no texto. Nessas aulas, parece não se trabalhar textos que circulam no entorno escolar, isto é, textos com suporte, com autor e público-alvo definido, o que sugere falta de sensibilidade às *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos. De acordo com Antunes (2003), nessas aulas, a atividade de leitura é centrada em habilidades de decodificação, é uma atividade sem função (pois se encontra desvinculada dos usos sociais), sem prazer, dirigida somente para avaliações, cuja interpretação se limita a recuperar elementos explícitos no texto, processo que seguramente não suscita no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Há, tal qual mostra Kleiman (2008 [1989]), apenas uma única interpretação – aquela veiculada pelo professor da disciplina – que tem de ser aceita pela turma. “Neste quadro, a escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista, que repete...” (GERALDI, 2010, p. 111). Prossegue Geraldi (2010, p. 131): “Infelizmente, os textos que aí circulam propõem muito mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma leitura polissêmica capaz de gerar nos sujeitos leitores outros modos de conceber a vida.”

As aulas nomeadas *tradicionais* caracterizam, enfim, um ensino formal preocupado com normas gramaticais que traduzem a variedade padrão da língua, o que remete a implicações discriminatórias decorrentes da costumeira desconsideração das variedades presentes no interior da escola. A nosso ver, tal atitude discriminatória é injustificável. Entendemos que a escola tem de observar a pluralidade

que caracteriza seus alunos, visto que eles são sujeitos advindos de famílias diferentes, com capitais culturais distintos, e, dessa forma, com crenças, valores e opiniões diversas. É, no mínimo, lamentável, observar – ainda que empiricamente – que perdura em muitas escolas brasileiras a superposição do *letramento global* sobre os *letramentos vernaculares* (ROJO, 2009), com silenciamento destes últimos, e que, nas aulas de língua materna normativas e prescritivas, quem tende a se calar são os sujeitos pertencentes às classes socioeconomicamente marginalizadas.

É com a atenção, sobretudo, a esse cenário que, neste capítulo, na busca por descrever o que entendemos ser uma abordagem de leitura à luz do ideário histórico-cultural, registramos uma concepção de processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura, mais sensível às diversidades linguísticas inerentes à sociedade, portanto, sensível aos *letramentos locais* (STREET, 2003). Definimos, sob esse prisma, *língua* como objeto social, instrumento psicológico de mediação semiótica (VIGOTSKI, 2007 [1978]) que institui relações interpessoais (GERALDI, 2010). Tratar de língua, sob esse viés, é necessariamente tratar de interação, pois nas interações a língua institui relações interpessoais, processo em que os sentidos são construídos.⁸¹ Nas interlocuções, a linguagem age sobre os sujeitos, e os sujeitos, por seu turno, agem com a linguagem e sobre a linguagem (GERALDI, 1997 [1991])⁸².

Assim como já explicamos anteriormente, as interações humanas são instituídas pelos diferentes gêneros discursivos pertencentes às inúmeras esferas da atividade humana, tal qual evidenciam os estudos bakhtinianos. Pelo fato de as realizações linguísticas serem historicizadas, os gêneros também o são. Segundo Antunes (2003, p. 50),

Os gêneros [...] evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em

⁸¹ Entendemos que não há significados *a priori*, determinados. Eles se constroem nas relações humanas.

⁸² De acordo com GERALDI (1997 [1991]), *ações que se fazem com a linguagem* são aquelas ditadas pelos objetivos pretendidos pelos interlocutores; por meio delas se alteram as relações entre os sujeitos envolvidos; *ações que se fazem sobre a linguagem* tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos para os quais a atenção do outro é chamada; *as ações da linguagem*, por sua vez, caracterizam-se como ações constituintes dos sujeitos que podem ser focalizadas sob dois ângulos: um das constrições linguísticas que interferem nas formas de construção de raciocínios, outro relativo aos sistemas de referências historicamente construídos.

atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicos, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem.

Compreender as dimensões verbal e social dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005) é observar a não determinação de seus recursos expressivos que se apresentam somente relativamente estabilizados. É nas relações humanas, por meio dos diversos gêneros discursivos, que tais recursos ganham significação. Geraldi (2010, p. 72) aponta que “A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar.”

Sob essa perspectiva, compartilhamos a concepção de um ensino de língua materna mais democrático, que atenda à diversidade linguística natural presente nos bancos escolares. O objeto de ensino, nesta abordagem, passam a ser textos diversos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, com destaque à hibridização entre usos da escrita *locais* e usos *globais* (STREET, 2003). Assim, nesse processo de valorização das práticas locais, são trabalhados textos correspondentes aos chamados *letramentos dominantes*, na busca de horizontalização (KALANTZIS; COPE, 2006) das *práticas de letramento* dos alunos, o que nos remete à relação entre as zonas de desenvolvimento *real* e *mediata* vigotskianas. O texto nos diferentes gêneros, nesse sentido, passa a constituir a base das aulas de leitura, produção textual e análise linguística, imbricadamente relacionadas.

Em um trabalho sensível às diferenças presentes na escola, em nosso entendimento, não há como haver fixação de conteúdos apriorísticos, uma vez que são consideradas as pluralidades e as necessidades dos sujeitos. Geraldi (2010, p. 77) escreve:

Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los. Eles aparecerão segundo outra lógica. A unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida.

Assim, é dever do professor de Língua Portuguesa conhecer as *práticas de letramento* de seus alunos a fim de, valorizando-as, ampliá-las, além de dever observar quais as dificuldades e as necessidades dos aprendizes de modo que haja um planejamento de um trabalho relevante e com sentido que vise a mudanças individuais e coletivas. O texto é, na abordagem histórico-cultural desenvolvida aqui, o lugar das transformações. Geraldi (2010, p. 140-141) discute a importância do texto na sala de aula argumentando que não se pode excluí-lo por um motivo:

[...] o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado, o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente.

Como um dos objetivos das instituições escolares – talvez o principal – é potencializar, no âmbito em que lhe é dada ingerência, condições para que os alunos se tornem cidadãos críticos e transformadores de seu meio, seria impossível pensar numa escolarização sustentada em regras gramaticais irrelevantes e em leituras e escritas artificiais. O texto, no gênero, é, assim, o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

O texto que propomos como o objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. [...] *o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes* (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos da autora).

Compartilhamos da compreensão de que o texto seja o objeto de estudo das aulas de leitura, produção textual e análise linguística (e não

mais aulas de *literatura, redação e gramática*) e que por meio dele sejam propostas atividades *epilinguísticas*, contrariamente ao ensino normativo que, em grande medida, instaura-se sobre atividades metalinguísticas imanentes. Geraldi (1997 [1991], p. 23) define *atividades epilinguísticas* como “[...] aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto [...]”; já as *atividades metalinguísticas* são por ele entendidas como

[...] aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 1997 [1991], p. 25).

Entendemos, tal qual nos mostra à exaustão a literatura contemporânea na área, que ninguém aprende a escrever sabendo identificar *sujeito simples* ou *composto*, tampouco decorando orações coordenadas ou subordinadas; ao contrário, alunos desenvolvem a escrita escrevendo, assim como desenvolvem a leitura lendo. Insistimos nesse ponto com o intuito de mostrar que o ensino da língua deve estar focado no uso, nas funções sociais, ou seja, nas práticas interacionais. Sob essa perspectiva, as atividades de produção textual passam a caracterizar atividades em que os alunos, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]), escrevem textos tendo *o que dizer, para quem dizer, como dizer e por que dizer*.

“A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...], de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças, ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém [...]” (ANTUNES, 2003, p. 45). Nessa visão, o outro é fundamental para o momento da escrita. Como aponta Bakhtin (2010 [1952/53]), o autor sempre se enuncia visando a seu leitor, sem a existência deste o texto não existe, pois é pensando no leitor que o autor do texto escolhe o que dizer, como dizer, tentando convencer, persuadir, confrontar etc. Na escola, em uma ação ancorada na perspectiva histórico-cultural, os textos dos alunos não são mais direcionados à leitura única do professor que lhe atribuirá uma nota. Os textos passam a ter uma função social.

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para *cumprir diferentes funções comunicativas*, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural (ANTUNES, 2003, p. 47-48, grifos da autora).

Evidentemente que, na produção escrita, aspectos linguísticos devem ser estudados na abordagem/construção da coerência, coesão, clareza e objetividade. Tais aspectos, mais uma vez, devem ser trabalhados por meio de atividades epilinguísticas. Nessas atividades, os alunos têm de estudar as regularidades da língua, os aspectos essenciais para se entender como a língua funciona, se estrutura. Ressaltamos que tal estudo não tem de se realizar com o manejo de frases ou orações soltas, mas em textos. Quanto a isso, Geraldi (2010, p. 119) assume que

Em um sentido, ensinar gramática é ensinar as normas do padrão, na vã ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer e na esperança iludida de que o padrão não se altere no tempo e no espaço. Trata-se de pressionar o tempo futuro – e o futuro dos falantes – com o padrão construído no passado, imaginando-o superior aos novos padrões que o tempo fará surgir.

O objeto de ensino, na análise linguística, passam a ser as regularidades da língua presentes em textos de gêneros discursivos diversos. Depreender regularidades à luz dos *gêneros* é enfatizar a funcionalidade de tais regularidades, isto é, focar suas funções interacionais nos diferentes textos por meio dos quais os sujeitos interagem. Conforme aponta Antunes (2003), a importância de uma regra gramatical está na sua aplicabilidade. “Por isso, tais regras são flexíveis, são mutáveis, dependem de como as pessoas as consideram. Assim, essas regras vêm e vão. Alteram-se, cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente, para isso” (ANTUNES, 2003, p. 89). Como já apontamos anteriormente, o conhecimento que o falante tem das regras é um conhecimento intuitivo, “[...] [e] esse saber

implícito acerca do uso da língua pode ser *enriquecido e ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regras*. Esse é o objetivo das descrições gramaticais [...]” (ANTUNES, 2003, p. 94). Sendo objetivo do professor de Língua Portuguesa ampliar as competências em leitura e escrita de seus alunos, ele não pode se eximir do trabalho com a análise linguística, a qual se apresenta correlacionada às atividades de ler e escrever. Assim, segundo Antunes (2003, p. 116), “O aluno iria sendo levado a compreender que um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores.”

Com relação ao ensino e à aprendizagem de *práticas de leitura/leitura* – reiteramos, objeto de estudo desta pesquisa – cremos que deva estar correlacionado com as aulas de produção textual e de análise linguística. Não há como conceber *leitura* de forma individualizada, sem sua contraparte “produção escrita”. É condição essencial existir um autor historicamente situado, que potencializa sentidos em um texto, para que haja leitura. Assim, aulas de leitura ganham significação somente com o trabalho com textos autênticos, que circulam na sociedade, ou seja, que possuem função comunicativa e objetivo interativo, textos em suportes reais, escritos por autores com intenções várias, correspondentes a situações historicizadas de produção textual. O texto, nesta perspectiva, é concebido como um “encontro” entre leitor e autor – o tecido urdido por autor e leitor, como menciona Geraldi (1997 [1991]). Ao longo de seus enunciados são deixadas pistas, sentidos potenciais em que estão inscritos objetivos, valores e crenças do produtor do texto.

O ato de ler, tal qual descrevemos em capítulo teórico deste estudo, passa a ser entendido como um processo dinâmico constituído por uma dimensão intrassubjetiva e outra intersubjetiva – da segunda deriva a primeira. É no bojo da prática social (da intersubjetividade) que se desenvolvem as habilidades cognitivas (intrassubjetivas) do sujeito leitor; conforme apontam estudos vigotskianos (2007 [1978]); é na interação, na relação com o outro, que o desenvolvimento individual se dá.

Na leitura, habilidades referentes às dimensões inter e intrassubjetivas ocorrem simultaneamente para a construção do sentido. Nela (na leitura), são relevantes as situações de produção e recepção do texto, os interlocutores envolvidos, seus objetivos, seus valores, suas crenças e suas ideias, seus conhecimentos prévios, o suporte em que o texto circula, bem como os fatores de textualidade e as habilidades de localização de informação, referenciação, mapeamento de dados,

ativação de esquemas cognitivos e realização de inferências – implicações cognitivas demandadas na interação *autor* e *leitor*. Assim, o professor de Língua Portuguesa tem de estar atento às duas dimensões constituintes do ato de ler – separadas apenas para finalidades de abordagem metodológico-analítica – sob pena de não contribuir para que seus alunos sejam leitores críticos e autônomos. O educador passa, então, a ser agente intermediador entre leitor e autor.

Sob essa perspectiva, então, o professor tem de ser sensível às *práticas de letramento* de seus alunos selecionando textos de diversos gêneros discursivos convergentes com as propostas de hibridização entre *letramentos locais* e *letramentos globais* sugerida por Street (2003). Nos diálogos empreendidos em sala, o professor deixa de ser a “autoridade” para escutar as vozes dos alunos e aprender com eles. A sala de aula torna-se um palco em que confluem diversas vozes e esse “[...] confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos” (GERALDI, 1997 [1991], p.112). Agindo assim, o educador sai do patamar de “transmissor” de conteúdos para atuar como “transformador”. De acordo com Antunes (2003, p. 35), “[...] o professor encontra condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos, iguaizinhos de ano a ano, em qualquer lugar ou situação – conteúdos, muitas vezes, alheios à língua que a gente fala, ouve, escreve e lê.” O educador compreende que a leitura é uma necessidade na sociedade letrada (GERALDI, 2010) e, portanto, a encara como uma prática social.

Vale ressaltar que escutar as vozes dos alunos e dialogar sobre suas interpretações não significa aceitá-las de todo. O professor tem de levar em conta o fato de que todo texto possui um eixo de sentido potencializado pelo seu autor que objetiva algo.

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto (GERALDI, 1997 [1991], p. 112, grifos do autor).

Assim, do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter uma leitura autorizada ou a *leitura do professor*; diante das leituras dos alunos, importa que o professor recupere suas trajetórias interpretativas observando de que forma elas foram construídas, que sinais no texto fizeram com que tais sentidos aparecessem; é por meio dessas atitudes que o professor pode mostrar a seus alunos quais mecanismos podem ser irrelevantes para os textos que são lidos e, assim, demonstrar que as leituras chamadas “erradas” na verdade não existem, o que ocorre é uma inadequação do processo. Kleiman (2008 [1989]) nos lembra de uma implicação muito importante: é *durante* a interação com o leitor mais experiente que o aluno consegue compreender o texto: não na leitura silenciosa, nem na leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Fica evidenciada, mais uma vez, a importância do *outro* e das *interações*.

Como já observamos anteriormente, além dos aspectos interacionais, os leitores têm de estar atentos para os aspectos linguísticos e textuais, ditos ou implícitos. De acordo com Geraldi (2010, p. 71),

A compreensão [...] é produto de uma composição que vai muito além do que é dito explicitamente e requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural etc.

Os alunos, nas aulas de leitura, para implementarem suas práticas nessa atividade, devem localizar informações explícitas no texto, principalmente o tema. Devem, também, mapear tais informações relacionando-as e comparando-as. Somado a isso, para que haja interpretação, os aprendizes têm de realizar inferências – fundamentais para a coerência textual – e recuperar referentes. Nesse percurso entram em jogo vocabulário, coesão, construção frasal, aspectos morfológicos (isto é, análise linguística) entre outros meandros, cujo agenciamento é suscitado pelo professor objetivando a coconstrução de sentidos com seus alunos.

Se nas atividades de produção textual os alunos aprimoram suas habilidades de planejar e “montar” seus textos, nas aulas de leitura, “Depois do entendimento global do texto, [o leitor] deve chegar à sua “desmontagem”, descobrindo qual o plano de organização das ideias selecionado, quais as partes em que se subdivide esse plano e os

elementos responsáveis pela articulação dessas várias partes” (ANTUNES, 2003, p. 82).

Creemos que esses fundamentos para as aulas de leitura que vimos resenhando, embasados em uma perspectiva histórico-cultural, são axiais nas práticas pedagógicas que vislumbram a participação ativa dos aprendizes na sociedade, transformando-a. Entendemos a ação docente como um trabalho processual, constante, de desenvolvimento, em que as práticas de uso da língua sejam aprimoradas nas modalidades oral e escrita. Assim, não há como não focalizar textos autênticos, nos diferentes gêneros, uma vez que são eles que instituem as relações humanas e, por meio delas, a leitura tornou-se hoje uma necessidade social indiscutível. Desvincular-se da leitura superficial, de reconhecimento de grafemas, é, em boa medida, abrir a porta para o mundo, para a libertação, para a ressignificação do passado e para a construção do futuro. Concordamos com Geraldi (2010, p. 103) quando escreve que

[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

Admitir tal postura permite aos alunos interessarem-se pela leitura, sentirem-se motivados a aprender, a discutir, a expor ideias e a criticar. Admitir tal postura é conceber os alunos como *sujeitos*, seres sociais, que se constituem e se completam em suas falas (GERALDI, 1997 [1991]). A escola, à luz desse ideário, assume seu papel de agência de letramento, hibridizando *letramentos dominantes* e *vernaculares*, abrindo espaço para transformações individuais e sociais. Tais transformações devem ser o foco da escolarização, pois de nada adianta potencializar práticas em leitura e em escrita para aqueles que, fora das escolas, não terão direito a ler e a escrever – eis considerações de Kalman (2003) sobre relações entre disposições pessoais e acessibilidades sociais. “Como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de histórias de leitores, emergência de autores de suas leituras em condições sociais de exclusão?” (GERALDI, 2010, p. 110). Mais ainda: “[...] se lhes for dada a oportunidade da

leitura plena, [...] uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade” (ANTUNES, 2009, p. 206). Estamos cientes, porém, tal qual mostra Britto (2003), de que há um conjunto de fatores de ordem social, política e econômica implicados em um processo dessa natureza. Assim, cabe à escola fazer o papel que lhe cabe no tecido social, em busca de transformações. Parece-nos especialmente preocupante quando nem mesmo isso acontece.

As instituições de ensino da Educação Básica têm de assumir a importância que a leitura tem no cenário contemporâneo, desmistificando a ideia de que quem é alfabetizado “vai se dar bem na vida” pela condição imanente de alfabetismo (GRAFF, 1994); ao contrário, a escola deve explicitar, como aponta Antunes (2009), que ter acesso à escrita é exercer o direito de acesso à palavra escrita, a qual constitui uma das maiores invenções da humanidade e que possui desdobramentos, tais como: acesso a informações, encontro com a alteridade, empoderamento social, além do conhecimento das formas particulares da escrita e do contato com a arte da palavra. Concordamos com Martins (1994) quando afirma que a leitura possui diferentes funções, portanto, ela não pode ser reduzida à obrigação escolar. Nesse âmbito, devem confluir família e sociedade:

Essa prioridade da escola na formação do leitor não exclui, evidentemente, a atuação da família, na ação diuturna dos pais, que devem assumir a iniciação da criança nesse mundo gráfico (e, por vezes, mágico) das palavras. Não exclui ainda a sociedade, os meios de comunicação – todos: jornais, revistas, rádio, TV, páginas da internet – nem exclui (principalmente essas!) **as políticas públicas** orientadas para a educação e a promoção da cultura letrada. Não podemos esquecer que os não leitores [em se tratando dos letramentos dominantes] são outro tipo de excluídos sociais! Todos os dias o analfabeto sente na pele sua condição de inferioridade (ANTUNES, 2009, p. 202, grifos nossos).

Em suma, a nosso ver, a leitura é uma prática social, um processo cultural que deve fazer parte dos projetos escolares diariamente. A proficiência nas diferentes leituras não constitui meta impossível e inatingível, em que pesem as implicações político-econômicas dessa busca; pelo contrário, se tomada como construção de sentidos e

caracterizada por suas dimensões intra e intersubjetivas (que devem ser trabalhadas em sala de aula), há amplas possibilidades de ressignificação de indicadores negativos atuais, a exemplo do INAF (2009). Como aponta Antunes (2009, p. 205), a leitura é “[...] uma porta de entrada para novos mundos, onde a autêntica e democrática construção humana pode acontecer com maior sucesso.” Sabemos que tal postura demanda trabalho, determinação e entrega; por outro lado o resultado certamente é recompensador.

5 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA/LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas (GERALDI, 2006 [1984]).

Conforme aponta Geraldi (2010, p. 103), “Ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada.” Assim como já explicitamos em capítulos anteriores, observamos que grande parte das interações cotidianas ocorre via leitura de textos escritos, sejam eles *comunicados*, *cartazes*, *propagandas*, *contas a pagar* etc. Leitura, neste sentido, adicionalmente a uma atividade prazerosa relacionada a livros literários, constitui uma prática diária relacionada a textos pertencentes a diversos gêneros discursivos, que compreendem dimensões tanto verbais, quanto sociais (RODRIGUES, 2005).

A leitura pode ser vista como o espaço dos inúmeros sentidos, do que está por vir, uma vez que distintas vozes se relacionam e, portanto, sempre há algo a mais a se *dizer*. Ao mesmo tempo em que um texto traz uma possível interpretação diante da escolha de seu léxico, da identidade e dos objetivos de seu autor e de sua situação de produção, é o leitor quem dá vida aos enunciados, quem costura conhecimentos diversos na construção do(s) sentido(s). Diante disso, em nosso entendimento, trabalhar *práticas de leitura* em sala de aula ultrapassa a busca pela mensagem do texto ou pelo que o autor do texto *está querendo dizer*, conforme já mencionamos no capítulo anterior. Implementar *práticas de leitura* nos bancos escolares, a nosso ver, é, pois, dar conta das múltiplas faces que a leitura carrega – é (re)conhecer a dimensão intersubjetiva e, por implicação, a dimensão intrassubjetiva do ato de ler. Dessa forma, em nossa visão, não há como aulas de leitura não serem planejadas, pensadas, elaboradas segundo um plano com passos consecutivos a fim de que os alunos aprimorem sua capacidade de interação por meio da modalidade escrita, potencializando a compreensão textual e a (co)produção de sentidos.

Compreendemos que tais ações didáticas delineiam-se a partir de concepções docentes acerca de *leitura/práticas de leitura* e dos processos de ensino e de aprendizagem a ela/s associados. Nesse sentido, nossa pesquisa busca compreender o que professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Florianópolis entendem por/sobre *leitura/práticas de leitura* e como dizem trabalhar com ela/elas em sala de aula, considerando possíveis reverberações do ideário de base histórico-cultural que registramos nos capítulos anteriores. Neste capítulo, descreveremos o percurso que trilhamos para gerar tais dados em nossa pesquisa.

Em uma síntese inicial, importa registrar que o presente estudo configura-se como um estudo de caso (YIN, 2005), de natureza eminentemente qualitativa (FLICK, 2004), com abordagem quantitativa complementar (BAQUERO, 2009), que se caracterizou pela geração de dados no que diz respeito a concepções sobre ensino e aprendizagem de *práticas de leitura/leitura* em se tratando de professores de Língua Portuguesa que lecionaram, no ano letivo de 2011, nos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental em escolas da rede pública estadual de ensino no município de Florianópolis/SC. A atividade de pesquisa consistiu em mapear/depreender, descrever e analisar concepções docentes referentes ao tema em questão, por meio de entrevistas realizadas dentro do espaço escolar com tais professores.

Este capítulo correspondente aos procedimentos metodológicos está, pois, organizado da seguinte maneira: primeiramente, tipificaremos a pesquisa; depois, descreveremos os participantes deste estudo; em seguida, explicitaremos o instrumento de geração de dados; e, para finalizar, faremos uma explanação a respeito das diretrizes utilizadas para análise dos dados gerados.

5.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta pesquisa constitui um estudo de caso por ter como objetivo geral descrever e analisar concepções referentes ao ensino e à aprendizagem das/*práticas de leitura/leitura* em se tratando de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação do município de Florianópolis, isto é, buscamos entender como os educadores desse grupo específico compreendem o processo de ensino e de aprendizagem

dessas práticas e, conseqüentemente, como e por que informam trabalhar de uma determinada maneira com leitura em sala de aula. De acordo com Yin (2005, p. 19),

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Ainda segundo o autor, o estudo de caso é utilizado para contribuir com o conhecimento que temos acerca de fenômenos sociais, políticos, individuais, de grupo e organizacionais, além de outros fenômenos relacionados. “Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 20). O estudo de caso, sob essa perspectiva, permite investigações que conservam as características significativas dos acontecimentos da vida real, apresentando de forma justa os dados empíricos dos estudos, podendo lidar com uma variedade ampla de evidências.

Conforme explicita Yin (2005, p. 26-27), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos e, para realizá-lo, o pesquisador conta com a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados, tanto quanto com entrevistas das pessoas neles envolvidas. No nosso caso, não observamos diretamente os acontecimentos (as aulas dos professores de Língua Portuguesa dos terceiro e quarto ciclos), devido a restrições de tempo características de um estudo de mestrado. Como o objetivo foi depreender concepções docentes e não descrever ações didático-pedagógicas dos participantes deste estudo tal qual se consolidam no campo da leitura, entendemos que o instrumento de geração de dados selecionado para a pesquisa – entrevista – atende aos propósitos que movem o processo aqui relatado.

Yin (2005, p. 32-33) apresenta uma definição técnica de estudo de caso, que tomamos como fundamento para esta pesquisa. Ele enuncia que

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

[...]

2. *A investigação de estudo de caso*

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Entendemos que as concepções docentes referentes às/à *práticas de leitura/leitura* – objeto deste estudo – estão relacionadas ao contexto em que se eliciam na voz desses professores, isto é, compartilhando com a compreensão de Yin (2005), concebemos que as condições contextuais pertinentes ao fenômeno em estudo são de expressiva relevância; tal aspecto foi objeto de atenção mais acurada nas entrevistas realizadas, ainda que, dadas as restrições de tempo e de abordagem típicas de uma pesquisa de mestrado, esse mesmo aspecto não tenha sido objeto de verticalização efetiva neste estudo.

Tipificamos, ainda, esta pesquisa como um *estudo de caso* porque o objeto implicado é o conjunto de profissionais vinculados a um mesmo universo institucional. Sobre esse tipo de pesquisa, Yin (2005, p. 33) nos informa que

[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si [...], mas uma estratégia de pesquisa abrangente.

A abordagem pode também ser classificada como um *estudo de caso único* (YIN, 2005) por se tratar de uma única unidade institucional em estudo – a rede estadual de ensino de Santa Catarina no âmbito do município de Florianópolis. Tal rede de ensino foi tomada integralmente no espectro abrangido por esta pesquisa, uma vez que professores de todas as escolas estaduais de Florianópolis, os quais atuaram nas séries/anos finais do Ensino Fundamental no ano letivo de 2011, no que concerne à disciplina Língua Portuguesa, foram convidados a participar do estudo, e os poucos que não o fizeram foram movidos por impedimentos de ordem pessoal ou de agenda para tal. Com relação a essa variante do estudo de caso, Yin (2005, p. 62) esclarece que “[...] o caso único pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria. Tal estudo pode até mesmo nos ajudar a redirecionar investigações futuras em uma área inteira.”

Entendemos que se trata de uma única unidade – caso único – e não de várias unidades – casos múltiplos –, como poderia ser concebido em razão de envolver várias escolas. Esse entendimento deriva do fato de que não daremos tratamento analítico às escolas em particular; a análise incidirá sobre *as concepções dos professores da rede estadual no âmbito de Florianópolis* e não sobre *as concepções dos professores de cada qual das escolas da rede nesse mesmo âmbito*.

Com relação ao método de pesquisa, como já mencionamos, o presente estudo pode ser considerado de abordagem qualitativa (FLICK, 2004), ainda que tenhamos nos valido pontualmente de menções de natureza quantitativa em uma abordagem complementar (BAQUERO, 2009); de todo modo, o enfoque é prevalentemente qualitativo. A opção de mencionar pontualmente dados quantitativos, ainda que um risco assumido se considerado o encaminhamento teórico que norteia nosso estudo, decorre da compreensão de que nos parece impossível não depreender tendências no conjunto de respostas que obtivemos às questões de entrevista; entendemos, ainda, que denegar essa dimensão que se eliciou no processo implicaria privar o leitor deste estudo da possibilidade de reflexão sobre essas mesmas tendências, obviamente derivadas de nosso olhar interpretativo sobre as respostas obtidas. Assim, a cada movimento dessa natureza, deixaremos clara a dimensão interpretativa do registro dessas mesmas tendências. Se, porém, consideramos o comportamento de pesquisa e a base teórica de estudos como o Inaf (2009) – o que nos parece evidente em publicação organizada por Masagão Ribeiro (2003) –, a coerência de um recorte quantitativo complementar em um ideário como esse parece preservada, o que nos aquieta.

Quanto à pesquisa qualitativa, prevalecente neste estudo, é um método de pesquisa social que se relaciona à tradição sociológica interpretativista (MASON, 1998) e tem como característica marcante a sensibilidade ao contexto em que se aplica a pesquisa. De acordo com Flick (2004, p. 18),

A mudança social acelerada e a consequente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Consequentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados. Entretanto, contrariando o equívoco difundido, tais conceitos são, em sua essência, influenciados por um conhecimento teórico anterior.

A pesquisa qualitativa lida com a totalidade e a complexidade do fenômeno relacionado ao seu contexto diário, isto é, às práticas e às interações dos sujeitos envolvidos. Estamos conscientes das restrições que caracterizam nosso estudo em se tratando de dar conta de tais dimensões mais amplas dessa natureza qualitativa, o que, em nossa compreensão, não coloca em xeque a configuração qualitativa porque o instrumento de que nos valem na geração de dados facultou-nos um olhar interpretativista, mesmo que circunscrito em razão de não termos nos valido de instrumentos de outro tipo, a exemplo da observação na imersão em campo. Flick (2004) entende que a pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes, o que pensamos ter feito em boa medida. Ela [a pesquisa qualitativa] considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e aos ambientes sociais a eles relacionados.

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento. [...] As subjetividades do

pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2004, p. 22).

Deve-se ressaltar, conforme aponta Mason (1998) que, apesar de a pesquisa qualitativa ser flexível e estar relacionada à subjetividade do pesquisador, ela tem de ser sistematicamente e rigorosamente conduzida e deve envolver um autoexame crítico, ou seja, o pesquisador tem de refletir sobre suas ações a fim de produzir explicações e construir inteligibilidades. Como, nesta pesquisa, valemo-nos de entrevistas individuais com cada um dos professores de Língua Portuguesa e, sendo a entrevista um instrumento de geração de dados de tratamento qualitativo, construímos uma interpretação lançando mão de dados de naturezas diversas que surgiram e foram considerados importantes para a promoção de tal análise.

Nesta seção explicitamos a tipificação desta pesquisa que constitui um estudo de caso com abordagem prevalentemente qualitativa (FLICK, 2004). Ela é assim descrita por ter como objeto de estudo as concepções docentes referentes ao ensino e à aprendizagem das/das *práticas de leitura/leitura* em se tratando de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do município de Florianópolis, concepções essas depreendidas por meio de entrevistas. Passemos, então, à apresentação dos participantes.

5.2 A FORMALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO ESTUDO E A DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa configura um estudo de caso único, assim como já explicitamos anteriormente, por ter uma única unidade de estudo (YIN, 2005) que é a rede de ensino de Santa Catarina, especificamente escolas estaduais do município de Florianópolis que atendem aos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. No total, o município possui 29 escolas estaduais assim configuradas. Nelas havia, no ano letivo de 2011, 57 vagas para a disciplina de Língua

Portuguesa. Dessas vagas, quatro não haviam sido preenchidas, e um docente estava ocupando duas vagas, o que contabilizou, no final, 52 professores em atividade, os quais constituem os participantes desta pesquisa. Desse número total, 47 aceitaram realizar as entrevistas (o que corresponde a 90,4% do quadro de docentes), enquanto o restante não o fez por impedimentos de ordem pessoal ou de agenda. Vale ressaltar que o grupo de educadores é composto por profissionais efetivos e profissionais contratados temporariamente⁸³ para trabalharem no referido ano letivo.

Esta pesquisa não contou com professores do sexto ano de ensino, pois, com a implementação gradual dos nove anos de educação na rede⁸⁴, em 2011 não houve o sexto ano (antiga quinta série). Alunos que, em 2010, fizeram a antiga quarta série, em 2011 continuaram seus estudos no quinto ano, ficando dessa forma, mais um ano no Ensino Fundamental.

O contato para realizar este estudo foi feito, primeiramente, com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Por meio de pré-projeto, apresentamos nossa proposta de pesquisa e, então, fomos encaminhados à gerência da região da grande Florianópolis. Lá, também por meio de entrega de pré-projeto, que foi submetido à análise posterior, foi-nos concedida autorização (Anexo D) para realizar a pesquisa nas escolas estaduais do município.

Nossa⁸⁵ ação se constituiu pelos seguintes passos: nos deslocamos até as escolas para entrarmos em contato com os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental; apresentamos a eles a Carta de Esclarecimento da pesquisa (Anexo A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), atendendo a exigências do Comitê de Ética da Universidade; marcamos uma data e um horário adequados para a realização das entrevistas; retornamos às escolas para realizar tais entrevistas, que foram gravadas⁸⁶. Após essa

⁸³ Anualmente é realizado o processo de seleção de professores de todas as áreas do conhecimento para trabalharem como funcionários temporários nas escolas estaduais de educação do município da grande Florianópolis durante um ano letivo.

⁸⁴ A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece o Ensino Fundamental de nove anos. O objetivo dessa lei é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, criar espaço para uma aprendizagem com qualidade. Disponível no *site* <http://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em 27 de janeiro de 2011.

⁸⁵ A manutenção da primeira pessoa do plural no tratamento textual, aqui, não deriva apenas do plural de modéstia: ocorre que meu deslocamento se deu paralelamente ao deslocamento de outra pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina, o que será precisado logo à frente.

⁸⁶ Todos os professores participantes da pesquisa aceitaram ter suas entrevistas gravadas, o que facilitou nossa posterior escuta, transcrição e análise dos dados.

etapa de geração de dados, fizemos, então, a descrição e a análise das informações reunidas a fim de compreendermos como o ensino e a aprendizagem das/da *práticas de leitura/leitura* são concebidos pelos professores da rede pública estadual em Florianópolis.

Vale explicar que, concomitantemente a este estudo, ocorreu outro de uma mestrandia do curso de Linguística da mesma universidade, que contou com a participação dos mesmos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental das escolas estaduais do mesmo município. Esse segundo estudo objetivou mapear, coletar, analisar e interpretar concepções docentes referentes ao ensino e à aprendizagem das *práticas de produção textual escrita*. Juntas, visitamos as escolas a fim de entrevistarmos os professores. Resolvemos proceder dessa forma – juntando em uma única entrevista questões das duas pesquisas – com o intuito de não termos de abordar duas vezes os mesmos docentes. Trata-se, pois, de dois estudos tidos como complementares entre si. O desenvolvimento paralelo dessas duas pesquisas teve como intuito delinear concepções docentes sobre os dois eixos do trabalho escolar nas aulas de Língua Portuguesa: *práticas de leitura* e de *produção textual*. As duas pesquisas se integram aos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – que reúne pesquisadores e estudantes nessa área na UFSC.

Tendo descrito as características desta pesquisa, bem como os participantes nela envolvidos, empreenderemos agora a descrição do instrumento de geração de dados escolhido por nós para responder às nossas questões de pesquisa, que são as seguintes: **Em se tratando de como professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis/SC, informam trabalhar com as/a *práticas de leitura/leitura* em sala de aula, é possível depreender fundamentos do ideário histórico-cultural, nos contornos com que esse ideário tem se estabelecido nas discussões teóricas e nos documentos oficiais no Brasil? No âmbito de tais informações, que concepções/conhecimentos tais professores explicitam/têm construído sobre o ato de ler, no que se refere a pontos de vista ontológico, axiológico, teórico-epistemológico e metodológico?** O instrumento de geração de dados, assim como já citamos anteriormente, é entrevista – que será abordada qualitativamente com inserções pontuais de tendências quantitativas (BAQUERO, 2009).

5.3 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: ENTREVISTA

Como já foi mencionado, empreendemos a geração de dados desta pesquisa por meio de um instrumento: a *entrevista*. A princípio, pensamos em gerar os dados por meio de dois instrumentos distintos, mas complementares: um questionário e uma entrevista. Primeiramente, entregaríamos a todos os professores participantes da pesquisa um questionário para que respondessem durante um período de tempo. Retornaríamos às escolas para buscar os questionários respondidos. Nós os analisaríamos e categorizaríamos as respostas segundo tendências prevaletentes, selecionando alguns docentes para que participassem de uma entrevista individual a fim de verticalizarmos as informações obtidas nos questionários em cada qual das tendências. Durante a qualificação do projeto correspondente a esta pesquisa, contudo, a banca de professores arguidores sugeriu que fosse realizada apenas a entrevista, uma vez que o questionário composto por perguntas e opções de respostas poderia induzir as respostas dos professores, além de limitá-las ao conteúdo de proposições objetivas. Mesmo conscientes da envergadura do processo demandado em se tratando de entrevistar um grupo tão numericamente expressivo de professores, atendemos à sugestão da banca, compreendendo e concordando com o motivo da mudança; lançamo-nos, então, a esse conjunto de entrevistas nas instituições escolares.

Levar a termo esse processo inequivocamente amplo e exaustivo exigiu de nós a consciência preliminar acerca da necessidade posterior de trabalhar com os dados gerados de forma zelosa e parcimoniosa, compreendendo que muitos dos elementos ali levantados teriam de ser preteridos em razão das especificidades do tempo de análise de que dispomos no âmbito do mestrado. Assim, fomos a campo, realizamos as entrevistas e as transcrevemos com base no entendimento de que teríamos de proceder a uma seleção rigorosa dos elementos a serem usados no texto da dissertação, delegando os dados preteridos a artigos futuros, considerando que

As entrevistas [...], em particular, têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de

entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em [...] um questionário (FLICK, 2004, p. 89).

Há duas questões que reputamos de fundamental importância registrar nesta seção: registremo-las antes e as comentemos depois em partes. Primeiramente, tal qual concebe Yin (2005), um *estudo de caso* deve contar com instrumentos de geração de dados complementares, de modo a proceder à triangulação dos vários dados gerados – não fizemos isso. A segunda questão é que a realização de *entrevistas* não supõe quantificações; ao contrário, prescinde delas em nome de analisar os fenômenos em estudo de modo interpretativo mais amplo – nós sintetizamos tendências e procedemos a quantificações complementares. Explicitemos as razões desses comportamentos que, *a priori*, infringem conscientemente teorizações desse campo.

- a) Em nosso estudo – tal qual se deu no estudo que converge com este (TOMAZONI, 2012) – o que nos moveu a campo foi a disposição de compreender como professores de toda uma rede manifestam suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem das *práticas de leitura* e de *produção textual* hoje, passada mais de uma década dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998). Fazer isso implicaria *percorrer a rede* em sua extensão, sem o que não atenderíamos a esse propósito. Logo, nos limites de uma pesquisa de mestrado, não seria possível realizar o que Yin (2005) preconiza no que respeita a vários instrumentos de geração de dados.
- b) A opção pela *entrevista* com esse vasto número de participantes decorreu da busca de coerência – requerida pela banca de qualificação – com a base teórica que aporta nosso olhar, base que entendemos ser uma contingência de quem lida nessa área após todo o conjunto de discussões presentes nos PCNs e nas produções acadêmicas das quais derivaram esses documentos (GERALDI, 2006 [1984]; 1997 [1991]; BRITTO, 1997; BATISTA, 1996 entre outros). Não fomos a campo na busca de *encontrar* esse ideário, mas na busca de compreender possíveis reverberações dele no *caso* em estudo e não em cada caso em particular, o que outros estudos do NELA tencionam empreender, a exemplo de Correia (2012) e Giacomini (2012), que trabalham com um grupo menor de participantes.
- c) Coerentes com nosso propósito de *estudar o caso* e de entender como esse ideário reverbera ou não nas concepções dos

professores da rede, compreendemos necessário depreender tendências. Não nos parece razoável manter nossa análise apenas nos casos individuais sem relacioná-los, porque agir assim prescindiria de *percorrer o campo*. Se não há similitudes depreensíveis nessas concepções, não há por que analisar o conjunto delas. Assim, arriscamos exatamente este movimento: depreender tendências, fazendo-o assumidamente sob um olhar interpretativista, e visibilizar essas tendências em uma abordagem quantitativa complementar. Pensamos nos aproximar das metodologias do Inaf (2009) ao agir assim e assumimos o risco de o fazer.

Vale lembrar que o objetivo geral do estudo foi – considerando reverberações do ideário histórico-cultural nas concepções docentes – descrever analiticamente tais concepções sobre as/a *práticas de leitura/leitura* nas aulas de Língua Portuguesa com foco em quatro domínios distintos: *domínio ontológico* (entendido como *essência do ato de ler*), *domínio axiológico* (entendido como *valores sociais, culturais e históricos da leitura*), *domínio teórico-epistemológico* (entendido como *os princípios conceituais sobre os quais o ato de ler está fundamentado na instituição escolar*) e *domínio metodológico* (entendido como *bases procedimentais do ensino e da aprendizagem de leitura*). Essa separação em domínios atende a finalidades metodológicas, mas reconhecemos que se trata de várias faces de um mesmo processo; haverá, pois, inevitáveis interpenetrações desses domínios ao longo do percurso de análise dos dados.

Quanto à entrevista é definida, segundo Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 131), como

[...] um acto de interacción personal, espontâneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, em el cual se efectua um *intercambio* de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal em forma de descripción, interpretación y evaluación.⁸⁷

⁸⁷ [...] um ato de interação pessoal, espontâneo ou induzido, livre ou forçado, entre duas pessoas, entrevistador e entrevistado, no qual se efetua uma troca de comunicação, através da qual o entrevistador transmite interesse, motivação, confiança, garantia, e o entrevistado

Marconi e Lakatos (2007), em manual introdutório ao tema, citam algumas vantagens da escolha da entrevista como instrumento de geração de dados. Dentre elas estão: maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido; maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.; e possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.

Com relação ao tipo de entrevista, a desenvolvida neste estudo, conforme mostra o Anexo C, é classificada como *focada* (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989) e *padronizada* (MARCONI; LAKATOS, 2007). É *focada* por ter um único foco de interesse – as concepções docentes referentes ao processo de ensino e de aprendizagem das/da *práticas de leitura/leitura* em se tratando de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Florianópolis nas dimensões objeto de análise. Explicam Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 153) que “[...] a entrevista focada, diferentemente da entrevista holística, sempre trata de um núcleo ou foco de interesse: uma experiência, uma situação, uma ação.” Nesse caso o sujeito informante é aquele de quem se sabe ter participado de uma situação em particular, e o entrevistador conhece direta ou indiretamente essa situação. Também é tipificada como *padronizada* por contar com um roteiro de perguntas previamente estabelecido. Afirmam Marconi e Lakatos (2007) que a entrevista *padronizada* ou *estruturada* se realiza de acordo com um formulário elaborado e é aplicada a pessoas selecionadas de acordo com um plano. Seguem as autoras:

O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo “que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (LODI, 1974:16 apud MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 199).

Essas respostas às mesmas perguntas, tomadas nas idiossincrasias dos participantes, facultaram-nos a apreensão do que entendemos serem *tendências* e que discutiremos à frente. Importa apontar que as perguntas da entrevista estão organizadas por domínios. Como podemos observar no Anexo C, a primeira questão tem como foco o *domínio ontológico* da leitura; a segunda pergunta aponta para o *domínio axiológico* do ato de ler; a terceira pergunta até a nona apresentam o *domínio metodológico*; o restante traz o *domínio teórico-epistemológico*, mesclando questões específicas de *práticas de leitura/leitura* com outras de natureza diversa. Por fim, há questões que visam traçar o perfil do professor entrevistado. Tendo descrito o instrumento de geração de dados da presente pesquisa, passemos às diretrizes para análise dos dados.

5.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Assim como já registramos, as concepções docentes sobre as/a *práticas de leitura/leitura* em sala de aula, que constituem os dados de análise deste estudo, foram apreendidas por meio de *entrevista*. Desse modo, reiteramos que a descrição analítica das concepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental empreendida nesta pesquisa tem como foco quatro domínios distintos – em interpenetração – já amplamente mencionados. Todos os quatro domínios, portanto, embasaram as questões formuladas para a *entrevista*, tal qual demonstra o Anexo C e constituíram diretrizes para a análise dos dados gerados, visto que “[...] nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos [e a leitura é um fenômeno linguístico] são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” (ANTUNES, 2003, p. 39). Apresentados os procedimentos metodológicos deste estudo, passemos agora à análise dos dados gerados nas entrevistas.

6 O LUGAR DOS FIOS DO BORDADO NA SALA DE AULA: DESCRIÇÃO ANALÍTICA DE CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DE PRÁTICAS DE LEITURA/LEITURA EM ESCOLAS SITUADAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC

No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga) (GERALDI, 2006 [1984]).

Neste capítulo empreenderemos a análise dos dados gerados por meio das entrevistas, na busca por descrever analiticamente concepções docentes acerca de *práticas de leitura/leitura* em se tratando de escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis. Conforme já mencionamos anteriormente, nossa pesquisa se caracterizou pela visita às instituições de Educação Básica do município de Florianópolis/SC que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente sétimo, oitavo e nono anos, uma vez que, no ano de 2011, não havia o sexto ano devido à implementação gradual dos nove anos obrigatórios para o Ensino Fundamental. As escolas envolvidas neste estudo pertencem à rede estadual de ensino e nelas entrevistamos, no total, 47 docentes de Língua Portuguesa – o que corresponde a 90,4% do quadro de professores desta disciplina nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – que estavam em atuação no ano letivo de 2011 e que aceitaram participar deste estudo. Nessas entrevistas elaboramos questionamentos que focam quatro dimensões distintas da leitura, as quais nomeamos como: *domínio ontológico*, entendido como a visão acerca da essência do ato de ler; *domínio axiológico*, aquele que remete aos valores sociais, culturais e históricos atribuídos à leitura; *domínio teórico-epistemológico*, entendido como os princípios sobre os quais o ensino da leitura está fundamentado; e o *domínio metodológico*, entendido como as bases procedimentais do ensino – como o professor diz proceder para mediar a formação escolar de leitores.

Vale lembrar que este estudo implicou um processo metodológico qualitativo (FLICK, 2004) com abordagem complementar quantitativa (BAQUERO, 2009) que viabilizasse depreensão e

consequente descrição analítica das concepções desses professores, buscando compreender reverberações do ideário histórico-cultural nessas concepções. Assim como já registramos no capítulo metodológico desta dissertação, a opção de mencionar pontualmente dados quantitativos decorre da compreensão de que nos arvoramos a campo entrevistando um contingente tão elevado de professores exatamente na busca por conhecer as concepções desse grupo especificamente. Caso nosso interesse não fosse a apreensão das concepções do todo desse grupo – eis o *caso* em estudo –, não haveria razões para um número tão elevado de entrevistas.

Importa, ainda, nessa salvaguarda inicial, registrar nosso entendimento de que o propósito de apreender tendências em uma formação coletiva não implica necessariamente denegar a lógica dos estudos do *letramento*, segundo a qual os sujeitos são social e historicamente situados, nem tampouco a lógica da perspectiva bakhtiniana fundada na unicidade. Em nossa percepção, no processo que empreendemos, não estamos lidando com categorias genéricas, porque não estamos lidando com *o professor* nem com *a escola*: estamos lidando com 47 professores social e historicamente situados, nomeados – na abreviação que os codifica – e contemplados como um grupo específico em um contexto específico. Entendemos que isso justifica a abordagem quantitativa complementar ao tratamento qualitativo, não sendo concebido este último, sob nenhuma perspectiva, como abordagem de ancoragem etnográfica. Lidamos com a perspectiva interpretativista de Mason (1996) para o conteúdo das entrevistas; eis o escopo da dimensão qualitativa que funda este estudo.

Em vista de tal objetivo, o presente capítulo se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, descreveremos o perfil dos participantes da pesquisa, ou seja, de uma forma geral, explicaremos quem são esses professores: sua idade, sua formação profissional, seu tempo de magistério, a quantidade de escolas em que cada qual trabalhou no ano letivo de 2011, a quantidade de alunos a que atendia, bem como a quantidade de horas/aula, entre outras informações que julgamos relevantes. Na seção seguinte, trataremos da descrição e da análise do *domínio ontológico* da leitura passando, na seção posterior, ao *domínio axiológico*. Em seguida, focalizaremos o *domínio teórico-epistemológico* e fecharemos discutindo os dados gerados no que respeita ao *domínio metodológico*.

Reiteramos registros anteriores acerca da compreensão de que essa divisão das quatro dimensões em seções distintas neste capítulo é meramente analítica, dado que estão enoveladas na origem e assim se

mantêm nas ações escolares. Outra questão relevante é que a ordem em que tais dimensões aparecem não é aleatória, pelo contrário, obedece a uma compreensão nossa do imbricamento que entendemos haver entre elas. A nosso ver, o trabalho com leitura de textos em sala de aula – isto é, a *dimensão metodológica* da leitura –, é compreendido, em tese, à luz das bases teóricas em que o professor de Língua Portuguesa se fundamenta (ou não, no caso de não se valer de nenhuma teoria); isso quer dizer que qualquer ação pedagógica está, também em tese, intrinsecamente relacionada ao entendimento que o docente tem sobre determinadas práticas de uso da língua, neste caso, a *prática da leitura*.

As escolhas epistemológicas, por sua vez, dependem dos valores sociais, culturais e históricos que os docentes atribuem ao ato de ler, os quais, necessariamente, são perpassados pela concepção de leitura de que compartilham esses sujeitos. Assim, na divisão das seções, o *domínio ontológico* aparece em primeiro lugar: compreendemos que tanto o valor atribuído ao ato de ler, as teorias que ancoram o trabalho com leitura em sala de aula, quanto a metodologia subjacente à ação pedagógica são orientados pelas concepções de leitura que caracterizam os educadores. Daí o nosso interesse, nesta pesquisa, em buscar compreender de que forma os docentes do Ensino Fundamental de escolas estaduais do município de Florianópolis/SC entendem o ato de ler e, conseqüentemente, como informam empreender o trabalho em sala de aula referentemente ao ensino e à aprendizagem de *práticas de leitura/leitura*. Iniciemos, então, a análise dos dados partindo da descrição do perfil dos participantes da pesquisa.

6.1 OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO: UM OLHAR MAIS PONTUAL

Descreveremos analiticamente, nesta seção, os professores participantes do estudo antes de prosseguirmos com a análise dos dados, pois entendemos necessário explicitar, ainda que genericamente, quem são esses professores para podermos apresentar quais suas concepções acerca do processo de ensino da(s) *leitura/práticas de leitura*⁸⁸.

⁸⁸ Reiteramos registro já feito anteriormente acerca da coocorrência deste estudo com dissertação sobre *produção textual escrita*, levada a termo, também no âmbito do NELA/UFSC – por Eloara Tomazoni. Considerando que todo o processo de geração de dados foi empreendido por nós e por essa outra pesquisadora, tanto quanto considerando que as entrevistas foram realizadas contendo dados de interesse de ambas as pesquisas e, finalmente,

Salientamos que, embora a presente pesquisa se constitua em um *estudo de caso* de base prevalentemente *qualitativa interpretativista* (MASON, 1996), tal qual já anunciamos anteriormente, valemo-nos de representações quantitativas em se tratando de tendências depreendidas no processo de análise dos dados, em tratamento complementar (BAQUERO, 2009). Não parece fazer sentido um estudo com essa configuração se nos arvorarmos a descrever individualmente os participantes sem, interpretativamente, eliciar similitudes no âmbito do grupo envolvido no estudo; o estudo de caso, afinal, envolve o grupo desses professores. Assim valer-nos-emos de tabelas de ancoragem quantitativa sempre que nosso objetivo for descrever analiticamente tais similitudes que, em nosso entendimento, constituem tendências.

Tal qual mencionamos anteriormente, nosso campo de estudo foi composto pelas 29 escolas pertencentes à rede estadual de ensino que possuem terceiro e quarto ciclos e estão situadas no município de Florianópolis/SC. Nessas 29 escolas, havia 57 vagas para professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2011. Dessas 57 vagas, quatro não estavam preenchidas e um mesmo docente ocupava duas vagas, totalizando 52 professores em atividade na rede estadual de ensino nos terceiro e quarto ciclos, na disciplina de Língua Portuguesa. Desses 52 professores em atividade, 47 formaram o grupo dos participantes do presente estudo, totalizando 90,4%.

Ao fim das questões da *entrevista* que se referiam ao processo de ensino da(s) *leitura/práticas de leitura* especificamente, questionamos os participantes acerca de sua *faixa etária*; *sexo*⁸⁹; *formação profissional*; *tempo de magistério*; *em quantas escolas* lecionavam; *em quantas turmas* lecionavam e *quantos alunos* havia, em média, em cada turma; qual o *tipo de contrato* estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação – SED; e *carga horária* desses professores na ocasião.

Além dessas questões, questionamos, também, se costumavam participar de algum *projeto interdisciplinar*; como era o *planejamento* de suas aulas; se já cursaram alguma *disciplina acadêmica* específica cujo enfoque fosse *leitura*; se costumavam participar de cursos de *formação continuada*; se costumavam participar de *eventos de curta duração* como palestras, seminários, congressos etc.; se assinavam

considerando que os participantes deste estudo são os mesmos participantes daquele estudo, esta seção sobre o perfil genérico dos participantes foi escrita em coautoria, constando, com essa mesma textualização, neste estudo e em Tomazoni (2012).

⁸⁹ Optamos por *sexo* ao invés de *gênero*, uma vez que o termo *gênero*, no âmbito deste estudo, tem conceituação distinta, o que nos traria um custo explicativo ao longo do texto, processo que entendemos desnecessário.

algum *jornal ou revista*; o que mais gostavam de *ler* e quais *livros* leram recentemente, questões que constam no Anexo C.

Optamos por dividir esta seção acerca do perfil dos docentes participantes do estudo em duas subseções para melhor visualização dos dados. Na primeira subseção, descreveremos analiticamente os dados referentes ao *sexo*; *faixa etária*; *tempo de magistério*; *número de escolas, turmas e alunos*; *tipo de contrato* estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação – SED; e *carga horária* dos professores. Já na segunda subseção, agruparemos os dados que se referem à *formação* desses docentes no que diz respeito à *graduação*; *pós-graduação*, lato e stricto sensu; *formação continuada*; participação em *eventos de curta duração*, como congressos, seminários, palestras etc.; e *hábitos de leitura*.

6.1.1 Caracterização genérica dos professores participantes do estudo

Reiteramos que, neste primeiro momento, buscamos apresentar, em linhas gerais, o perfil dos professores participantes desta pesquisa. Para tal, focalizamos, nesta subseção, as questões realizadas ao final da entrevista e que correspondem às perguntas sobre *sexo* – questão dois; *faixa etária* – questão um; *tempo de magistério* – questão quatro; *número de escolas, turmas e alunos* – questões seis, sete e oito, respectivamente; *tipo de contrato* – questão nove; e *carga horária*⁹⁰ – questão dez, conforme é possível observar no Anexo C. Essas questões compunham o que entendemos como sendo itens de caracterização genérica dos 47 docentes participantes do estudo, o que passamos a descrever analiticamente a seguir.

Em se tratando do grupo de 47 professores participantes desta pesquisa, atuantes na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos das 29 escolas da rede estadual de ensino do município de Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 2011, os dados nos permitem observar que 42 dentre esses docentes, são do *sexo feminino*, totalizando 89,4%, e cinco são do *sexo masculino*, o que constitui 10,6%.

⁹⁰ Ressaltamos que a ordem da descrição analítica dos dados não é a mesma em que as questões aparecem na entrevista, pois entendemos que essa ordem não facultava a análise que nos propomos a fazer nesta subseção.

A prevalência de docentes do *sexo feminino* entre os participantes de nosso estudo converge com teorizações a respeito de a profissão do magistério ser exercida predominantemente por mulheres e a diferenciação entre os *sexos masculino* e *feminino* no que diz respeito a essa atividade profissional, a exemplo de estudos de Rabelo e Martins (2006). Segundo os autores, “[...] a feminização no magistério não se resume ao aspecto quantitativo das mulheres, [número] que aumentou nos âmbitos educacionais, mas também à concepção docente [que vige] na sociedade, que [essa profissão] está sempre associada às características femininas” (RABELO; MARTINS, 2006).

Em seu estudo, os autores apontam para o fato de que a atividade docente, durante muito tempo, foi uma função prevalentemente *masculina*, pois os alunos eram do *sexo masculino* e o ensino era responsabilidade de religiosos, como os padres jesuítas, ou por homens que, tendo estudado, eram contratados como tutores por famílias economicamente privilegiadas. Após a Revolução Francesa, entretanto, com a ascensão da burguesia, a mulher passou a assumir seu “papel social” na educação dos filhos. A atividade docente, no âmbito mundial, era concebida como um “dom” e como tal, estreitamente vinculada à figura materna, como apontam Rabelo e Martins (2006, p. 6168):

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência.

Ainda de acordo com os autores, no Brasil, a concepção da mulher como educadora de seus filhos não vigorou no mesmo momento histórico em que países como a França mantiveram representações como essas, pois, devido à colonização dos portugueses, instaurou-se aqui o modelo patriarcal de comportamento e dominação. Nesse modelo, a mulher não precisava ter boa formação, pois bastava que aprendesse as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos, suficientes para as tarefas do lar. Foi por meio do magistério, com a criação das primeiras

Escolas Normais⁹¹, que a mulher brasileira começou a abrir caminhos ao exercício profissional, pois a atividade docente não era vista como ameaça pelos homens, de modo a possibilitar que elas se libertassem do modelo patriarcal.

Rabelo e Martins (2006, p. 6171) discutem, ainda, que “A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição dos escravos (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados.” Para os autores, isso aconteceu porque, aliado ao processo de modernização, além de o número de professores do *sexo masculino* ter crescido, acentuou-se a admissão de mulheres, primeiro, devido à demanda e, segundo, por implicações de natureza político-econômica, uma vez que as mulheres ganhavam menos que os homens. A mulher, naquele momento histórico, assumia a profissão docente por “vocação” e não pelo salário.

Com a República, a partir de 1889, segundo os autores, a ampliação das oportunidades educacionais aumentou ainda mais a pressão por professores do *sexo feminino*, de modo que, na segunda metade do século XX, a mulher abraçou o magistério, principalmente, aquelas mulheres que eram provenientes de classes menos favorecidas. Nessa época, “O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas da camada média da população, pois até os anos 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas” (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6172).

Pelo que podemos observar em nossos dados, embora mudanças tenham ocorrido nesse paradigma, a profissão docente, ao que parece, ainda está estreitamente vinculada ao *sexo feminino*; nossos dados corroboram esse quadro⁹². Importa ainda observar a faixa etária dos participantes deste estudo, como veiculado pela tabela a seguir.

⁹¹ Cursos que formavam professores para trabalhar com crianças do que hoje é denominado *primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*.

⁹² A despeito dessa prevalência feminina, tratamos o grupo em estudo como *os professores*, por força da tradição linguística.

Tabela 1 – Faixa etária.

Faixa etária (anos)	Quantidade de Professores	%
Até 25 anos	2	4,2
25 – 40 anos	17	36,2
Mais de 40 anos	28	59,6
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Conforme podemos analisar nessa tabela, a maior parte dos docentes – 59,6% – tem mais de quarenta anos de idade, e 36,2% está na faixa entre 25 e quarenta anos. Considerando a prevalência de professores do *sexo feminino* entre os participantes deste estudo e a *faixa etária* que os caracteriza, inferimos que, aliada à atuação profissional dessas professoras, provavelmente, há a conciliação com as atividades domésticas, sobreposições que podem ter implicações em suas concepções, visto que aliar as duas rotinas tende a interferir no tempo disponível para estudos referentes à atuação profissional.

Um componente intensificador da rotina diária relacionada à atuação profissional, para os professores do *sexo feminino*, mas também para os professores do *sexo masculino*, é a *carga horária* que cumprem, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 2 – Carga horária.

Carga horária (h)	Quantidade de Professores	%
10	2	4,2
20	6	12,8
30	7	14,9
40	24	51,1
50	2	4,2
60	6	12,8
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

De acordo com essa tabela, 51,1% dos professores entrevistados lecionam quarenta horas semanais, o que nos leva a inferir que esses

docentes não dispõem de tempo para estudos teóricos acerca do processo de ensino de Língua Portuguesa bem como para planejamento das aulas, visto que, segundo informações fornecidas por eles no decorrer da realização das entrevistas, aqueles que trabalham quarenta horas lecionam 38 aulas semanais, ou seja, não parece haver nenhum período dessa carga horária destinado ao planejamento das aulas, cursos de formação continuada ou quaisquer outras atividades relacionadas à prática pedagógica⁹³, fato que discutiremos com mais vagar no capítulo referente às *considerações finais*.

A tabela a seguir veicula outro fator implicado na atuação profissional desses docentes, relacionado à *carga horária*: a *quantidade de escolas* e de *turmas* em que esses professores lecionam e a *quantidade de alunos*, em média, em cada turma.

Tabela 3 – Quantidade de escolas, turmas e alunos.

	Escolas				Total	Turmas			Total	Alunos			Total
	1	2	3	4		Até 5	De 5 a 10	De 10 a 20		Até 20	De 20 a 30	De 30 a 40	
Qt.	35	8	2	2	47	8	26	13	47	9	24	14	47
%	74,4	17,0	4,3	4,3	100	17,0	55,3	27,7	100	19,1	51,1	29,8	100

Fonte: Construção nossa.

Como podemos observar nessa tabela, a maioria dos professores participantes deste estudo – 55,3% – leciona em cinco a dez turmas (contando com turmas de outras escolas – municipais ou privadas – em que leciona) e, 51,1% dizem haver, em média, vinte a trinta alunos nas turmas em que lecionam. As duas tabelas anteriores evidenciam uma realidade que inferimos ser de relevante impacto nas considerações acerca das concepções docentes que pudemos depreender por meio deste estudo. A carga de trabalho de um professor pode se tornar um impedimento para leituras teóricas sobre temas da área, tanto quanto para frequência a cursos de formação continuada, eventos de curta duração, bem como para participação em planejamentos em conjunto ou projetos interdisciplinares.

Sampaio e Marin (2004) apontam a carga horária de trabalho e de ensino e o tamanho das turmas como sendo umas das razões relacionadas às condições de trabalho dos professores, as quais

⁹³ Cabe salientar que em uma escola, os professores nos informaram participar de reuniões semanais de duas horas com o objetivo de discutir questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa com colegas da área; o enfoque burocrático, porém, segundo alguns deles, tende a prevalecer nesses encontros.

influenciam em sua atuação profissional e corroboram para a precarização do trabalho docente. Basso (1998), em estudo sobre significado e sentido no trabalho docente com base na perspectiva histórico-social presente nas teorizações de Vigotski (2001 [1934]; 2007 [1978]), entende que os elementos envolvidos no trabalho docente devem ser concebidos não como a soma das partes, mas como elementos articulados em relações essenciais que são responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento da atuação profissional. Segundo o autor,

A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (BASSO, 1998, p. 2).

Fatores discutidos nesta seção, como *carga horária*, *número de turmas* e *alunos* tomados como elementos inter-relacionados, tal qual propõe Basso (1998), refletem as condições do trabalho docente na atualidade, influenciando, em nosso entendimento, diretamente tanto na prática pedagógica quanto nas concepções desses professores. Neste estudo, não temos dados suficientes que nos permitam discutir a relação direta entre esses elementos e as concepções que depreendemos por meio das entrevistas realizadas. Isso não nos exime, todavia, de inferir que esses elementos exercem influência nessas concepções, pois como registramos anteriormente, ao que parece, eles têm implicações na formação teórica desses professores.

Ainda em relação aos elementos que acabamos de discutir, outro fator relevante em nosso estudo é o *tipo de contrato* – se se trata de profissionais *efetivos* ou *contratados temporariamente* (ACT) – que os professores participantes desta pesquisa tinham estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação, no ano do estudo, como veicula a tabela a seguir.

Tabela 4 – Tipo de contrato.

Tipo de contrato	Quantidade de Professores	%
Efetivos	24	51,1
ACT	23	48,9
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como podemos observar nessa tabela, um número expressivo dentre os 47 professores participantes deste estudo – 48,9% – disseram ser *contratados em caráter temporário* (ACT). Segundo Lapo e Bueno (2003), em estudo sobre os motivos que levam professores a abandonar o magistério em escolas da rede estadual de São Paulo, os docentes que possuem esse tipo de contrato, como o próprio nome indica, deveriam ser contratados para substituir professores efetivos que se encontram afastados da docência. A quantidade de professores ACTs, portanto, deveria, em tese, ser substancialmente inferior à quantidade de professores efetivos. Ao que parece, com base nos dados gerados em nosso estudo, assim como no estado de São Paulo, tal qual os autores apontam, aqui em Santa Catarina, essa quantidade é praticamente a mesma, pelo menos em se tratando do grupo em estudo, dados que possivelmente possam ser estendidos a outras disciplinas e área de atuação.

Para Lapo e Bueno (2003), o número elevado de professores *contratados em caráter temporário* pode ser um dos responsáveis pela alta rotatividade dos profissionais docentes, já que todos os anos esses professores são desligados do quadro docente do estado e voltam no ano seguinte, caso ainda haja vaga disponível. De acordo com os autores, “Essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves consequências para um tão almejado ensino de qualidade” (LAPO; BUENO, 2003, p. 71).

Entendemos que na realidade de sala de aula, o fato de os professores contratados em *caráter temporário* não ficarem muito tempo na mesma escola e nem com as mesmas turmas dificulta o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, bem como inviabiliza um conhecimento mais efetivo acerca da realidade sociocultural de que faz parte a escola. Considerando que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, em nossa concepção e à luz de Street (2003) e Kalantzis e Cope (2006), é ressignificar as práticas de uso da língua dos alunos, tal processo só pode, realmente, ocorrer se o

professor tiver conhecimento dos *eventos de letramento* dos quais seus alunos participam no cotidiano de modo a apreender as *práticas de letramento* que os caracterizam, para, dessa maneira, buscar a *hibridização* entre os universos *local* e *global*, tal qual registra Street (2003).

Nessa perspectiva, o autor propõe que os programas didáticos avaliados e implementados sejam sensíveis e fundamentados nessa *hibridização*, de forma a horizontalizar suas representações de mundo (KALANTZIS; COPE, 2006). Como mencionamos no segundo capítulo desta dissertação, esse entendimento corrobora a compreensão de Barton (1994) explicitada na metáfora da *ecologia* da escrita, na qual o autor aponta que diferentes indivíduos têm diferentes propósitos e necessidades em relação à escrita. Segundo ele, esses propósitos e necessidades estão eminentemente intrincados no contexto em que vivemos, e o ponto de partida do ensino da escrita e da leitura devem ser as *necessidades*⁹⁴ das pessoas. Para levar a termo um processo de ensino com esses desdobramentos, seguramente importa que o professor *permaneça* em uma mesma escola e crie vínculos com a ambientação que a caracteriza. Embora reconheçamos, como explicitamos anteriormente, a grave questão referente ao fato de que praticamente a metade dos professores – 48,9% – sejam *contratados em caráter temporário*, entendemos que, por meio dos dados gerados em um estudo com a configuração que este possui, não nos seja possível analisar detalhadamente maiores repercussões desse dado. Insistimos, porém, na importância de novos estudos em se tratando dessa questão especificamente.

Por fim, além das caracterizações descritas nesta subseção, ainda nos resta apresentar o *tempo de magistério* dos professores participantes do estudo, dado que veiculamos por meio da próxima tabela.

⁹⁴ Não se trata, aqui, de assumir uma visão utilitarista do processo de ensino, mas de conceber as representações de mundo e as *práticas de letramento* como implicadas na busca de horizontalização das vivências dos alunos; *necessidades*, assim, é usada aqui à luz desse olhar.

Tabela 5 – Tempo de magistério.

Tempo de magistério (anos)	Quantidade de Professores	%
Até 10	20	42,6
De 10 a 20	19	40,4
De 20 a 30	8	17,0
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como é possível observar nessa tabela, a maior parte dos professores participantes deste estudo – 42,6% – leciona há até dez anos. Considerando que os documentos oficiais de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC LP, 1998) – foram publicados em 1998, parametrizações que descrevemos no primeiro capítulo desta dissertação, inferimos que esses 42,6% dentre os professores, que lecionam há até dez anos, tiveram contato com esse ideário nas escolas por meio das discussões acerca dos documentos oficiais de educação.

Ao que parece, as discussões acerca das novas propostas para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa têm relevante influência, se pensarmos no momento em que esses professores começaram a lecionar e ainda lecionam. É possível observar, nas concepções docentes que pudemos depreender por meio das entrevistas realizadas, conforme descreveremos analiticamente no decorrer das seções de análise dos dados deste capítulo, que essas discussões percorrem de algum modo a esfera escolar e ecoam também de algum modo nas concepções docentes depreendidas.

Além dos dados que caracterizam genericamente o perfil dos professores participantes deste estudo, analisados nesta subseção, consideramos que os dados apresentados na subseção a seguir, relativos à *formação* desses docentes, também têm relação direta nas concepções depreendidas, pois formam com aqueles um conjunto inter-relacionado de elementos que incidem sobre a profissão docente conjuntamente, tal qual propõe Basso (1998), perspectiva que corroboramos, embora tenhamos separado os dados para fins analíticos.

6.1.2 Formação dos professores participantes do estudo

Nesta subseção, buscamos descrever analiticamente os dados gerados relacionados à *formação* dos professores participantes deste estudo. Para tal, focalizamos nas questões referentes à *formação profissional, graduação e pós-graduação* – questão três; se costumam participar de cursos de *formação continuada* – questão quatorze; e as questões referentes aos *hábitos de leitura*: se assinam algum jornal ou revista e o que mais gostam de ler – questões dezesseis e dezessete, respectivamente, conforme podemos verificar no Anexo C. Iniciamos pela questão referente à *formação profissional* dos 47 professores que compõem o grupo de participantes desta pesquisa. Na tabela a seguir, veiculamos os dados que dizem respeito à *formação profissional inicial* desses professores.

Tabela 6 – Formação profissional inicial: graduação.

	Graduação		Total	Ano de Conclusão da Graduação			Total	Instituição		Total
	Sim	Não		Até 1990	De 1990 a 2000	Depois de 2000		Outras	UFSC	
Qt.	43	4	47	7	20	16	43	24	19	43
%	91,5	8,5	100,0	16,3	46,5	37,2	100,0	55,8	44,2	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como podemos observar nessa tabela, dos 43 professores que já concluíram o curso de *graduação*, a maioria – 46,5% – o concluiu entre os anos 1990 e 2000, e número também elevado – 37,2% – o fez posteriormente a isso. Isso nos leva a um percentual de 83,7% dos participantes de estudo cuja formação inicial é, em boa medida, coetânea ou posterior à organização e à publicação dos documentos oficiais e das propostas acadêmicas entendidas, aqui, como o *ideário histórico-cultural* prevalecente no pensamento nacional sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

De acordo com o que mencionamos no terceiro capítulo desta dissertação, a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]; BRITTO, 1997) surgiu, por meio das discussões na esfera acadêmica, no âmbito do movimento que Britto (1997) denomina a *nova crítica ao ensino da língua*, na década de 1980, mas se disseminou na década de 1990. Segundo o autor, esse

movimento surgiu “[...] no interior da universidade, particularmente nos institutos e faculdade de língua e de pedagogia de alguns centros [e] constrói uma concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional” (BRITTO, 1997, p. 99).

Inferimos, portanto, que os docentes que concluíram o curso de *graduação* nessa época, em tese, poderiam ter tido contato com esse ideário na universidade e, desse modo, as discussões que ancoram a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]; BRITTO, 1997) poderiam ou deveriam, também em tese, estar presentes nas concepções dos docentes participantes deste estudo, mais precisamente porque

Já a partir do começo dos anos oitenta, expandem-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolve-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção de leitura [e da escrita]. Com a eleição de políticos de oposição para prefeituras municipais e governos de estado, surgem projetos mais amplos, com a elaboração de currículos alternativos e textos de apoio ao professor (guias curriculares de secretarias de educação) (BRITTO, 1997, p. 102).

Ainda no âmbito da *formação inicial* dos docentes participantes deste estudo, é importante ressaltar que, conforme podemos ver na tabela anterior, 44,2% dos professores concluiu o curso de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, universidade à qual este estudo está vinculado. Inferimos que essa universidade teve papel fundamental na formação inicial desses docentes, visto que é por meio do curso de Letras Português e Respectivas Literaturas dessa instituição que 44,2% desses docentes foram habilitados a atuar no magistério. Em nosso entendimento, esse fato corrobora a tese de que essa instituição, por meio da *formação inicial* desses docentes, exerceu importante influência nas concepções depreendidas neste estudo, o que seguramente está a requerer novas pesquisas que desvelem mais efetivamente, em estudos com desdobramentos qualitativos de outra ordem, como a formação inicial, com os contornos de que tem se revestido na maior universidade pública do Estado, repercute nas concepções e nas ações docentes no plano dos estudos da língua.

Entendemos que além da formação na *graduação*, outro aspecto relevante a ser analisado é a formação em *pós-graduação* dos docentes participantes desta pesquisa, conforme veiculado na próxima tabela, a qual desmembramos em duas para melhor visualização dos dados.

Tabela 7 – Formação profissional: pós-graduação.

Formação profissional: pós-graduação						
Qt.	Lato Sensu		Total	Stricto Sensu		Total
	Sim	Não		Sim	Não	
		31	16	47	4	43
%	66,0	34,0	100,0	8,5	91,5	100,0

Fonte: Construção nossa.

Tabela 8 – Área da formação profissional: pós-graduação.

Formação profissional: pós-graduação					
Área	Outras	Lato Sensu		Stricto Sensu	
		Quant.	%	Quant.	%
		LP	6	19,4	0
Total	31	100,0	4	100,0	

Fonte: Construção nossa

Nessa tabela, podemos observar que apenas 19,4% dos docentes participantes do estudo têm formação em *pós-graduação Lato Sensu* na área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Esses professores disseram ter realizado o curso de especialização com foco em *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Leitura*, três professores em cada. Já 80,6% dos professores o fizeram em outras áreas. De acordo com esses professores, os cursos de *especialização* de que participaram focalizaram: *Gestão Escolar* – quatro professores; *Práticas Pedagógicas Interdisciplinares* – três professores; *Estudos Linguísticos e Literários* e *Psicopedagogia* – dois professores em cada; e *Literatura, Redação de Vestibular, Leitura e Alfabetização*⁹⁵, *Língua Inglesa, Educação Especial* e *Dificuldades de Aprendizagem* – um professor em cada.

⁹⁵ Salientamos que não consideramos o curso de especialização com foco em *Leitura e Alfabetização* como sendo da área porque nosso foco, neste estudo, são as concepções de docentes que atuam nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à *pós-graduação Stricto Sensu*, podemos observar na tabela anterior que quatro professores empreenderam tal formação, no entanto nenhum dos docentes a realizou com foco no ensino de língua materna, mas em outras áreas – *Literatura; Estudos da Linguagem; Mídia e Conhecimento e Língua e Literatura Espanhola*. Em nosso entendimento, esse é um dado relevante na análise das concepções docentes depreendidas por meio das entrevistas, visto que, em um grupo grande de docentes, há um número relativamente pequeno com formação em nível de pós-graduação na área, indicativo relevante para as concepções depreendidas por meio deste estudo.

Na próxima tabela, veiculamos as informações a respeito dos cursos de *formação continuada*.

Tabela 9 – Formação continuada.

Formação continuada	Quantidade de Professores	%
Não	27	57,4
Sim	20	42,6
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

É possível observar nessa tabela que a maior parte dos docentes – 57,4% – diz não participar de cursos de *formação continuada*, enquanto 42,6% dizem participar de cursos dessa natureza. Em nosso entendimento, esses tipos de curso, independentemente de avaliações sobre seus resultados, tendem a estabelecer influência direta nas concepções dos professores. Nessa perspectiva, comungamos com Silveira (2009, p. 10816) a percepção de que

[...] é importante rediscutir a formação docente, tanto no que tange à formação inicial quanto à formação continuada, de maneira a garantir aos professores um espaço para a reflexão sobre os parâmetros teórico-metodológicos que norteiam a disciplina, mas também sobre a elaboração didático-pedagógica dos conteúdos.

Entendemos que os cursos de *formação continuada*, assim como os cursos de *formação inicial*, são relevantes para que o ideário que vem sendo discutido na esfera acadêmica desde a década de oitenta e que

consta na proposta dos documentos oficiais norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC LP, 1998) – possa, de fato, ser objeto de apropriação por parte desses professores. Comungamos, todavia, com Geraldí (1997 [1991], p. XIX) de sua perspectiva de que “[...] os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando, como ponto de partida, uma concepção de trabalho como suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações.” Ainda de acordo com o autor, muitos desses cursos são esporádicos e empreendem ações somente com uma minoria dos professores.

Além das questões descritas nesta seção, elaboramos outras questões que dizem respeito à formação, de modo geral, como: se os professores cursaram alguma *disciplina acadêmica* específica que focalizou o tema deste estudo – questão treze; se os professores costumam participar de *projeto interdisciplinar* – questão onze; como se dá o *planejamento das aulas*, sozinho ou em conjunto – questão doze; e questões referentes aos *hábitos de leitura* desses professores, se assinam algum jornal ou revista e o que mais gostam de ler – questões dezesseis e dezessete respectivamente, conforme é possível verificar no Anexo C. Em nosso entendimento, essas questões são relevantes para a análise das concepções docentes depreendidas. Ocorreu, no entanto, uma lacuna em nosso processo de geração de dados, pois só questionamos sobre esses tópicos sem nos atermos às especificações que eles exigem, e um número inexpressivo de professores respondeu a essas questões, tornando os dados atinentes a elas insuficientes para nossa análise. Trata-se, porém, de temas a requererem novos estudos.

Como mencionamos no início desta seção, as características mapeadas neste perfil mostram-se relevantes e serão objeto de nossa atenção nas considerações finais desta pesquisa, tendo em vista que nos possibilitam inferir prováveis razões para as concepções docentes depreendidas nesta dissertação, concepções que se constroem tanto na formação profissional quanto nas vivências cotidianas (HALTÉ, 2008 [1998]). Prosseguimos, na sequência, a descrever analiticamente as concepções depreendidas por meio do instrumento de geração de dados *entrevista*. Baseamo-nos nas *diretrizes de análise dos dados* exposta no quarto capítulo desta dissertação, referentemente aos procedimentos metodológicos, de forma que as próximas seções contemplam os domínios *ontológico* e *axiológico*, *teórico-epistemológico* e *metodológico*, com os desdobramentos evidenciados pelos dados.

6.2 CONCEPÇÕES DE *LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA* DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO *ONTOLÓGICO* DO ATO DE LER

Nesta seção descreveremos analiticamente concepções docentes sobre *práticas de leitura/leitura*, no que diz respeito à sua dimensão *ontológica*, entendida, nesta dissertação, como a visão acerca da essência do ato de ler. Registramos, no início desta discussão, que, embora um olhar de base *ontológica* remeta à abstração do ato de ler, concebemos que a abordagem que empreendemos nesta seção está inteiramente a serviço da compreensão social e historicamente situada dos fazeres escolares com as *práticas de leitura/leitura*. Assim, lidamos com a abstração ontológica em absoluta interface com as demais representações docentes e entendemos que a topicalizar neste estudo é de importância fundamental porque conceber as *práticas de leitura/leitura* como *processos de extração de sentidos* seguramente têm implicações teórico-metodológicas muito distintas de concebê-las como *encontros entre autores e leitores*.

Para dar conta dos propósitos que movem este estudo, a descrição analítica a que procedemos aqui se dá em uma ação interpretativista (MASON, 1996), empreendida com base nas respostas dadas pelos docentes às questões da entrevista, as quais foram transcritas integralmente e submetidas a um filtro analítico cujos critérios são os quatro domínios que constituem nossas questões de pesquisa. Nesta seção, o foco é o que os professores entrevistados entendem por *práticas de leitura/leitura*. Necessário ressaltar que nosso objetivo nesta pesquisa é descrever analiticamente tais compreensões, tendo como ancoragem a apreensão de possíveis reverberações de fundamentos do ideário histórico-cultural nessas mesmas concepções. Assim como já mencionamos anteriormente, acreditamos que é de fundamental importância conhecer concepções sobre *práticas de leitura/leitura* que estão subjacentes às representações que os professores de Língua Portuguesa enunciam sobre o tema.

Conforme ilustra o Anexo C, as questões elaboradas que atendem à dimensão ontológica do ato de ler são as seguintes: *Para você, o que é leitura?* (questão número um da entrevista); *Para você, o que é língua?*

(questão número quinze); e *Para você, o que é dar aula de Português?*⁹⁶ (questão número dezesseis). A primeira delas faz parte das questões específicas de nossa entrevista; as outras duas integram o conjunto de questões gerais do instrumento de geração de dados. Como, a nosso ver, toda a ação pedagógica de professores de Língua Portuguesa é, em tese, orientada pela concepção que tais docentes têm sobre língua(gem)⁹⁷, iniciamos nossa análise observando como os professores participantes desta pesquisa compreendem *língua*. Sobre isso, registra Geraldi (2006 [1984], p. 40-41),

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias.

Vejamos, então, a tabela a seguir que registra as respostas dos professores entrevistados quanto à definição de *língua*.

⁹⁶ Não discutiremos a respeito de tal questionamento (*Para você, o que é dar aula de Português?*), pois as respostas obtidas nas entrevistas tergiversaram para outros temas, fugindo, em boa medida, ao foco deste estudo. Serão objeto de tratamento em artigos futuros.

⁹⁷ Reiteramos, aqui, percepção já veiculada em nota anterior acerca de nos sentirmos liberados de distinguir *linguagem* e *língua* tendo presente a vertente teórico-epistemológica em que nos inscrevemos.

Tabela 10 – Concepção de língua.

Concepções depreendidas	Quantidade	%
Língua como instrumento de comunicação	30 ⁹⁸	63,8
Língua como expressão do pensamento	6	12,7
Língua como interação	2	4,3
Outras concepções	7	14,9
Não conceituou	2	4,3
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Analisando a Tabela 10 – Concepção de *língua*, observamos que mais da metade dos participantes desta pesquisa – 63,8% – respondem entender *língua* como *instrumento de comunicação*. Vejamos algumas respostas: (1) *Sem língua não há comunicação, ela é um instrumento fundamental.* (AM⁹⁹, entrevista realizada em 22/09/2011); (2) *Língua é um instrumento que tu tens para te comunicares nas mais diversas situações do teu dia a dia.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011); (3) *Língua é a forma de se comunicar.* (DMIJ, entrevista realizada em 28/08/2011); (4) *Língua é o objeto que serve ao ser humano para se comunicar, para ser entendido e para entender o outro.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011); (5) *Língua é uma forma de entendimento, de comunicação.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (6) *Língua é uma maneira de se comunicar.* (CVGK, entrevista realizada em 09/09/2011); (7) *Língua é um meio para me comunicar.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011).

Em se tratando da definição de *língua* como *instrumento de comunicação*, predominante nas respostas dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Florianópolis/SC, evocamos teorizações de Geraldí (2006 [1984], p. 41), segundo as quais essa concepção “[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem[...]”; ou seja, a língua é aplicada no jogo comunicativo em que quem fala/escreve é considerado um transmissor e quem ouve/lê

⁹⁸ Lê-se: do total de 47 professores, trinta responderam que língua é instrumento de comunicação.

⁹⁹ Tendo presente ética de pesquisa que determina a codificação dos participantes, tanto quanto considerando nosso desconforto em usar nomes fictícios, optamos pelo uso das iniciais dos nomes dos participantes da pesquisa, devidamente embaralhadas, para evitar a identificação.

caracteriza-se como um receptor ao qual chega uma mensagem acabada, pronta a ser decodificada pelo destinatário que, nesse quadro, tem uma posição de passividade.

Já a definição de *língua* como expressão do pensamento representa 12,7% das respostas docentes. Observemos a transcrição de algumas falas: (8) *Língua seria toda forma de expressar o que uma pessoa sente ou o que ela interpreta do mundo. Só que a língua tem variações de como ela se expressa.* (AS, entrevista realizada em 02/08/2011); (9) *Língua é expressão do pensamento, é a forma que¹⁰⁰ o ser humano interage, se comunica com a sociedade.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (10) *Língua é eu poder me expressar bem dentro da minha língua, me fazer ser entendida e entender.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011); (11) *Língua é nosso meio de se expressar nesse mundo.* (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (12) *Língua é veículo que tu comunica tuas ideias, conhece as ideias das outras pessoas, língua é uma maneira que tu te expressas.* (CZO, entrevista realizada em 14/09/2011).

Tomar a língua como *expressão do pensamento* significa, segundo Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]), desvinculá-la de sua natureza social, visto que, sob essa perspectiva, ela [a língua] vive no psiquismo individual de cada um dos sujeitos e se origina no interior do organismo humano. Seguindo a linha de pensamento bakhtiniano, Geraldi (2006 [1984]) afirma que essa acepção de língua que tem como ponto de partida a enunciação monológica está relacionada aos estudos linguísticos tradicionais. Se entendemos língua dessa forma, explica Geraldi (2006 [1984], p. 41), “[...] somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” Ambas as concepções, se somadas, dizem respeito a mais de 70% das respostas obtidas nesta questão e evocam um movimento característico de abordagens prevalecentes na segunda metade do século XX, muito influenciadas pelo ideário do funcionalismo estruturalista de Roman Jakobson (1974) e suas *funções da linguagem*, imbricamentos da *teoria da comunicação*, tanto quanto muito influenciadas pelo ideário cognitivista com grande repercussão entre as décadas de 1950 e 1980, do que o pensamento de Smith (1989 [1980]), nos estudos da leitura, parece ser bom exemplo.

¹⁰⁰ Manteremos as marcas de oralidade nos excertos transcritos, sem preocupações com adequação à norma padrão, dado não entendermos essa como uma questão relevante em se tratando da abordagem que levamos a termo. Alteraremos apenas o uso de formas que eventualmente possam expor a face do participante de pesquisa.

Dois professores participantes desta pesquisa, por sua vez, responderam ao questionamento (*Para você, o que é língua?*) afirmando que língua só existe na interação, que é algo vivo. Vejamos essas respostas, iniciando pela fala de um deles: (13) *A língua é um conjunto de sinais, de códigos, é também expressão do pensamento, mas a língua é uma coisa viva, a língua só se faz através da interação, ela só existe, eu acho, na interação.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011). Deprendemos, em tal resposta, que, apesar de o professor iniciar sua definição considerando língua como códigos e como expressão do pensamento, finaliza enfatizando que língua é mais que isso: é interação. Ao mesmo tempo em que o conteúdo de (13) remete a posturas sistêmicas e cognitivistas com largo trânsito no senso comum escolar, observamos que sua fala sinaliza para aspectos sociais, no bojo dos quais a língua vive, conforme sinalizam estudos de Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]), para quem a língua é compreendida como *discurso*, como *interação*, que nasce, se desenvolve e se modifica no plano das diversas interações vivenciadas por sujeitos sócio-historicamente situados. Já a resposta de outro professor parece-nos revelar mais efetivamente reverberações do idário histórico-cultural: (14) *Língua é um processo em que as pessoas interagem umas com as outras.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011). Nesse caso, a resposta parece evocar acepção bakhtiniana de língua de que acabamos de tratar: como interação, vinculada às atividades humanas.

Observando a Tabela 10, percebemos que 14,9% do quadro de docentes participantes deste estudo responderam à pergunta veiculando “outras concepções”: língua como *um idioma*; língua como *identidade*; como *patrimônio discursivo de uma nação*; como *fala*; como *sabedoria do ser humano*; língua como *tudo*. Eis a transcrição de algumas dessas falas, iniciando por respostas que relacionam língua a idioma: (15) *Língua é o idioma do Português, cada lugar com suas regionalidades, seus modos diferentes de expressão.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011); (16) *Língua é o que nós falamos, é o nosso idioma.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (17) *Língua é o que a gente fala, a língua do nosso país.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (18) *Tem dois tipos de língua: tem o idioma e tem a dicção.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011); (19) *Língua é nossa fala, nossa escrita, é a nossa identidade!* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (20) *Língua é o patrimônio discursivo de uma nação.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011). Vemos, nessas respostas, uma vinculação a questões de natureza sociolinguística, as quais têm ganhado substantivo espaço no senso comum escolar com a vulgarização científica de teorias

da área, a exemplo de escritos de Bagno (1999; 2002) e de Bortoni-Ricardo (2004), focados em uma corrente que se automeia *Sociolinguística na escola*. Outras respostas foram: (21) *Língua é a base de tudo*. (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011); (22) *Língua é sabedoria do ser humano*. (GE, entrevista realizada em 20/09/2011). Inferimos, nessas falas, concepções genéricas, desfocadas de discussões propriamente linguísticas.

Outros dois docentes não conceituaram *língua*, conforme podemos examinar em: (23) *Como assim, o que é língua?...Eu não sei te responder*. (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011); (24) *Língua? Complexa essa pergunta! É algo que nós temos que valorizar, porque ela é muito bonita*. (RFB, entrevista realizada em 15/09/2011). Importa explicar que o professor a que corresponde a resposta (23) ainda cursava a graduação, além de estar lecionando pela primeira vez (estava há poucos dias em sala de aula), o que talvez, justifique sua hesitação em definir *língua*. Já a fala em (24), conforme podemos observar, tergiversou para outro tema fugindo do foco do questionamento proposto.

Antunes (2009, p. 217-218) assinala que ensinar é uma atividade dependente de um sistema de concepções, “[...] de um conjunto de princípios a partir dos quais [o ensino] se define e se delimita. Tais concepções ou princípios é que imprimem a direção da atividade, é que demarcam o fluxo, a direção e os objetivos de cada passo.” Mais ainda

[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram (ANTUNES, 2009, p. 218).

Da mesma forma que as concepções de *língua* são fundamentais para entendermos a ação pedagógica de professores de Língua Portuguesa empreendida em sala de aula, as compreensões docentes acerca do ato de ler também são axiais para o desenvolvimento do trabalho escolar de implementação de práticas relacionadas à leitura. Vejamos, então, as respostas dos professores entrevistados com relação à concepção de *práticas de leitura/leitura*. A tabela a seguir ilustra as respostas obtidas durante as entrevistas. Reiteramos a natureza interpretativista de cada qual dos agrupamentos eliciados a partir dos dados: após ausculta e transcrição das entrevistas, congregamos posicionamentos, reunindo-os pelas similaridades neles depreendidas.

Tabela 11 – Concepção de leitura.

Concepções depreendidas	Quantidade	%
Leitura é viajar, é ir a outras dimensões, é conhecer e entender o mundo	16	34,0
Leitura é compreender um texto, é buscar sentidos	8	17,0
Leitura é decodificar	4	8,5
Leitura é diálogo entre autor e leitor	2	4,3
Outras concepções	15	31,9
Não conceituou	2	4,3
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Importa explicar, antes de iniciarmos a análise desses dados, que os números descritos na coluna “quantidade” da tabela expressam – e assim ocorrerá em todo o capítulo de análise – a prevalência de uma dada concepção na resposta docente, isso porque foi frequente durante as entrevistas que um mesmo professor atrelasse em sua fala diversas concepções, assim como ocorreu na resposta do professor AGM, em (13), já descrita anteriormente: ele inicia sua definição de língua como “conjunto de sinais”, passa para língua como “expressão do pensamento” e finaliza conceituando como “interação” que, a nosso ver, é a definição prevalecente nessa resposta. Consideramos, assim, no cômputo dos dados, a definição que entendemos ter sido dominante em cada qual das respostas dos professores para cada um dos questionamentos; eis, mais uma vez, nosso olhar interpretativista (MASON, 1996).

Como podemos observar na Tabela 11, 34% dos docentes, segundo nossa análise, denotam uma compreensão de leitura intimamente relacionada a concepções que entendemos grassar no *sensu comum escolar*: leitura como conhecimento de mundo, como viagem a diferentes dimensões. Parece haver, aqui, implicações da *leitura de fruição* (GERALDI, 2006 [1984]), mas talvez o que efetivamente esteja subjacente a representações dessa natureza seja a leitura idealizada, focada no texto literário e na erudição, tal qual mostra Britto (2003). Eis um excerto em que esse olhar se materializa: (25) *É leitura de prazer, de literatura.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011).

Ainda em se tratando desse primeiro agrupamento, o enfoque no mundo parece ser recorrente como vemos em: (26) *Eu vejo a leitura como leitura de mundo, de interpretação, de entender as coisas, de ser crítico; leitura como algo mais amplo, não só como o conceito do dicionário, de viajar no tempo e no espaço. Conhecer o mundo.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011). Em (26), temos um início de resposta definindo leitura como *leitura de mundo*, o que aproxima a concepção ali veiculada do ideário freireano sobre a precedência da leitura de mundo em relação à leitura da palavra (FREIRE, 2006 [1985]). Logo em seguida, ainda que de forma sumária, leitura é concebida como interpretação, um olhar que já nos parece instituído na esfera escolar. Ao final de sua resposta, o participante de pesquisa define leitura como conhecimento de mundo que se dá por meio de viagens temporais e espaciais. Movimento semelhante surge em: (27) *A leitura é uma maneira de nós penetrarmos em caminhos...; um livro pode conduzir um leitor a diversos lugares, a diversas ideias, a viajar. Transportar o aluno para dentro do livro e ali ele pode viajar para outras dimensões.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011). Nesta resposta, inferimos que ler relaciona-se à leitura de livros, pois, em tese, é sobretudo nas obras de ficção veiculadas em livros que os alunos podem adentrar e viajar para outras dimensões – novamente o olhar *clássico* por meio do qual o ato de ler é concebido, muito ligado às elites escolarizadas, tal qual Britto (2003) registra e que nos parece ter profundos imbricamentos com o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Na resposta seguinte, também inferimos o ato de ler isomórfico à leitura de livros literários, à fruição: (28) *Leitura é um outro mundo; quando a gente lê a gente passa para um outro mundo, para o mundo do livro, e por isso se torna prazeroso.* (FS, entrevista realizada em 16/09/2011).

A leitura por fruição, de que trata Geraldi (2006 [1984], p. 98), caracteriza-se pelo “desinteresse” em se tratando do “controle do

resultado”, o que contempla a leitura literária, mas seguramente a transcende. O que o autor discute ao tratar da leitura por fruição é a exclusão desse tipo de leitura dos bancos escolares, que eliminam atividades “não-rendosas”, uma vez que a escola reproduz as normas do sistema capitalista: “[...] lê-se um romance para preencher um ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...)” (GERALDI, 2006 [1984], p. 97). Outras respostas parecem também trazer consigo representações muito vinculadas à leitura como escapismo, em uma remissão à *nobreza do ato de ler*, estreitamente vinculada às elites escolarizadas (BRITTO, 2003). Vejamos excertos em que depreendemos esse olhar: (29) *Leitura é conhecimento do mundo, é lazer, é viagem. Para mim, a leitura é fundamental para o aprendizado, para o conhecimento intelectual, para tudo.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011) e (30) *Sonhar, conhecer o mundo, aventura.* (GE, entrevista realizada em 20/09/2011). Ainda:

(31) *Leitura é um leque para que o aluno ou pessoa mesmo que está lendo tenha conhecimento de vários...; conhecer o mundo, porque através da leitura tu realizas sonhos, vais a lugares que muitas vezes não poderias ir.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011).

Importa que discutamos a lógica que subjaz a essas representações. Ao que parece, durante muito tempo, o ato de ler esteve intrinsecamente vinculado à leitura de livros literários, cujo acesso era dado quase que exclusivamente às elites socioeconômicas e/ou às elites escolarizadas. A leitura esteve durante boa parte da história humana vinculada à abstração e à erudição do ato de ler, dissociado esse ato das práticas sociais de que é parte, o que, entre outros desdobramentos, Street (1984) chamou de *modelo autônomo de letramento*. Esse ideário parece ainda muito presente em representações docentes em muitos contextos em nível nacional, sobretudo porque, em nossa compreensão, concepções contemporâneas sobre *letramento*, a partir da proposição do *modelo ideológico de letramento*, também por Street (1984), ainda parecem distantes da esfera escolar, tal qual voltaremos a mencionar neste capítulo.

A concepção de leitura como compreensão de texto ou busca de sentidos, por sua vez, conforme ilustra a Tabela 11, representa 17% das respostas do quadro total de professores. Durante a entrevista, pudemos

perceber que o entendimento do que seja *compreender* ou *interpretar* um texto, por parte dos docentes, ora era muito vago, ora relacionava-se à busca de sentidos que um texto pode oferecer a seu leitor, ou seja, leitura como extração de sentidos, polemizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e tal qual, em uma perspectiva cognitivista, objeto de crítica de Leffa (1996). Observemos as seguintes respostas: (32) *O básico é ler, compreender, tentar ver o que o autor tenta dizer com aquele texto, nas entrelinhas, para entender o significado, não só das palavras, mas daquele texto. Ver o que o texto está passando ao leitor.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (33) *Leitura é interpretar o texto, saber o que está lendo, porque geralmente a gente vem de uma cultura que não adianta só ler as palavrinhas, tem que entender o contexto total, completo. É isso, além de saber interpretar, tirar os dados principais no texto.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011); (34) *É difícil de explicar....; leitura, além de saber o que está escrito, é saber interpretar, aprender.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011). Mais ainda:

(31) *Leitura é uma palavra extremamente abrangente, ela pode ter vários significados. Eu vou me ater em um, que é você conseguir ler alguma coisa, entender aquilo e poder explicar da melhor forma possível para uma outra pessoa ou entender para você mesmo. É você ter o domínio completo e total do que está sendo dito ali.* (AM, entrevista realizada em 22/09/2011).

Inferimos, nestes excertos, que ler é compreender a mensagem que o texto está *passando* ao leitor. Nessa perspectiva, cabe ao leitor *receber* ou *extrair* o significado que o autor do texto objetiva transmitir – trata-se, aqui, de um olhar de base eminentemente cognitivista, a *leitura extração de sentidos* de que trata Leffa (1996). Geraldi (2010, p. 103), sobre isso, afirma que “O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve).” Conforme apontamos em capítulo teórico desta dissertação, em nossa compreensão, é necessário que, durante a leitura, o leitor atente às informações explícitas presentes em um texto, contudo o processo da leitura não se reduz a tal atividade; o leitor agencia conhecimentos prévios para que a construção de sentidos ocorra. São as teias do tecido entrelaçadas, teias essas construídas nas experiências cotidianas do autor

do texto e teias advindas do leitor (GERALDI, 1997 [1991]), as quais constituem a tecedura¹⁰¹ dos sentidos.

Antunes (2003, p. 28), tratando das atividades de ensino da leitura, afirma que ainda se encontra nas instituições de ensino básico

[...] uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros).

Assim como apontamos no segundo capítulo desta dissertação, referentemente às dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura, a localização de informações explícitas é parte integrante do ato de ler, mas não sinônimo dele. E, em se tratando de uma concepção de *leitura* como *extração de sentidos*, seguramente instaura-se o desafio de ressignificação dessa compreensão, o que, a nosso ver, passa necessariamente pela percepção do papel do *outro* na interação instituída no ato de ler; eis o enfoque interlocutivo tão caro ao ideário histórico-cultural.

Quanto à leitura como decodificação, tal qual mostra a Tabela 11, 8,5% dos participantes de pesquisa mencionaram o ato de decodificar na definição do ato de ler. São exemplos disso: (36) *Decodificar, não tem como não passar pelo código, tem que passar pela inteligência também, pela interpretação.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (37) *É identificar a escrita.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011) e (38) *É o processo pelo qual o aluno consegue decifrar as grafias, consegue decifrar o que está lendo.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011).

Em (36), inferimos concepção de leitura que trata a atividade de decodificação como condição inicial para a interpretação. No capítulo teórico desta dissertação, discutimos a importância da decodificação para a construção de sentidos em textos escritos: sem a relação entre

¹⁰¹ Vimos, ao longo desta dissertação, usando *tecedura* ao invés de *tessitura*, porque aquele termo, em nossa compreensão, dá conta mais explicitamente da metáfora do *tecido*.

grafemas e fonemas não é possível localizar informações, tampouco agenciar conhecimentos em uma situação historicamente situada porque dessa relação depende a entrada, em nosso sistema cognitivo, das informações contidas no texto. Para Antunes (2009, p. 185), “De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita [...]”, isto é, os sinais gráficos são essenciais para a compreensão do texto, mas não constituem todo o processo. Mesmo Dehaene (2012), em uma perspectiva neurocientífica, reconhece a complexidade cognitiva do processo de construção de sentidos, que não pôde ainda ser mapeado no cérebro físico tal qual a decodificação. Já os excertos (37) e (38) remetem-nos novamente a Antunes (2003, p. 27):

No que se refere às atividades de ensino da leitura, também se encontra ainda: [...] uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

Concordamos com Antunes (2003) quando afirma que, sem interação, ou seja, sem encontro entre autor e leitor de texto, não há leitura. Essa perspectiva de *encontro* nos remete a Ponzio (2010), em um olhar essencialmente bakhtiniano. Reiteramos que todas as atividades cognitivas agenciadas no ato de ler só existem e fazem sentido no bojo das interações de que participam os sujeitos em suas atividades cotidianas. Importa, porém, que entendamos que, tal qual mostrou – em dissertação de mestrado também vinculada ao NELA/UFSC – Gonçalves (2011), teorizações acadêmicas demandam longo tempo até se instituírem de fato na esfera escolar; e, tal qual registra Batista (1996), essas mesmas teorizações tendem a se mimetizar aos saberes que já têm lugar cativo na ambientação escolar e que derivam, em boa medida, da vulgarização científica de teorias que ali *chegaram* há mais tempo, o que nos remete a Borges Neto (2004) que, ao tratar de ciência, discute como o que já foi *científico* termina por compor o *senso comum*, a exemplo da compreensão de que “a Terra é redonda”. Assim, concepções que transcendam a representação do ato

de ler como *decodificação* implicam a também transcendência de uma concepção de língua de base sistêmica – o *objetivismo abstrato* de que trata Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]) – para uma concepção de língua como interação, olhar que sustenta os documentos oficiais e a maior parte da literatura da área na contemporaneidade.

Quanto às respostas que tratam leitura como diálogo entre leitor e autor, correspondem a 4,3% – o menor dentre os percentuais daqueles que responderam à questão, o que sugere um movimento ainda bastante embrionário nesse grupo –, tal qual mostra a Tabela 11, são aquelas em que, a nosso ver, encontramos reverberações do ideário histórico-cultural em se tratando da linguagem. Tomemos o excerto: (39) *Leitura é um diálogo do leitor com o autor.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011). Tal resposta aproxima-se da aceção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista que, segundo Antunes (2009, p. 203-204), é assim entendida “[...] não apenas porque [...] permite o encontro entre dois ou mais interlocutores; mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que já trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e de outras leituras [...].” Mais ainda:

Falo de uma leitura interacionista¹⁰², também, porque a leitura envolve a interação entre diversos tipos de conhecimento [e também porque] a leitura visa *objetivos e propósitos interativos claros e diversificados* [...]. Falo, portanto de uma leitura que, a partir de *hipóteses, de predições inicialmente levantadas*, vai além da superfície do texto [...]. De uma leitura que mobiliza um sentido plural [...]. Uma leitura, portanto, de um ‘dizer’ que é também um ‘fazer’ [...] (ANTUNES, 2009, p. 203-204, grifos da autora).

Vejamos mais um exemplo de posicionamento nessa direção: (40) *Na verdade, a leitura é uma conversa do leitor com o autor, sem a presença do autor.* (GMCI, entrevista realizada em 07/09/2011). Entendemos possível depreender reverberações de teorias de base histórico-cultural em (40), teorias essas que visualizam a leitura como um processo complexo em que se dá o encontro de sujeitos sócio-

¹⁰² Ainda que a autora use o termo *interacionista*, optamos, aqui, por *sociointeracionista*, dada nossa compreensão de que o *interacionismo* pode remeter a outras abordagens teóricas, a exemplo da construtivista piagetiana.

historicamente situados e que não ocupam, em geral, o mesmo espaço e, muitas vezes, o mesmo tempo. Facultar a apropriação de compreensões dessa ordem parece ser o desafio para profissionais envolvidos no processo de formação inicial e continuada em se tratando desses estratos educacionais. Discutindo acerca da ação pedagógica, Antunes (2003, p. 34, grifos da autora) aponta que

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções [...], objetivos [...], procedimentos [...]* e *resultados [...]*, de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Dos 47 professores entrevistados, quinze conceituaram leitura de forma variada, tais como: leitura como *formação humana*, leitura como *higiene mental*, como *base da produção escrita*, como *tudo*. São exemplos de falas que materializam tais concepções: (41) *É um exercício fundamental para formação, é onde você começa a receber informações para poder construir um imaginário de crítica e de construção de ideias subjetivas, mas também que conectam a pessoa com o mundo. A leitura é isso.* (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (42) *Leitura é a base de toda produção, de tudo que a gente precisa para depois produzir um texto. Leitura faz parte da formação do aluno em todas as áreas. É mais que decodificar as letras, é entender o mundo que o cerca. Leitura é muito importante no trabalho.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (43) *A leitura é muito importante na vida de qualquer um. Ela proporciona criatividade, ela permite você a viajar, a trazer o conhecimento também para pessoa e enfim, acho que a leitura é tudo.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011). E mais:

(44) *É algo assim que... Eu vou ser bem direta, é uma higiene mental, é você tirar tudo o que não presta de dentro da cabeça e colocar palavras novas. Você pode viajar, conhecer histórias, às vezes o que você está passando no cotidiano, por exemplo, tem um personagem do livro que também está passando, aí você acaba se identificando, você acaba conhecendo o mundo, ampliando o teu pensamento.* (RFB, entrevista realizada em 15/09/2011).

Entendemos haver, no excerto (41), uma acepção de leitura relacionada à concepção, que tem lugar no senso comum, em se tratando da formação de cidadão crítico, conhecedor do mundo. Já a fala em (42) vincula-se à ideia de que a leitura proporciona ao sujeito o desenvolvimento de sua escrita. Vemos implicadas, aqui, bases do *modelo autônomo de letramento*, segundo o qual o contato com a escrita, na acepção da natureza histórica e cultural desse contato, por si só asseguraria maior domínio dessa modalidade da língua (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Em nossa compreensão, não há relações causais/consecutivas entre questões dessa ordem, tal qual inferimos em (42), relações que Britto (2003) e Graff (1994) polemizaram à exaustão. Entendemos que reflexões sobre questões como essas requerem um olhar atento para as *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos sujeitos, para a natureza de suas vivências (GEE, 2004). Os excertos (43) e (44), por sua vez, assemelham-se pelo fato de vincularem o ato de ler à ampliação de conhecimento, porém, como podemos observar em (44), tal ato é concebido como uma *higiene mental*, o que nos remete mais uma vez ao *modelo autônomo de letramento e a suas implicações*, a exemplo da associação entre os domínios da escrita e o avanço espiritual, tal qual mostra Kleiman (1995).

O restante dos professores – 4,3% –, como consta na Tabela 11, não conceituou *leitura*. Vejamos suas respostas, nas quais o *domínio axiológico*, enfoque da próxima seção, já se faz entrever, tal qual em (46) à frente: (45) *Eu dou uma aula de leitura por semana. Eles pegam o livro de interesse deles e eles leem.* (CZO, entrevista realizada em 14/09/2011); (46) *Leitura é muito importante para poder saber hoje em dia as coisas, sem a leitura não é nada. Como que uma criança vai saber pegar um ônibus? Para tudo na vida hoje em dia é preciso da leitura. Para assinar o nome... É muito importante. Leitura é fundamental na vida do ser humano.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011). Ambos os professores acabaram não definindo leitura: o primeiro informou o número de aulas de leitura e como elas ocorrem; o outro discutiu a importância do ato de ler em sala de aula. Limitamo-nos ao registro de tais tergiversações, entendendo fugir de nosso foco a discussão das razões que as movem.

Nesta seção, enfim, empreendemos um olhar analítico sobre as concepções docentes acerca de *práticas de leitura/leitura* no que diz respeito a seu *domínio ontológico*. Iniciamos discutindo o entendimento que tais professores têm sobre *língua* e nos deparamos com dados que caracterizam concepções muito ligadas ainda aos estudos linguísticos tidos como *tradicionais* – o que entendemos mais pertinente analisar

como herança do ideário jakobsoniano – que a tomam como *instrumento de comunicação* – e – herança do cognitivismo – como *expressão do pensamento*. Um número ainda inexpressivo de professores compreende língua em convergência com o ideário histórico-cultural, ideário esse presente e prevalecente nas discussões acadêmicas contemporâneas na área da ciência linguística aplicada. Quanto às concepções de leitura, vimos, pela Tabela 11, que a maior parte dos educadores a toma ou como *conhecimento de mundo* por meio de viagens a outras dimensões, ou como *busca de sentidos no texto*. Alguns ainda definem *leitura* como *decodificação*, e um número ainda pouco representativo de professores a toma como *encontro entre leitor e autor*.

Inferimos, por meio dos dados gerados na entrevista, a importância de haver estudos que discutam mecanismos que possam viabilizar o acesso efetivo dos profissionais da linguagem ao aporte teórico-epistemológico que caracteriza os documentos oficiais e a literatura científica contemporânea em se tratando dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas. Ao que parece, o conteúdo desses documentos e dessas teorizações não ganhou, em muitos contextos de escolarização, o espaço que efetivamente requer.

Apresentadas e discutidas as concepções docentes acerca do ato de ler no que se refere à sua *dimensão ontológica*, passemos à descrição analítica da leitura no que diz respeito à sua *dimensão axiológica*, ou seja, aos valores atribuídos a esse encontro em que são produzidos sentidos, tema da próxima seção deste estudo.

6.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO AXIOLÓGICO DO ATO DE LER

Tendo focalizado, na seção imediatamente anterior, concepções dos participantes de pesquisa acerca de *língua e leitura*, tematizamos, na presente seção, tais concepções docentes no que se refere à dimensão *axiológica* do ato de ler, ou seja, que valorações são atribuídas às *práticas de leitura*/à *leitura*. A questão elaborada na entrevista e que atende a esse domínio é a seguinte: *Qual é, em sua opinião, a importância da leitura na sala de aula no terceiro e no quarto ciclos?* (questão número dois da entrevista), conforme ilustra o Anexo C. Tal interpelação, como podemos observar, integra o conjunto de perguntas

específicas sobre leitura no corpo da entrevista. Justificamos sua presença nessa abordagem devido ao fato de que, em nossa compreensão, o valor atribuído à/às *leitura/práticas de leitura* por parte dos professores subjaz ao trabalho docente e o orienta em alguma medida, por isso nosso interesse em depreender concepções sobre o que nomeamos *domínio axiológico*, em se tratando dos docentes participantes deste estudo.

Quando os indagamos sobre a importância da/das *leitura/práticas de leitura* em sala de aula, nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 100% dos participantes deste estudo responderam compreender a leitura como uma atividade essencial na escola; o que de fato divergiu nas respostas foram as justificativas: por que consideram a leitura fundamental. A Tabela 12, mais à frente, sintetiza tendências implícitas em tais justificativas, as quais serão foco de exame nesta seção.

Antes de iniciarmos nossa análise, porém, convém explicar que, conforme mostra a entrevista no Anexo C, tal pergunta acerca da importância da leitura previa alguns desdobramentos, a exemplo de implicações com relação aos usos sociais da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea ou implicações familiares do ato de ler, ou ainda relações quanto à apropriação de conhecimentos. Por ocasião do desenvolvimento das entrevistas, no entanto, optamos por deixar fluírem as falas dos entrevistados, abrindo mão da menção a esses desdobramentos, os quais se mostraram, já de início, pouco produtivos no processo interlocutivo, uma vez que os participantes de pesquisa não se atinham a eles por ocasião das respostas, conferindo a sua enunciação um movimento temático específico. Ao fim e ao cabo, a maioria dos professores, ao responder à questão respectiva a esse domínio, abordou parte desses desdobramentos, mas não todos eles. De todo modo, entendemos mais produtivo ouvi-los e não *direcionar* o encaminhamento das respostas.

Vale ressaltar que, em algumas interlocuções, criaram-se oportunidades para mencionar as implicações dos *usos sociais da escrita*, tal qual constava na entrevista. Em muitas dessas ocasiões, no entanto, os entrevistados pareciam desconhecer o sentido da expressão “uso social da escrita”, requerendo nossa intervenção para esclarecimentos. Mencionamos essa questão porque, em nossa compreensão, comportamentos docentes como esse ratificam a percepção de que teorizações da ciência linguística, a exemplo de outros tantos campos do conhecimento humano, parecem demandar um expressivo período de tempo para *chegarem* à ambientação escolar. Os

estudos do letramento, subjacentes ao desdobramento que focalizava os *usos sociais da escrita*, tendem a ser mais um exemplo disso.

Possivelmente esteja também implicada nessa questão a tradição de conceber o ato de ler sob um viés tão somente intrassubjetivo desvinculado dos eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) vivenciados por sujeitos social e historicamente situados e instituídos [os eventos] por textos em diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que atendem a projetos de dizer que têm lugar na cadeia discursiva.

Um número pouco expressivo de educadores mencionou em suas falas a importância da prática da leitura em contextos extraescolares – isto é, nos diversos usos sociais instituídos pela modalidade escrita da língua –, o que, a nosso ver, parece caracterizar a prevalência de um quadro conceitual que toma o ato de ler ainda em sua dimensão intrassubjetiva apenas. Sobre essa ação pedagógica que concebe as práticas de leitura desarticuladas do meio social, Foucambert (1994, p. 116) assinala:

É preciso, pois, desescolarizar a leitura. Se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral. Com a leitura será como na fala: se o aprendizado se realizar através das práticas familiares e sociais, então e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades. Quando se afirma que a leitura é um aprendizado social, não se está criando uma situação nova, apenas se elucidam os mecanismos da desigualdade escolar.

Compreendendo o aparente pouco contato dos docentes participantes desta pesquisa com os postulados acerca dos usos sociais da escrita, passamos a analisar cuidadosamente os dados da Tabela 12, a seguir, que representa o cômputo das respostas geradas ao questionamento sobre a importância da leitura em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental. Observemos:

Tabela 12 – Importância da *leitura* na sala de aula.

Concepções depreendidas	Quantidade	%
Leitura é importante para o desenvolvimento da escrita/da fala/do vocabulário	14	29,8
Leitura é importante para aprendizagem em todas as disciplinas escolares	11	23,4
Leitura é importante para apropriação de conhecimento	7	14,9
Leitura é importante, pois é uma necessidade social	4	8,5
Leitura é importante para o desenvolvimento cognitivo	3	6,4
Outras concepções	5	10,6
Não respondeu	3 ¹⁰³	6,4
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Observando a Tabela 12, vemos que, dentre os 47 professores participantes de pesquisa, catorze deles – 29,8% – informam que a leitura é fundamental, pois ela é a base para a fala, para a escrita, contribuindo para o domínio de conhecimentos gramaticais, para ampliação de vocabulário, conhecimento sobre pontuação e itens afins. Vejamos alguns exemplos dessas percepções: (47) *É tão natural explicar a gramática no texto, eu falo para os meus alunos separar todos os substantivos que significam alguma coisa, nome de um ser.* (AS, entrevista realizada em 02/08/2011); (48) *É importante porque não tem como trabalhar produção escrita com eles se eles não leem, se eles não têm acesso a bons textos, se eles não estão exercitando diariamente a leitura, uma coisa precisa da outra, no meu ponto de vista as duas coisas andam juntas.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011). Tais falas materializam o entendimento de leitura à luz de sua dimensão intrassubjetiva, com foco sistêmico, visto que, para esses docentes, o ato de ler é importante para o sujeito ter domínio da escrita, envolvendo o trabalho com atividades referentes à gramática no texto ou com atividades de busca de classes de palavras, como ilustra a fala (47). Assim como registramos no capítulo teórico desta dissertação, constitui,

¹⁰³ Uma das entrevistas realizadas sofreu um corte na gravação de áudio durante o questionamento sobre a importância da leitura em sala de aula. Assim, enquadrados, para cômputo dos dados, tal professor como um dos que não responderam à questão.

a nosso ver, papel do professor de Língua Portuguesa potencializar o conhecimento linguístico de seus alunos – conhecimento que, segundo Koch (2005), é responsável pela articulação som-sentido –; tal potencialização tende a contribuir para que tais alunos participem de interações que têm lugar em diferentes esferas da atividade humana, evocando esses conhecimentos na construção de sentidos em textos de diversos gêneros discursivos. O trabalho focado na gramática e não no texto em si descaracteriza o processo de leitura, uma vez que não foca na interação estabelecida entre autor e leitor. Vejamos ainda mais falas que materializam tal concepção:

(49) *A leitura é muito importante, porque através da leitura eles aprendem a escrever, aprendem a detectar os erros de ortografia, aprendem gramática, através da leitura eles têm uma abrangência do vocabulário, um vocabulário com mais facilidade, mas eles não entendem dessa forma. Se eles leem bem eles escrevem bem, por isso é importante com relação aos usos sociais da escrita.* (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011);

(50) *É importante para mim sob vários aspectos: para trabalhar oralidade, pontuação, entonação, socialização também, trabalhar leitura é importante porque o aluno às vezes tem problema de timidez e aí o aluno se solta um pouco mais e também a gente pode aproveitar esse momento para trabalhar vocabulário e várias questões.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011);

(51) *Eu digo para os meus alunos que eu acho que quem não lê bem passa a não falar e não escrever bem, como é algo que não se dá sozinho, existe toda uma pré-aprendizagem para a leitura ser correta, acredito que os alunos hoje cometem grandes erros na leitura e isso automaticamente reflete na escrita e na fala. A leitura hoje é primordial; nos livros didáticos vêm imperando muitos textos de vários níveis e de várias formas e tipos. Se eu fosse fazer um apanhado geral, a leitura é a base da língua portuguesa.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011).

Inferimos, por meio dos dados, que esses docentes atribuem valores à leitura os quais priorizam fundamentalmente um aspecto do ato de ler: ampliação de vocabulário e/ou desenvolvimento da escrita; a leitura é concebida, sob essa perspectiva, estando intrinsecamente

vinculada ao domínio do sistema alfabético e das regras gramaticais. A respeito disso, posiciona-se Antunes (2009, p. 196): “[...] a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de uma forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra.” Uma vinculação de natureza causal-consecutiva entre os atos de ler e escrever remete-nos ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), uma vez que tal vinculação somente nos parece possível na abstração da modalidade escrita, higienizada das contingências de natureza histórico-cultural e político-econômica. A familiarização com e a apropriação de novas práticas de leitura implica vivências historicamente situadas (GEE, 2004) e horizontalização das representações de mundo (KALANTZIS; COPE, 2006), tanto quanto ressignificação das práticas de letramento (STREET, 1988). Esse posicionamento, ao que parece, corrobora concepções de *língua* e de *leitura* de base eminentemente intrassubjetiva, descurando das dimensões intersubjetivas que caracterizam esses fenômenos, dimensões estas que remetem ao encontro de vozes que se dá por meio dos usos da língua – e, por extensão, na leitura –, naquilo que os estudos bakhtinianos nomearam *dialogismo*, o grande simpósio universal do existir humano, tal qual escreve Faraco (2007).

Outra recorrência nas respostas dos professores entrevistados diz respeito à presença da leitura em todas as disciplinas lecionadas na escola. Segundo esses docentes, que correspondem a 23,4% do número total de participantes deste estudo, a leitura é muito importante devido ao fato de estar presente em todas as disciplinas escolares. Observemos as falas transcritas aqui: (52) *Eu vejo a leitura como mais importante que a escrita. Tudo passa pela leitura, então se um aluno não lê, ele não consegue resolver um problema de Matemática, ele não consegue entender os textos da disciplina de História.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (53) *A leitura abrange todas as matérias, então ela é fundamental mesmo porque gramática, História, Geografia não tem como passar sem a leitura.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (54) *Leitura faz parte de todas as áreas, é fundamental para o restante do trabalho em sala de aula.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (55) *É a coisa mais importante de toda a escola, porque sem a leitura não se responde um problema de Química, um problema de Física, um problema de Matemática; sem a leitura não se faz nada. A produção textual é consequência da leitura.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011); (56) *É, sem ler e entender, ele [aluno] não se desenvolve em disciplina nenhuma...; problema de interpretação*

[ocorre] em qualquer disciplina e não só em Língua Portuguesa, mas tem que parar para pensar. (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011); (57) *Ela é fundamental para todas as disciplinas, a gente passa lendo o tempo inteiro, a gente lê o que está na parede, a gente lê o que está no livro, eu acredito que seja a coisa mais importante dentro da sala de aula.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011). E ainda:

(58) *É fundamental tanto na minha disciplina, quanto nas outras. Porque se tu lê, independente da disciplina, e não entender, o aluno não deveria passar de ano. Eu acho que o aluno que não consegue interpretar um exercício de Português, um exercício de Ciências, os exercícios de Artes, qualquer exercício, não deveria... [passar de ano].* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011).

Pelos excertos de (52) a (58), inferimos que a importância da leitura está em servir aos propósitos das disciplinas escolares, ou seja, as práticas de leitura estariam prevalentemente a serviço da apropriação de conhecimentos enciclopédicos escolarizados nas diferentes disciplinas, o que manteria a ação docente em Língua Portuguesa em enfoques ainda muito circunscritos aos muros escolares. Mais uma vez, em nossa compreensão, repercussões do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Parece-nos que tal compreensão da importância do ato de ler caracteriza uma visão bastante vinculada à erudição: a leitura seria importante por atender às ações pedagógicas de cunho enciclopédico, conforme consta em (58). Tais posicionamentos tendem a desconsiderar a leitura que ocorre em outros entornos sociais, que caracterizam distintos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]), com objetivos e funções específicas, ou seja, a *vida* da modalidade escrita da língua, seu uso em diversas esferas da atividade humana.

Tal compreensão da importância da leitura, reiteramos, remetemos ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), cujos sentidos estão significativamente centrados em atividades cujas representações estão ligadas à erudição. Tais representações são perpassadas por uma ideologia que prevê atividades leitoras típicas de elites escolarizadas, processo em que o livro como suporte ganha especial destaque (BRITTO, 2003). A leitura, sob essa perspectiva, estaria tomada na imanência intrassubjetiva, afastando-se da perspectiva de prática social instituída por meio da escrita da qual participam sujeitos sócio-historicamente situados, ancorados em suas *práticas de letramento*

(STREET, 1988), específicas e construídas ao longo de suas vivências em sociedade.

Outros professores – 14,9% – atribuem a importância do ato de ler em sala de aula à apropriação de conhecimento, representações que convergem, sob vários aspectos, com as representações discutidas no item anterior: leitura e enciclopedismo. Os excertos a seguir ilustram essas percepções: (59) *A leitura é muito importante na vida de qualquer um, ela proporciona criatividade, ela permite a você viajar, **a trazer o conhecimento também, enfim.*** (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011, ênfase nossa). Essa fala implica, ao que parece, a leitura de livros (por proporcionar viagens ao leitor) de que já tratamos anteriormente e, além disso, relaciona leitura à obtenção de conhecimentos, aspecto vinculado à atividade cognitiva de apropriação conceitual. Outras respostas assemelham-se a essa: (60) *É fundamental porque é **ampliação de conhecimentos**, tanto é que faço uma aula por semana só de leitura.* (COM, entrevista realizada em 15/09/2011, ênfase nossa); (61) *É uma forma de adquirir mais conhecimentos, até para produzir um texto. Quanto mais ler, melhor.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (62) *É para adquirir conhecimentos, é isso, através da leitura o aluno adquire conhecimentos.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (63) *Amplia a visão de mundo, de homem, de sociedade, de realidade. **É abrir horizontes.** E na questão de material para sala de aula, é você visualizar o que o autor passa pra ti, o que ele quis dizer.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011, ênfase nossa).

Sobre essa apropriação de conhecimentos na leitura, Arrojo (1992, p. 88, grifos da autora) entende haver uma concepção que

[...] pressupõe a possibilidade de significados independentes do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura. Segundo essa visão, ler seria, conseqüentemente, descobrir e resgatar significados estáveis, “presentes” no texto, e essa leitura poderia ser considerada correta ou incorreta, aceitável ou inaceitável, independentemente da perspectiva de quem a julga. Pressupõe, portanto, a possibilidade da neutralidade e da ausência de perspectiva como marca da relação leitor texto; pressupõe, em outras palavras, a possibilidade de que um leitor, no exato momento da leitura, pudesse se esquecer de tudo que o constitui como sujeito: [...] sua história, sua cultura, sua ideologia.

De acordo com a autora, uma ação docente que descure dimensões mais amplas do ato de ler tende a “[...] ensina[r] a[os] alunos a se ignorarem enquanto sujeitos e a ignorarem sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertencem” (ARROJO, 1992, p. 89). Britto (2003), ao discutir sobre a criatividade e a descoberta de novos caminhos por meio da leitura, assinala que, de fato, a leitura pode oportunizar o desenvolvimento intelectual dos leitores, entretanto, da maneira como essa ideia tem sido compreendida, “[...] a possibilidade se transforma em fato necessário, independentemente do tipo de leitura, das condições em que ela se dá e da inserção social do leitor” (BRITTO, 2003, p. 102).

Outros quatro professores entrevistados informam que, em sua concepção, é muito importante trabalhar com leitura de textos em sala de aula, pois a leitura atualmente configura-se como uma necessidade social. Eis os excertos dos quais depreendemos percepções dessa natureza: (64) *Para compreender os fatos, o que acontece em volta; sem a leitura, você não pode se locomover. Se você não lê, você não pode pegar um ônibus.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011); (65) *É fundamental para ler qualquer texto e se desenvolver em todos os sentidos, porque a leitura não é só escrita.* (AM, entrevista realizada em 22/09/2011). Ainda:

(66) *É essencial para descobrir o mundo. Esse conceito de leitura é um pouco vasto, porque tudo é leitura. A escola, por exemplo, começa com a leitura do livro mesmo, do texto verbal. E a partir daí você abre horizontes para o aluno partir para outras modalidades de textos, como um outdoor, ler um indivíduo que passa na rua através de suas vestimentas e assim por diante. Se ele ler, ele vai ler o mundo, vai ler a sua vida etc.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011).

Esses excertos, em nossa percepção, materializam uma visão de leitura como uma atividade necessária no contexto em que estamos inseridos, uma vez que inúmeras interações humanas são instituídas por meio da escrita, isto é, por textos que constituem diferentes gêneros do discurso (BAKHHTIN, 2010 [1952/53]) e não se restringe, portanto, à leitura de livros. Inferimos, ainda, em (65) e (66), uma compreensão de leitura *lato sensu*: o ato de ler não se reduz à palavra escrita; eis a leitura *lato sensu* do ideário freireano.

A ambientação social, assim como já discutimos na introdução desta dissertação, vem se tornando crescentemente mais grafocêntrica (FISCHER, 2006) e traz consigo contingências de apropriação da modalidade escrita que têm relações com mobilidade social, inserção em distintas esferas e promoção de mudanças sociais. Tais respostas tendem a se relacionar, portanto, com o ideário histórico-cultural no sentido de admitir o lugar da leitura na sociedade e, assim, concebê-la em certa medida como um processo cultural (GEE, 2004): diversos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) são instituídos pela modalidade escrita da língua, e os sujeitos, para se inserirem efetivamente nas diferentes esferas da atividade humana, têm de se familiarizar com distintas práticas de leitura. É mister, portanto, na contemporaneidade, que os indivíduos *transitem por e se insiram em* distintas esferas – especialmente aquelas nas quais não têm habitação –, caracterizadas por seus gêneros discursivos específicos, configurando dessa forma o processo de hibridização entre letramentos distintos (STREET, 2003).

Ainda no que se refere à importância da leitura em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, três docentes – o que equivale a 6,4% do número total de educadores – responderam que a leitura nas aulas é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, na *clássica* concepção de que o domínio da escrita é fator determinante para o desenvolvimento do estágio das operações formais, tal qual prevê o ideário piagetiano (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Atentemos para as respostas: (67) *É fundamental para o aprendizado, para o desenvolvimento intelectual.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011, ênfase nossa); (68) *A leitura é importante porque serve de base para todo o conhecimento e também para ampliar a capacidade cognitiva do aluno, para ele não chegar na sala de aula como uma tábua rasa. E a leitura também é importante em casa.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011, ênfase nossa); (69) *A leitura é importante porque ajuda a pensar.* (CVGK, entrevista realizada em 09/09/2011, ênfase nossa).

Tais concepções convergem para o entendimento do ato de ler como um processo cognitivo, ou seja, tomado prevalentemente em sua dimensão intrassubjetiva, além de suscitar a dicotomia “oralidade *versus* escrita” já mencionada em capítulo teórico deste estudo: insistimos, a hipotética superioridade da modalidade escrita da língua em relação à modalidade oral, aspecto centrado no *modelo autônomo de letramento*, de que tratam Street (1984) e Kleiman (1995). Vale lembrar que a modalidade escrita, no *modelo autônomo de letramento*, é considerada superior à modalidade oral, pois facultaria aos indivíduos o desenvolvimento cognitivo no que tange à abstração do real. Nesse

ideário, sociedades organizadas pela oralidade e dentro das quais as interações são instituídas por tal modalidade da língua tendem a ser inferiores às sociedades que interagem por meio da escrita, pois aquelas teriam capacidades limitadas no que tange ao pensamento lógico, à categorização e à abstração. Contra-argumentando, Street (1984) explica que todos os grupos sociais compartilham capacidades cognitivas comuns não havendo, portanto, tal superioridade.

Segundo Kleiman (1995, p. 28-29), dialogando com postulados bakhtinianos, “A linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador.” Dessa forma, tanto a modalidade oral quanto a escrita podem potencializar, a nosso ver, capacidades cognitivas nos seres humanos, desde que eles estabeleçam relações uns com os outros, isto é, que interajam – o que ilustra o processo de desenvolvimento vigotskiano: apropriações intrassubjetivas se dão no plano das relações intersubjetivas.

Outros professores – 10,6% do total – atribuem importâncias distintas à leitura: *desenvolvimento de um hábito, aprendizado da reflexão, e formação humana*. Vejamos algumas respostas: (70) *É importante para desenvolver o hábito da leitura*. (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (71) *Faz com que o aluno possa refletir e se entender como ser importante no processo de ensino e aprendizagem*. (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011); (72) *É um exercício fundamental para a formação humana, é onde você começa a receber informações para poder construir um imaginário de crítica e de construção de ideias subjetivas, mas que conectam a pessoa com o mundo*. (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011).

Em (70), entendemos haver o revozeamento do senso comum, na já clássica concepção de que é importante desenvolver o hábito da leitura. Britto (2003) chama atenção para o fato de que a habituação implica acesso; Kalman (2003), por sua vez, discute as relações entre *disposições pessoais para e acesso a*. A habituação no ato de ler seguramente transcende uma ação escolar específica para requerer inserção sociocultural efetiva, como mostra Gee (2004): a leitura tomada como *processo cultural*. O desafio, em se tratando desse *mantra* [“É preciso desenvolver o hábito da leitura.”], repetido à exaustão em diferentes esferas da atividade humana, especialmente na esfera escolar, parece ser a necessidade de situar esse hábito: quais leitura, para quê, e implicações afins, tanto quanto a necessidade de refletir sobre condições de acessibilidade para que tais leituras efetivamente passem a compor as

vivências dos sujeitos, com todos os desdobramentos socioeconômicos que isso traz consigo.

Já em (71), inferimos como justificativa da importância do trabalho com leitura nos bancos escolares a construção do processo de reflexão e do processo de autoconhecimento. Inferimos, aqui, a propensão atual para a chamada *literatura de autoajuda*, que tem tido lugar substancial dentre as preferências nacionais em se tratando do suporte *livro* (CERUTTI-RIZZATTI, 2008). Segundo Britto (2003), o ato de relacionar leitura com formação humana e de identidade, com ato libertador, constitui uma ação característica de campanhas educativas em que “A leitura, ao invés de ser compreendida como prática social, é imaginada como um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância” (BRITTO, 2003, p. 99). Trata-se seguramente de um conjunto de representações que, a nosso ver, trazem consigo percepções típicas da tradição escolar e de compreensões muito estreitamente comprometidas com o *modelo autônomo de letramento*, tal qual registram Street (1984) e Kleiman (1995).

O restante dos professores, o que totaliza 6,4% do quadro de docentes participantes desta pesquisa, não respondeu ao questionamento, tergiversando em suas enunciações. Atentemos para suas respostas: (73) *Eu prezo bem pela questão da leitura de livros.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (74) *Muito importante, não só a leitura de ler corretamente, mas ler e compreender o que está lendo.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011). Ambos os professores acabaram não definindo leitura no que se refere ao domínio axiológico: o primeiro informou o modo como trabalha leitura em sala; o outro apenas informou que ler é muito importante, tanto com relação à decodificação, quanto com relação à interpretação.

Nesta seção empreendemos um olhar analítico sobre as concepções docentes acerca de *práticas de leitura/leitura* no que diz respeito a seu *domínio axiológico*. Iniciamos informando que 100% dos docentes entrevistados registram que leitura é de fundamental importância nas atividades empreendidas em sala de aula e, em seguida, discutimos como cada um dos grupos de docentes (agrupados por tendências) justifica tal importância. Vimos, pela Tabela 12, que a maior parte dos educadores a tomam como essencial para o *desenvolvimento da escrita, da fala e/ou do vocabulário*, evidenciando uma concepção vinculada ao foco sistêmico da língua. Outro número também expressivo dos participantes de pesquisa informam que leitura é importante para a *aprendizagem em todas as disciplinas escolares*, e, em estreita relação com o anterior, outros visualizam a importância da

leitura na *apropriação de conhecimento*. Um número pouco representativo atribui importância ao ato de ler por tomá-lo como uma *necessidade social* e por relacioná-lo ao *desenvolvimento cognitivo*. Tais concepções, a nosso ver, tendem a vincular-se com as respostas analisadas em seção anterior, referentemente à *dimensão ontológica* do ato de ler, uma vez que, se a leitura é concebida como decodificação, ou como extração de sentidos, parece dedutível que a importância da leitura não esteja articulada aos aspectos interacionais dessa prática. Concordamos com Arrojo (1992), quando afirma que

Para que a educação se transforme num processo verdadeiramente formador e que seja verdadeiramente centrada no aluno e em seus interesses, é fundamental, em primeiro lugar, que o professor se conscientize em relação à ideologia que, implícita ou explicitamente, define suas escolhas, seus critérios e seu julgamento. Além disso, deverá se conscientizar em relação ao poder de árbitro do significado que a escola lhe outorga. **Afinal, no âmbito de sua sala de aula, cabe ao professor determinar quais significados e qual perspectiva serão aceitos para a realização de qualquer leitura** (ARROJO, 1992, p. 90, grifos nossos).

Apresentadas e discutidas as concepções docentes acerca do ato de ler no que se refere à sua *dimensão axiológica*, passemos à descrição analítica da leitura no que diz respeito à sua *dimensão teórico-epistemológica*, ou seja, aos princípios sobre os quais o ensino da leitura está fundamentado.

6.4 CONCEPÇÕES DE LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DO ATO DE LER

Depois de examinadas as concepções docentes sobre o ato de ler no que diz respeito a suas dimensões *ontológica* e *axiológica*, empreenderemos, nesta seção, uma descrição analítica dessas concepções com foco no domínio *teórico-epistemológico*, entendido

como os princípios sobre os quais o ensino da leitura está fundamentado. Buscamos, portanto, compreender em que bases teóricas os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que lecionaram em escolas estaduais no município de Florianópolis, durante o ano letivo de 2011, ancoram seu trabalho com *leitura*. Reiteramos, aqui, o foco na apreensão da presença de reverberações do ideário histórico-cultural nas respostas dadas pelos professores durante a realização das entrevistas.

As questões elaboradas que atendem a tal domínio integram o conjunto de questões gerais do instrumento de geração de dados deste estudo e são as seguintes: *Em que você ancora sua ação como professor(a) no trabalho com a leitura?* (questão número dez da entrevista); *O que você conhece sobre as teorias de gêneros discursivos/textuais? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da leitura?* (questão número treze); *O que você conhece sobre as teorias de letramento? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da leitura?* (questão número catorze); *“Você conhece os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina no que diz respeito ao ensino de leitura? O que especificamente?”* (questão número dezenove). Vale registrar que outras interpelações que atendem ao domínio *teórico-epistemológico* do ato de ler foram feitas durante a entrevista. Tais questionamentos, conforme podemos observar na entrevista no Anexo C, são focadas em aspectos gramaticais e em conteúdos de um modo geral. Não levaremos a termo sua análise em razão da natureza das respostas, que versou sobre outros aspectos distintos do foco de nosso estudo.

Para analisarmos as respostas para cada umas das perguntas descritas, dividimos a presente seção em quatro subseções que dizem respeito: primeiramente, às ancoragens teóricas que os professores participantes deste estudo informam estarem subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem da/das *leitura/práticas de leitura*; em seguida, às teorizações sobre *gêneros discursivos*; na sequência, às teorizações sobre *letramento*; e, por último, aos pressupostos dos documentos oficiais norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

6.4.1 A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da/das leitura/práticas de leitura em salas de aula da Educação Básica

Nesta subseção analisaremos respostas dos professores participantes deste estudo que versam sobre a ancoragem teórico-epistemológica do trabalho com *leitura/práticas de leitura* em sala de aula. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 13 – Ancoragem teórico-epistemológica.

Ancoragem	Quantidade	%
Em nenhum campo específico	28	59,6
Na experiência	12	25,5
No livro didático	7	14,9
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Conforme podemos observar, quando questionados sobre a base de sua ação pedagógica, mais da metade dos docentes respondeu não seguir nenhuma linha teórica e/ou nenhum livro ou autor específicos. No conjunto dos participantes de pesquisa, 59,6% afirmam tomar como ancoragem para suas ações ou o dia a dia dos alunos, ou materiais diversos que possam servir para determinadas aulas e assuntos específicos etc. Vejamos algumas respostas ilustrativas dessas concepções: (75) *Não tenho um [referencial] só. E também faz tempo que eu não paro para ler alguma coisa sobre autores de produção escrita, leitura.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (76) *Uma teoria não. Devo seguir alguma que não sei qual é. Porque a gente tem tantas na graduação. Tem Geraldí, Irandé, Coracini. Tem vários. Não sei dizer um. Foram vários que foram me constituindo.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (77) *A gente não pode adotar uma teoria só, porque hoje não dá para a gente pensar de uma forma. Uma hora sou Piaget, outra hora sou Paulo Freire, sou sociointeracionista. Costumo usar a filosofia que eu criei.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011, ênfase nossa).¹⁰⁴

¹⁰⁴ Vale, aqui, o registro de que Tomazoni (2012), estudo correlato a este e já mencionado anteriormente, também analisa excertos aqui transcritos, em razão de que essas questões de natureza mais genérica foram compartilhadas em ambos os estudos. O conteúdo analítico, no entanto, é distinto nas duas dissertações.

No excerto (75) inferimos uma atitude que, ao que parece, vem se tornando recorrente em nível nacional: dificuldades docentes em se tratando da habituação em leituras teóricas, o que foi objeto de discussão de Cerutti-Rizzatti (2008), que apontou a tendência de profissionais da educação para leituras voltadas à autoajuda e espiritualidade e pouco relacionadas à atuação profissional. Comportamentos dessa natureza parecem ter implicações com a democratização do acesso à escola, que se deu no início do século XX, e que, segundo Geraldi (1997 [1991]), redundou na transformação da função do educador que, de *mestre*, passou a ser *intermediador* entre aluno e livro didático, processo com desdobramentos no decréscimo da remuneração e no consequente aumento da carga horária.

Parece-nos fato conhecido que, por contingências econômicas, muitos docentes trabalham de quarenta a sessenta horas-aula, o que inequivocamente incide sobre a configuração de sua ação pedagógica, já que, em média, há trinta alunos em cada classe escolar e, fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho contínuo de produção de texto, leitura e análise linguística da maneira como é pensado o ensino operacional e reflexivo da língua (GERALDI, 1997 [1991]). Em se tratando dos docentes participantes deste estudo, a maior parte deles – 55,3% – atua em média em dez turmas, com cerca de trinta alunos cada qual, computando quarenta horas semanais – 51,1% –, como mostram dados veiculados na seção deste estudo em que registramos o perfil desses professores.

Em (76) e (77) inferimos haver um conhecimento sobre teorias linguísticas voltadas para o ensino de língua materna, apesar de os professores em questão terem respondido afirmando não seguirem nenhum ideário específico. Esses educadores compreendem terem sido constituídos, ao longo de sua formação, por estudos de base sociointeracionista, como estudos de Geraldi e de Antunes – tal qual em (76) – ou fazem remissão a teorias ligadas à educação e ao desenvolvimento humano como Piaget e Paulo Freire – tal qual em (77). No que diz respeito ao fato de os professores mencionarem teorizações acadêmicas em geral, sem especificarem determinados conhecimentos de áreas específicas, compreendemos que comportamentos desse tipo podem constituir território fértil para a discussão acerca da *transposição didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). A *transposição didática* diz respeito à transposição de *conhecimentos científicos* a *conhecimentos escolares*. Nessa abordagem, os *conhecimentos científicos ou acadêmicos* são focalizados em detrimento dos *conhecimentos escolares* que, nesse processo, sofrem redução,

tendendo, portanto, ao apagamento das práticas sociais (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). Explica Halté (2008 [1998], p. 119):

Com efeito, quer queiramos ou não, o próprio termo “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor.

Segundo Petitjean (2008 [1998]), na *transposição didática* os *conhecimentos escolares* acabam sendo compreendidos como oriundos de forma idêntica aos *conhecimentos científicos*. De acordo com o autor, “O que podemos reprovar [...] é o predomínio de um tratamento epistemológico dos saberes escolares (mudança de estatuto em relação ao saberes científicos) em detrimento de uma análise social (a axiologia dos saberes [...]) e de uma abordagem praxiológica” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 100). O que ocorre de fato na teoria da *transposição didática* é a valorização do saber no sistema didático na assepsia da observância das interações entre aluno e professor. Ainda em (77), nos trechos grifados, inferimos o que temos nomeado *mix teórico*, um processo em que os professores sincretizam bases teóricas diferentes, em uma interpretação muito personalizada dessas mesmas teorias. Batista (1996) trata desse processo no fenômeno que chama *mimetismo*: teorias educacionais, de diferentes configurações, quando chegam à escola, ganham contornos da tradição escolar e se mimetizam no *senso comum escolar*. Esse processo tende a ganhar desdobramentos singulares quando esse mimetismo descuida da diversidade de concepções de *língua*, de *sujeito* e de *ensino e aprendizagem*, unindo em uma mesma representação enfoques epistemologicamente muito distintos.

Podemos observar, nos dados a seguir, mais exemplos de participantes de pesquisa que informam não ancorar sua ação pedagógica em nenhuma teoria especificamente, porém, citam nomes de autores ou mencionam a existência de teorias:

(78) Não. Eu gosto muito... Olhando lá os modelos de leitura... De Van Dijk, Chomsky, Saussure... Mas, na sala

de aula, nosso problema maior não é só esse. A gente tem tantos outros conflitos para se pensar que fica difícil a gente associar uma teoria linguística à realidade de sala de aula. (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011);

(79) *Eu tento ver todos, como a maioria é uma coisa muito europeia, eu acho que nada daquilo serve cem por cento para nós. Eu tento pegar tudo que é válido, que eu acho que funcionou alguma vez, eu uso novamente. Eu vou adaptando. Se eu pudesse inventar um discípulo para cada um [autor específico] eu teria inventado e seria eles que eu seguiria. Eu não sigo nenhum específico. (PK, entrevista realizada em 20/09/2011).*

Pelas enunciações em (78) e (79), em que são citados autores – em (79) inferimos conhecimento por parte do professor sobre teorias relacionadas aos estudos linguísticos e ao ensino de língua materna –, depreendemos que, para esses educadores, conhecimentos científicos, advindos da academia, não auxiliam de fato na ação didático-pedagógica, pois, conforme consta em (78), o dia a dia é mais complexo e possui tantas divergências que as teorias não conseguem abarcar.

Em (78) vemos, ainda, alusão a dois autores fundadores de duas das mais conhecidas escolas do pensamento linguístico: Saussure e Chomsky. Essa alusão nos parece relevante e, em nosso entendimento, demanda reflexões mais efetivas porque suscita o questionamento acerca do modo como as teorizações linguísticas têm sido discutidas na formação inicial no que diz respeito à compreensão, por parte dos acadêmicos, das razões pelas quais constituem seu processo de formação. Uma pergunta nos ocupa aqui: Por que a menção a esses autores e não a autores mais efetivamente vinculados aos processos de ensino e aprendizagem em língua materna? De fato, a formação inicial requer novos olhares de pesquisa.

Enunciações contidas nesses excertos veiculam uma aparente descrença nos saberes produzidos na academia, evidenciando o famoso *fosso* entre universidade e escola. Acreditamos, entretanto, que a apropriação de ideários vinculados a estudos sobre linguagem e ao ensino e à aprendizagem de língua materna tem de ocorrer na formação inicial dos professores a fim de que se tornem agentes transformadores e com competência para realizarem a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]) ao adentrarem no mundo da docência. Em um movimento dessa natureza, os processos de ensino e aprendizagem podem se configurar como um campo de construção de

sentidos em que atuam conjuntamente professor, aluno e saber, não havendo, dessa forma, restrição dos *conhecimentos escolares*, pois entram neste jogo práticas sociais e saberes outros axiais na formação de leitores.

Outros professores também informam não ancorar seu trabalho com leitura em nada específico, como podemos observar nos excertos que seguem: (80) *Fazendo cursos de capacitação; eu fiz o Gestar também e eu vou lendo. Não tenho nada específico.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011); (81) *A gente vai buscando, mas não tem uma linha específica.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011). Nessas respostas depreendemos uma desvinculação com teorias específicas para o trato da leitura em sala de aula, com destaque para o excerto (80), que menciona a importância dos cursos de capacitação para os professores em atuação, uma vez que, por meio desses cursos, os educadores que ainda não conhecem teorias vigentes na academia podem entrar em contato com elas e iniciar um estudo que potencialmente ancore suas ações pedagógicas. Programas a exemplo do Gestar, filiado, sob vários aspectos, a concepções de língua como prática social, parecem constituir ações por meio das quais muitos professores apropriam-se de novas representações acerca do processo de ensino de *práticas de leitura/leitura* na escola.

Inferimos, durante as entrevistas, no momento em que conversávamos sobre a ancoragem *teórico-epistemológica* do ensino de leitura, um certo descontentamento dos professores com relação às teorizações estudadas em seus cursos de graduação. Ao que parece, ainda persiste um fosso – como já mencionamos anteriormente – entre a academia e a escola; assim, mesmo depois de anos de estudos e pesquisas visando implementar ações nas instituições de ensino, tais instituições se caracterizam como um local onde muitos docentes não são agentes de seu próprio fazer, no sentido de empreenderem efetivamente um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]) a partir de um percurso de apropriação teórica. Tal descontentamento também pode ser depreendido nas falas daqueles participantes de pesquisa que informam ancorar sua ação didático-pedagógica em sua experiência em sala de aula.

Como mostra a Tabela 13, 25,5% dos participantes desta pesquisa informam não basear suas ações em teorias e autores, mas em suas experiências em sala de aula. Observemos algumas respostas ilustrativas dessa tendência: (82) *É resultado de experiências, na vivência.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (83) *Na minha experiência, porque*

na minha época a gente lia muito. (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (84) *Na minha experiência. Não ancoro em ninguém específico.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011); (85) *Mais na experiência de sala de aula, mas eu estou sempre buscando autores teóricos consagrados. Principalmente, na área de teoria literária. Busco também coisas na internet. Vídeos que possam me dar esse suporte.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011).

Tais docentes informam agir em sala a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sua atuação profissional. Em (85), emergem questões relacionadas às novas tecnologias, saberes outros que passam a compor o conjunto da ação pedagógica. Já no excerto (83), emergem contingências temporais, afigurando-se o *tempo* como definidor de maiores ou menores possibilidades de entrar em contato com novas ideias, novas teorias; enfim, o tempo como elemento-chave para atualização. Geraldi (2010) chama atenção para a natureza *tarefaira* da ação docente na contemporaneidade, o que tem implicações com a perda do protagonismo de sua ação, tornando muitos profissionais meros implementadores de ações delineadas por outrem nos livros didáticos. Segundo o autor, em publicação anterior, “[...] o material didático, em geral, uma vez selecionado, *adota* o professor e os alunos, que o seguem reto [...]” (GERALDI, 1997 [1991], p. 95, grifo do autor).

Depreendemos tal movimento na enunciação a seguir: (86) *Experiência e livro didático. Não tenho tempo para fazer mestrado, já iniciei, mas não dei conta porque trabalho quarenta horas, então a teoria ficou na faculdade ou em algum curso de extensão que eu faço.* (FS, entrevista realizada em 16/09/2011, ênfase nossa). Aqui, inferimos a importância do livro na ação desse professor, visto que ele leciona quarenta horas semanais e não dispõe de tempo para participar de cursos cujo objetivo seja a atualização profissional do docente de Língua Portuguesa. Assim, a ancoragem de suas aulas está no livro didático utilizado na escola em que leciona, o que corrobora mais uma vez os princípios da *transposição* [agora *para*] didática (PETITJEAN, 2008 [1998]): o docente transmite saberes inscritos em manuais institucionais sem ter havido, previamente, apropriação de conhecimentos científicos requeridos para a ação didático-pedagógica. Em se tratando desse processo de transpor saberes de um contexto a outro, podemos analisar a enunciação que segue:

(87) *Com toda a teoria que eu tive na universidade. Na prática, eu vi que era bem diferente. A teoria da universidade serviu. Não vou dizer que não. Mas, assim,*

não tem um teórico que eu siga. Que serve de inspiração. Eu vi a necessidade na hora da prática e a teoria é bonita, é linda, mas na prática eu absorvi um pouco de tudo e digamos que fiz a minha teoria. Fiz o meu modo de dar aula. Não existe um nome específico que eu siga. (RK, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa)

A enunciação representada em (87) merece um olhar atento: o professor afirma utilizar em suas aulas de leitura um pouco de cada teoria já estudada na graduação ou em cursos de formação continuada, o que caracteriza um quadro atual que parece prevalecente em muitas ações pedagógicas: novamente o que entendemos ser o *mix* teórico, tal qual pode ser inferido também em (77) e em (79), enunciações anteriormente descritas. Mais uma vez, o risco de fazer convergirem posturas epistemologicamente distintas, quando não dicotômicas e excludentes. Esse processo decorre, em nosso entendimento, de uma posição de saberes que configura a não apropriação de conhecimentos por parte dos professores, apropriação *sine qua non* para a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]).

Ainda em se tratando da ancoragem teórico-epistemológica das aulas de leitura nesse campo específico de pesquisa, pela Tabela 13 podemos observar que 14,9% dos professores entrevistados afirmam orientar suas aulas a partir do livro didático utilizado em cada uma das escolas em que lecionam. Atentemos para respostas ilustrativas desse comportamento: (88) *A gente segue o livro didático. Nós fizemos o planejamento todo o início de ano, todos juntos. Quando os livros são trocados a gente refaz o planejamento. Temos reuniões toda semana e trocamos ideias.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (89) *No livro didático. Eu procuro seguir o livro didático, sigo a sequência.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (90) *Eu uso todas as gramáticas e os livros didáticos que o Estado propõe.* (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011); (91) *Eu gosto muito do Cegalla, mas para as leituras em sala e produção eu gosto bastante do livro [didático] que a gente usa.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (92) *No livro didático.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011). Nesses excertos visualizamos um quadro já amplamente discutido na área: o ensino ancorado no livro didático, com destaque, em (91) para menção a um manual de gramática. Ao que parece, esse uso contínuo e quase exclusivo do livro antes (no momento de preparação) e durante as aulas (em sua execução) vem se tornando uma prática nacional.

Batista (2003), explicando o que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD¹⁰⁵), de que modo funciona e qual a sua história em território nacional, aponta que

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano de sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28).

Assim como já registramos anteriormente, cremos que esse emprego do livro nas escolas decorre das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro durante o século XX: com a democratização do acesso à escola, cidadãos oriundos de distintos entornos, pertencentes a diversas classes econômicas, com características também diferentes, passaram a constituir o corpo discente das instituições de ensino que, por sua vez, necessitaram de mais classes para atenderem a esses alunos e, conseqüentemente, de um número maior de professores. O que se deu, nesse período, foi um processo de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo. A *saída*, portanto, foi adotar o livro didático que tem por objetivo estruturar as aulas, uma vez que, em tese, com tanto trabalho e com uma formação menos rigorosa sob o ponto de vista teórico, muitos professores não teriam condições para planejar suas próprias aulas. Sobre isso escreve Batista (2003, p. 46, grifo do autor): “Há um modelo de manual escolar que se constituiu, no Brasil, entre os anos de 1960 e 1970. De acordo com esse modelo, o livro didático tem por principal função *estruturar* o trabalho pedagógico em sala de aula.” Tais livros, assinala Batista (2003, p. 47)

¹⁰⁵ O PNLD, de acordo com Batista (2003), é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Seus objetivos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental em nível nacional.

[...] tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

Esse papel assumido pelos livros didáticos descaracteriza a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]) em prol da *transposição [para]didática* (PETITJEAN, 2008 [1998]), configurando um quadro de não apropriação de determinados saberes em que o professor assume a função de intermediar a relação entre alunos e livro. Em nosso entendimento, seguir as unidades propostas por esses manuais não constitui um trabalho docente que se pretenda atento às diferentes *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos em seus entornos, sobretudo se considerada a natureza uniformizante desses livros, escritos de um mesmo modo para toda uma nação continental como o Brasil.

Assim como já discutimos no capítulo referentemente ao ensino e à aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*, em nossa visão, as aulas têm de servir para potencializar, em se tratando da *leitura*, práticas de uso na modalidade escrita da língua para que os alunos possam se inserir efetivamente e se mover em diferentes esferas da atividade humana. Para alcançar esse fim, faz-se imprescindível um trabalho atento às *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2003), em que se trabalhem diversos textos em *gêneros discursivos* diversos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), em um processo de hibridização entre *letramentos vernaculares e dominantes* (STREET, 2003).

Em nosso entendimento, a ação pedagógica baseada em manuais escolares uniformiza representações discentes que são inerentemente distintas, porque situadas social e historicamente. Apoiar-se em livros didáticos significa trabalhar com textos em *gêneros discursivos* que

muitas vezes não atendem às necessidades de cada turma; implica artificializar – para além da *artificialidade constitutiva* da ação escolar, tal qual entende Halté (2008 [1998]) – o uso desses textos, uma vez que eles não são trazidos para dentro da sala de aula em seus suportes reais, além de, muitas vezes, serem apresentados aos alunos em forma de excertos.

Importa ressaltar, pois, a importância de ações que ressignifiquem concepções docentes acerca do ensino de *leitura/práticas de leitura*. Cremos que somente por meio da apropriação de saberes teóricos o professor pode desempenhar o papel de agente na Educação Básica, isto é, realizar de fato a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]) a fim de auxiliar no desenvolvimento dos alunos no que respeita à formação escolar de leitores.

6.4.2 Teorizações sobre *gêneros discursivos* na ancoragem do processo de ensino da/das *leitura/práticas de leitura* em salas de aula da Educação Básica

A questão elaborada, na entrevista, a respeito das teorias sobre gêneros do discurso é a seguinte: O que você conhece sobre as teorias de gêneros discursivos/textuais¹⁰⁶? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da **leitura**? Atentemos para a Tabela 14 a seguir:

Tabela 14 – Teorias sobre gêneros discursivos/textuais.

Reconhecimento	Quantidade	%
Reconhecem ¹⁰⁷	36	76,6
Não reconhecem	11	23,4
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

¹⁰⁶ Mantivemos a expressão *discursivos/textuais* porque desconhecíamos as representações docentes acerca desse conceito e precisávamos contemplá-las da forma mais ampla possível. Essa manutenção, porém, não significa nenhum tipo de titubeio em nossa filiação teórica: tal qual registramos no aporte teórico dessa dissertação, compreendemos esse conceito, à luz de Bakhtin (2010 [1952/53]) como *gêneros discursivos*.

¹⁰⁷ Usamos, aqui, a expressão *reconhecer*, para significar que *os professores informaram saber do que se tratava*. As implicações desses saberes serão foco de nossa análise nesta seção.

Vemos que um número expressivo – 76,6% – dentre os participantes desta pesquisa informam conhecer as teorias sobre *gêneros discursivos/textuais*, enquanto que 23,4% afirmam não conhecê-las. Vejamos algumas respostas destes últimos participantes de pesquisa: (93) *Não conheço.* (COM, entrevista realizada em 15/09/2011); (94) *Não.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (95) *Não.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011); (96) *Não.* (BMC, entrevista realizada em 21/09/2011); (97) *Teoria? Como assim? Não.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (98) *Conheço os didáticos* [os textos em gêneros veiculados nos livros didáticos]. (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011); (99) *Já ouvi falar, mas não procuro pesquisar sobre o assunto.* (RFB, entrevista realizada em 15/09/2011).

A partir de excertos com esse conteúdo e conteúdos afins, concluímos que as discussões linguísticas a respeito de *gêneros* e, conseqüentemente, do ensino operacional e reflexivo da língua (GERALDI, 1997 [1991]), cujo objeto passa a ser o texto em *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), ainda não fazem parte das representações dos participantes desta pesquisa. As enunciações em (93) a (97) ilustram o não contato com o conceito *gêneros discursivos/textuais*, bem como com teorias implicadas nesse conceito; os excertos (98) e (99), por outro lado, sugerem a não apropriação desse conhecimento, mas a existência de um contato inicial dos docentes com o conceito em questão. O conteúdo em (98) suscita conhecimento dos *gêneros didáticos*, isto é, textos em gêneros presentes nas unidades dos livros utilizados nas escolas. Já o conteúdo em (99) sugere conhecimento superficial, mas não estudo do assunto.

Diante de um quadro como esse, amplia-se, a nosso ver, a importância de oferta de cursos de formação continuada, por meio dos quais seria possível uma apropriação de implicações do ideário histórico-cultural por parte de um maior número de professores de Língua Portuguesa em exercício. Interessante observar, somado a isso, que muitos dentre os docentes que responderam conhecer as teorias sobre gêneros discursivos/textuais, quando indagados sobre o que de fato conhecem e como tais teorias podem ajudar na formação de leitores, hesitaram em responder ou tergiversaram para outros focos, o que sugere, a nosso ver, não apropriação efetiva desse ideário.

Observemos, então, respostas de professores que informam conhecer tais teorias: (100) *Conheço. Ela ajuda a pessoa a perceber...; hoje em dia tem tantos meios de comunicação. Cada produção é um gênero.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011); (101) *Conheço, posso trazer atividades diferenciadas e bem demarcadas e trabalhar os*

conceitos de uma maneira mais prática, por exemplo: narração, como é a estrutura; uma carta, como é a estrutura. (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (102) *Conheço, ajuda o aluno a conhecer estrutura.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (103) *Elas contribuem porque separam as possibilidades de se manifestar uma ideia, de diferentes maneiras.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011); (104) *É mais um conhecimento para o professor, para encaminhar os conteúdos.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011). Pelas respostas (100) a (104) depreendemos que os professores informam conhecer teorias sobre *gêneros do discurso*, contudo se trata de enunciações bastante genéricas que não focalizam especificidades desse conceito, a exemplo da compreensão fundante de que os *gêneros do discurso* instituem relações humanas nas diferentes esferas sociais e que tais *gêneros* são materializados na forma de enunciados, os quais constituem elos da comunicação discursiva (BAKHTIN (2010 [1952/53]), e que, portanto, o objetivo nas aulas de língua materna não é tomar os *gêneros discursivos/textuais* como objeto ontológico de ensino e aprendizagem, mas tornar compreensível que tratar de língua e de leitura é, indubitavelmente, tratar de gêneros.

Inferimos a não apropriação do ideário, também, em respostas que relacionam o trabalho com gêneros à estruturação textual, conforme podemos observar nas falas (101) e (102), além de interpenetrações entre *gêneros do discurso* e *tipologias textuais*. No excerto (101), consta *narração* como um gênero discursivo, em mais um exemplo dessas interpenetrações. Sobre isso, escreve Brait (2001, p. 3): “[...] não podemos confundir tipologias textuais, como as nossas conhecidas ‘dissertação, narração e descrição’ com gêneros discursivos. Se acreditamos em pecado mortal, essa confusão é o melhor exemplo.” cremos que esse equívoco ocorre por não haver, de fato, apropriação desse saber por parte de muitos professores; ao que parece e, conforme discute Batista (2003), muitos docentes baseiam suas ações em livros didáticos que têm a função de estruturar as aulas de Língua Portuguesa e, por não disporem de tempo para participarem de cursos de atualização profissional, esses docentes tendem a se fixar em tais livros. A consequência disso é a *transposição [para]didática* de que tratam Halté (2008 [1998]) e Petitjean (2008 [1998]): nesses casos, como mostra Cerutti-Rizzatti (2012), os professores transpõem o conteúdo do livro para suas aulas. Comportamentos dessa natureza talvez justifiquem a interpenetração entre *gêneros discursivos* e *tipologias textuais*. De acordo com Brait (2000), os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais contribuem para essa compreensão enviesada:

É a partir daí que aparecem os conceitos de gêneros discursivos, em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto, e que, ao se juntarem com “organização interna a partir de sequências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção advinda de outra fonte teórica, mesclam, indiscriminadamente, *gênero discursivo* e *tipologia textual*, estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais. Não haveria nenhum problema se não se estabelecesse uma nova confusão entre *gêneros discursivos* e *tipologias textuais*, como se pode perceber no conjunto das sugestões do documento em contraste com um percurso, grosso modo, dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero (BRAIT, 2000, p. 18).

Em (100) consta a associação entre *produção* e *gêneros*, do que depreendemos duas possibilidades de interpretação: a) uma compreensão mais efetivamente vinculada aos eixos desse recorte teórico, possivelmente o entendimento acerca da impossibilidade de empreender quaisquer usos da língua fora dos *gêneros discursivos*, tal qual prevê Bakhtin (2010 [1952/53]); ou, por outro lado: b) a percepção de uma associação circunscrita a *gêneros discursivos* e *produção textual* especificamente, universo do qual os processos de *leitura* e *escuta* estariam à margem. Uma interpretação tal qual em *b* parece-nos possível se considerarmos o que entendemos ser uma ênfase expressiva na produção textual, em se tratando das discussões sobre *gêneros discursivos*, derivada de desdobramentos do chamado *Sociointeracionismo discursivo*, como se apresenta no conceito de *sequências didáticas*, em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), focado substancialmente no ato de produzir textos.

O conceito de *sequências didáticas* aparece na enunciação de outros docentes, como em: (105) *Eu trabalho com sequência didática, nessa sequência já estão inseridos os gêneros. Ali a gente vai trabalhando tudo. O aluno vai sabendo usar o gênero. Essa ideia de trabalhar com sequência veio do Gestar.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011); (106) *Ajudam totalmente. Tem uma sequência de gêneros a ser trabalhada.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011). Nesses

excertos, observamos menção a teorizações acerca dos gêneros advindas de cursos de formação profissional continuada; nesse caso, reiteramos, com enfoque no conceito de *sequências didáticas*. Em se tratando desse conceito, parece-nos claro, tal qual em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), seguir o enfoque do estudo dos gêneros na *produção textual*:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um *gênero* de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Em nossa compreensão, na metodologia das *sequências didáticas* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) dá-se o que Geraldí (2010) chama de *tornar ontológico* o que é *processual*, uma vez que “[...] os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120). Por meio de uma apresentação inicial de um gênero, seguido de consecutivos módulos em que são trabalhadas as dificuldades dos alunos e as características do determinado gênero – em se tratando de *estilo, configuração composicional* ou *conteúdo* –, chega-se à produção final, momento caracterizado pela expectativa de que os alunos tenham se tornado proficientes na produção do gênero em questão. Na perspectiva da *elaboração didática* a partir do conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos*, entendemos os *gêneros* tomados como *práticas de uso da língua*, na dimensão *processual* e não *ontológica* do conceito. “Em consequência o ensino passa a ser organizado a partir das práticas linguageiras, em geral denominadas de ‘Práticas de produção de textos’, ‘Práticas de leitura de textos’ e ‘Práticas de análise linguística’ (GERALDÍ, 2010, p. 76). Como essas práticas de uso linguístico não são fixadas, não há como listá-las aprioristicamente, assinala Geraldí (2010). Tratar o gênero discursivo em uma perspectiva *ontológica* é destituí-lo de sua natureza processual, conferindo-lhe uma condição de artefato passível de esquadrinhamento e *controle* escolar. Essa é uma questão delicada que seguramente demanda novas reflexões.

Ainda em se tratando da ancoragem da aula de *leitura/práticas de leitura* em teorias sobre gêneros discursivos/textuais, outras respostas, ao que parece, aproximam-se mais diretamente do enfoque histórico-cultural na perspectiva com que vimos lidando neste estudo. Vejamos: (107) *Eu vi as teorias de Bakhtin, Vigotski. Eu acho que é fundamental. A teoria te abre um leque de conhecimento, um horizonte de opções.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011); (108) *Sim, eu trabalhei bastante na faculdade com gêneros e na sala eu não focalizo só um gênero, é variado: poesia, contos...* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011). Ainda:

(109) *Sim, a gente fez o Gestar e na faculdade a gente teve num semestre, então para mim é muito claro. Só de o professor ter noção dessa teoria...; mas eles não prestam atenção se eu estou falando em gênero ou tipo. Eu acho que os outros professores deveriam saber essa diferença. Isso dificulta.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011).

Por tais excertos, visualizamos concepções sobre *gêneros discursivos/textuais* mais próximas aos postulados que são discutidos na área da Linguística, especialmente no trato do ensino e da aprendizagem de língua. No excerto (107) há menção a Bakhtin e Vigotski, em um entendimento segundo o qual a teoria facilita a organização da ação pedagógica. Já em (108), o participante de pesquisa aponta a diversidade de gêneros que pode ser abordada nas aulas de Língua Portuguesa, e a fala em (109) ilustra o conhecimento de um professor que participa de curso de formação continuada, como o Gestar, e que, ao que parece, entende a diferenciação entre *gêneros* e *tipos textuais*. As reverberações do ideário histórico-cultural que entendemos haver nesses excertos de (107) a (109) constituem um número bastante reduzido em relação ao conjunto de representações docentes sobre o tema em questão.

Entendemos que dados discutidos até aqui revelam a importância de uma ação acadêmica que objetive rever consequências do processo que tem empreendido em se tratando da formação inicial na habilitação em *licenciatura*, considerando, ainda a necessidade de criar modos de aproximação da universidade com docentes que lecionam nas instituições de ensino formal da Educação Básica, a fim de promover ressignificações em suas concepções [dos educadores] para o trabalho com leitura e para o trabalho mais abrangentemente, com língua.

6.4.3 Teorizações sobre *letramento* na ancoragem do processo de ensino da/das *leitura/práticas de leitura* em salas de aula da Educação Básica

Em se tratando de teorizações sobre o fenômeno do *letramento*, tais discussões parecem ainda bastante distantes da esfera escolar, exceto em uma aproximação ainda muito pouco precisa com o fenômeno da *alfabetização*. Vejamos agora a organização interpretativa das respostas quando o questionamento feito versou sobre teorias de *letramento*. Observemos a Tabela 15 a seguir:

Tabela 15 – Teorias sobre letramento.

Reconhecimento	Quantidade	%
Não reconhecem ¹⁰⁸	30	63,8
Reconhecem	17	36,2
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

De acordo com a Tabela 15, grande parte dos professores entrevistados – 63,8% – não reconhece teorias sobre *letramento*, como podemos observar em algumas respostas: (110) *Não conheço*. (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (111) *Não conheço, não tive na minha formação, mas agora estou começando a me interessar e a buscar leituras*. (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (112) *Não, não vi*. (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011); (113) *Que eu me lembre, não*. (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (114) *Não conheço*. (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (115) *Não vi ainda*. (JS, entrevista realizada em 12/08/2011); (116) *Se não estou enganado, Cagliari fala alguma coisa das teorias de letramento, de como trabalhar questões para criança ouvir, a oralidade, leitura... Não sei se é isso também*. (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (117) *Se eu vi já faz um tempo*. (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011). Com base nesses excertos e em outros tantos de conteúdo similar, depreendemos que a maior parte dos professores participantes deste estudo ainda não teve contato com teorias que tratam dos usos sociais da escrita, nem em seus cursos de graduação, tampouco em cursos de

¹⁰⁸ Replicamos, aqui, os significados atribuídos ao verbo *reconhecer*, já especificados em nota anterior.

formação continuada. Assim como já registramos no capítulo teórico desta pesquisa, especificamente na seção 2.1.3, Kleiman (1995) explica que os estudos sobre letramento são recentes no território brasileiro, chegando aqui no final do século XX. Segundo a autora,

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo **incipiente** e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15, ênfase nossa).

Ao que parece, os estudos voltados à questão do letramento estão ainda ganhando território no âmbito acadêmico brasileiro, tornando-se área de pesquisa fértil para o entendimento de problemas linguísticos socialmente relevantes, entretanto parece incipiente o ensino de implicações dessa teoria nos cursos de Letras, entendimento esse corroborado nos excertos em questão: a maioria dos docentes informa não ter entrado em contato com esse ideário em seus cursos de graduação, e grande parte deles – 83,7% – concluiu sua licenciatura após os anos 1990, conforme registramos na seção acerca da descrição do perfil dos participantes desta pesquisa. Como os estudos relacionados aos usos sociais da escrita estão adentrando e “ganhando corpo” nas universidades há pouco tempo, entendemos a não abordagem dessas teorias em diferentes cursos de formação continuada, além de considerarmos o tempo que as discussões teóricas demandam para chegar à esfera escolar, tal qual mostra Gonçalves (2011).

A nosso ver, entretanto, atualmente não há como não levar a termo tal discussão nas inúmeras licenciaturas em nosso país, assim como nos cursos de formação continuada dos quais participam os educadores. Em vista da nova configuração social e econômica contemporânea, bem como da consideração de que vivemos em uma cultura heterogênea, inerentemente plural, é mister que os professores de Língua Portuguesa compreendam os significados do *letramento* – fenômeno vinculado aos diferentes contextos da vida humana – a fim de que possam entender a forma pela qual seus alunos utilizam a escrita em

seu dia a dia e as representações que constroem sobre ela, de modo a ressignificar a ação docente.

Outros participantes de pesquisa, por sua vez, informam conhecer postulados acerca do *letramento*. Atentemos para respostas representativas desse comportamento: (118) *De vez em quando estou lendo sobre isso, porque algumas criancinhas vão para a minha sala. Hoje letramento é o que lê, escreve e compreende, e antigamente a gente chamava de alfabetização. Ela é válida se bem compreendida.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011); (119) *Conheço. Temos bastante isso nas séries iniciais. Ajuda, **mas limita**, dá um certo entrave no aluno quando ele chega no Fundamental 2.* (MAES, 09/09/2011, ênfase nossa); (120) *Conheço muito vagamente. Até porque isso é mais das séries iniciais.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011); (121) *Vi sim. Magda Soares. Eu acho que é mais para séries iniciais.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011).

Inferimos, por essas respostas, que os professores que informam conhecer teorias sobre *letramento* o fazem em uma associação estreitamente ligada ao universo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais enunciações sugerem uma compreensão de *letramento* muito relacionada à *alfabetização*. Essa acepção possivelmente decorra da historicidade do termo: tradicionalmente os conceitos vêm sendo tratados – muitas vezes – como sinônimos. Entendemos *alfabetização* como *conteúdo* (no sentido de estar contida em) do *letramento*, visto que é parte substancial do *letramento* chamado *escolar* (GONÇALVES, 2011). Nessa perspectiva, a *alfabetização* diz respeito ao aprendizado e ao manejo do código alfabético em contextos de sentido, enquanto o *letramento* se refere aos usos sociais da escrita em uma perspectiva antropológica mais ampla. O que ocorre, assinala Kleiman (1995), é que as escolas brasileiras tendem, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a se preocupar unicamente com a aprendizagem da decodificação, da relação entre grafemas e fonemas, em detrimento da observância dos contextos de produção e recepção de texto, de seu uso social, a gosto do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), que toma a escrita como um produto neutro e que se configura ainda como o modelo prevalente na sociedade.

Entendemos que a natureza difusa das percepções sobre o fenômeno do *letramento* que depreendemos na maior parte das respostas justifica, em boa medida, a compreensão de *letramento* como *limitador*, conforme ilustra a enunciação (119). Possivelmente esteja implicado nessa percepção o olhar do *letramento* associado à *erudição*, o que tornaria o ingresso no processo de escolarização *mais difícil* para alguns

segmentos sociais. Compreensões como essa nos levam a Heath (2001 [1982]), etnógrafa que materializa em seu estudo as implicações de uma ação escolar comprometida com o *modelo autônomo de letramento*, muito próximo de práticas de letramento de alguns grupos sociais e, por outro lado, muito distante de práticas de letramento de outros grupos. De todo modo, em (119), parece prevalecer um olhar ainda bastante focado nas premissas do *modelo autônomo de letramento*.

Uma compreensão efetiva dos desdobramentos do fenômeno do *letramento*, em nossa compreensão, contribuiria para que os processos de ensino e aprendizagem ganhassem novos contornos, dada a possibilidade de maior atenção aos motivos para que determinadas práticas discursivas escritas sejam potencializadas. Uma ação pedagógica marcada pela sensibilidade antropológica à ecologia dos usos da escrita (BARTON, 1994) parece fundamental para que o aluno retome seu papel de sujeito ativo historicamente situado no processo de coconstrução de sentidos, reconhecendo-se em uma ação pedagógica pautada na hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, sem ter de assumir como verdade absoluta o que o professor – autoridade – enuncia. Trata-se, aqui, de pleitear a horizontalização das vivências com a escrita, tal qual propõem Kalantzis e Cope (2006) e não a substituição das experiências dos alunos, movimento esse que parece estar subjacente a uma compreensão do *letramento* como *limitador*.

Compreensões com desdobramentos como os discutidos no parágrafo anterior parecem presentes também em: (122) *Já ouvi falar. Quem trabalha mais o letramento é uma professora que pega os alunos mais defasados e trabalha com eles. É uma professora de apoio. Letramento eu sei que ela trabalha... Precisa trabalhar.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011). Nesse excerto surge, mais uma vez, a força do *modelo autônomo*, a vinculação do *letramento* ao conhecimento escolarizado associado à faixa etária apenas, independentemente de inserção sociocultural e econômica. Somente sob uma perspectiva dessa natureza se justifica o discurso da *compensação de lacunas*; seguramente o fenômeno do *letramento* surgiu de uma proposição diametralmente oposta a essa. Depreendemos, nessa enunciação, um ensino de leitura/práticas de leitura centrado em aspectos imanentemente linguísticos: a compreensão textual sendo determinada pelo funcionamento lógico do texto, proposições estreitamente vinculadas ao *subjetivismo idealista* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929]) e ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Ainda outros excertos em se tratando do conhecimento de teorias sobre letramento: (123) *Já ouvi falar, mas não uso. Ela ajuda, mas eu não me prendo muito ao letramento.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011); (124) *Conheço um pouquinho.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011); (125) *Conheço. Se o aluno entende, se tem letramento, ele vai conseguir produzir.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011). Conforme explicamos no capítulo sobre ensino e aprendizagem de *práticas de leitura/leitura* desta dissertação, o trabalho com textos em sala de aula, em nossa compreensão, à luz do ideário histórico-cultural, tem como base as *práticas de letramento* dos alunos (STREET, 1988), a fim de que o professor de Língua Portuguesa possa conhecer o grupo com que trabalha, identificar suas necessidades e entender como se relacionam com a escrita em seu dia a dia. A sensibilidade a esses usos contribui para um trabalho com textos de diversos *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que vise à hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* (STREET, 2003), no intuito de potencializar práticas de uso da língua de modo a facultar aos alunos inserção em diferentes esferas de atividade humana.

As aulas de leitura, sob essa perspectiva, configurariam espaços em que se leva em consideração não apenas aspectos cognitivos, mas aspectos vinculados à interação, ao contexto, os quais demandam atividades cognitivas de uma natureza ou de outra. Trata-se de conceber a leitura como uma ação vinculada às práticas de letramento – eis a leitura como *processo cultural*, de que trata Gee (2004) –, as quais se distinguem entre os inúmeros grupos culturais e se transformam ao longo do tempo, ampliando, assim, os eventos de letramento dos quais participam os sujeitos. Com base em uma compreensão do letramento como uma relação entre texto e contexto (STREET, 1984), ou seja, como uma *ecologia* da escrita (BARTON, 1994), a ação pedagógica pode significar para inúmeros grupos sociais.

6.4.4 A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da/das leitura/práticas de leitura em salas de aula da Educação Básica no que diz respeito os documentos oficiais norteadores de educação

Antes de iniciarmos as discussões correspondentes a esta subseção, importa que registremos a ciência de que *documentos oficiais* não constituem *teorias*. De todo modo, mantemos a discussão no âmbito

desta ampla seção sobre *teorias* porque estamos tratando da ancoragem da prática pedagógica e, em nosso entendimento, documentos parametrizadores, de algum modo, têm esse propósito. Assim, na presente subseção descreveremos analiticamente as respostas dos professores participantes deste estudo quando indagados sobre: “*Você conhece os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina no que diz respeito ao ensino de leitura? O que especificamente?*”¹⁰⁹ (questão número dezenove da entrevista). As repostas foram computadas e agrupadas conforme ilustra a Tabela 16:

Tabela 16 – Documentos norteadores da educação.

Reconhecimento	Quantidade	%
Reconhecem ¹¹⁰	24	51,1
Não reconhecem	23	48,9
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como podemos notar, a diferença entre aqueles que reconhecem e os que informam não reconhecer os conteúdos dos documentos oficiais de educação é mínima: 51,1% respondem saber do que tratam esses documentos, enquanto 48,9% afirmam desconhecer seu conteúdo. Vejamos as respostas destes últimos: (126) *Veio alguma coisa para nós este ano, eu comecei a ler.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011); (127) *Não conheço.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (128) *Sou péssima.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (129) *Eu não parei para ler.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011); (130) *Eu já tive contato, mas não conheço a fundo.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (131) *Não li.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011); (132) *Não li.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011). Pelos excertos inferimos que boa parte dos docentes de Língua Portuguesa que lecionaram no ano letivo de 2011 nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais no município de Florianópolis ainda não realizaram a leitura integral dos documentos oficiais.

¹⁰⁹ Também aqui *reconhecimento* tem as implicações de sentido já anunciadas em notas anteriores.

¹¹⁰ Novamente, *reconhecer* corresponde a *informar que sabe do que se trata*; implicações desses saberes serão discutidas no percurso analítico.

Considerando que os PCNs foram publicados no ano de 1998 e que 43% dos participantes desta pesquisa lecionam há até dez anos – conforme descrevemos na primeira seção deste capítulo de análise –, ou seja, iniciaram sua carreira após o *boom* dos PCNs, entendemos o número de professores que informam não conhecer os conteúdos desses documentos como bastante elevado. Se considerarmos, entretanto, que 46% dos participantes concluíram seus cursos de graduação entre os anos 1990 e 2000, isto é, antes do lançamento dos documentos, essa cronologia estaria relacionada à informação dos docentes de que a realização de cursos focalizados no estudo de tais documentos aconteceu somente por ocasião de seu lançamento.

Quanto aos docentes que responderam conhecer os documentos oficiais, observemos algumas dentre as respostas: (133) *Eu vejo de uma forma positiva, porque ajuda, mas não é fácil.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011); (134) *Conheço, língua e tecnologia, eles falam.* (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (135) *Sim, a gente recebeu na escola e estudamos isso.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011). Por tais enunciações e outras similares a essas, depreendemos não haver materialização do reconhecimento dos conteúdos dos documentos, visto que as respostas tendem a ser muito genéricas. Eis outros excertos convergentes com essa percepção: (136) *Faz tanto tempo que eu li. As temáticas são os temas transversais, o ideal seria trabalhar textos sobre sexologia, drogas, meio ambiente.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011). Aqui podemos observar conteúdo inscrito nos temas transversais propostos pelo documento e não especificamente conteúdo referente ao ensino e à aprendizagem da leitura.

Outros ainda nos informaram: (137) *Geralmente, é quase a mesma coisa. A leitura sem se prender ao contexto do livro didático, mas outras fontes de leitura. Dentro da Proposta Curricular, a gente fazia muitos cursos e trabalhava só com ela, depois que fomos acrescentando outras coisas juntos.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011); (138) *Eu já li várias vezes os PCNs e sei que eles tentam nortear para um ensino mais voltado para a socialização, para a prática, para a práxis do indivíduo. O ensino da língua e da produção textual mais voltado para as necessidades do indivíduo no seu dia a dia.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011).

Nesses excertos, depreendemos que os participantes de pesquisa materializam expressões que tendem a ser reiteradas em se tratando das discussões sobre tais documentos, o que possivelmente ilustre representações vinculadas ao *senso comum* da escola. Assim como já mencionamos anteriormente, ao que parece, muitos educadores

transpõem para a sala de aula saberes inscritos ou em manuais didáticos ou em documentos orientadores oficiais, caracterizando o processo de *transposição [para]didática* (PETITJEAN, 2008 [1998]). Ocorre que, sem tempo para participarem de cursos de atualização, tais profissionais tendem a fundamentar-se teoricamente nesses textos e, como consequência, podem ser construídas representações enviesadas, uma vez que advêm via revozeamento de outrem e são revozeadas por eles. Somado a isso, há de se considerar a complexidade das teorizações inscritas nos PCNs e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: inferimos que nessa não apropriação efetiva dessas teorias esteja subjacente a ausência de estudo contínuo, com trocas entre colegas que contribuam para discussões referentes às bases teóricas e metodológicas sobre as quais se sustentam esses documentos. Outra inferência que talvez mereça novas reflexões é a suposição de que tais documentos ainda não têm um espaço de discussão efetiva na instituição formal de ensino, conforme depreendemos das enunciações que vêm sendo analisadas.

Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina constituem documentos cujo propósito é fundamentar o processo de ensino e de aprendizagem, para as finalidades desta pesquisa, em Língua Portuguesa, mais especificamente, de *leitura/práticas de leitura* – foco deste estudo – considerando, para tanto, aluno, professor, escola, contexto social e histórico, meios de comunicação, além dos conteúdos específicos de cada disciplina e do trabalho didático e avaliativo. Nesses documentos os leitores são orientados para um ensino operacional e reflexivo de língua (GERALDI, 1997 [1991]) em que se focalizem três práticas: de leitura de textos, de produção textual e de análise linguística. Em se tratando dessa orientação, três respostas parecem aproximar-se mais diretamente dos eixos em questão: (139) *Pedem pra trabalhar oralidade, escrita, produção, vincular com a realidade.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (140) *O básico é texto, produção, bastante leitura e a gramática da série incluída nesses textos.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (141) *É boa [a Proposta Curricular] até. É baseada em Bakhtin, trabalhar os gêneros na sala de aula.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011). Nesses excertos, apesar de muito superficialmente, observamos uma aproximação ao ideário histórico-cultural que, empregado na sala de aula, busca potencializar práticas de uso da língua em suas modalidades oral e escrita, tanto no âmbito da produção quanto no âmbito da leitura. Tais respostas, porém, constituem

um número pouco representativo dentre as respostas obtidas para este questionamento.

Nesta seção analisamos as concepções docentes acerca de *práticas de leitura/leitura* no que diz respeito a seu *domínio teórico-epistemológico*. Iniciamos registrando que todos os professores participantes deste estudo informam não ancorar seu trabalho em sala de aula em alguma teoria específica; para a maioria deles, tal ancoragem reside em sua experiência profissional ou no livro didático. Em seguida, discutimos acerca das concepções desses docentes a respeito de teorias sobre *gêneros discursivos* e sobre *letramento*. Inferimos que, apesar de a maioria informar reconhecer as teorias sobre gêneros, parece não ter havido ainda uma apropriação desse ideário, enquanto que, com relação às teorias sobre *letramento*, a maioria dentre os participantes de pesquisa informou não conhecê-las e aqueles poucos que afirmaram ter conhecimento sobre o tema parecem vincular o fenômeno do *letramento* ao fenômeno da *alfabetização*, concebendo-o como de relevância para os anos iniciais. Ao final, como está exposto na Tabela 16, discutimos sobre concepções acerca dos conteúdos referentes à leitura inscritos nos documentos oficiais de educação: Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Quanto a esse tema, os professores dividem-se entre aqueles que informam não conhecer os documentos e aqueles que informam conhecê-los em enunciações ainda pouco precisas acerca do conteúdo desses mesmos documentos.

O conteúdo desta seção sugere-nos a importância de a academia rever sua ação em se tratando tanto da formação inicial, quanto de sua participação nos processos de formação continuada. Conceitos como *gêneros discursivos* e *letramento* parecem ainda muito difusos nas representações docentes e, à luz das bases do ideário histórico-cultural, afiguram-se hoje como conceitos capitais no trabalho com ensino e aprendizagem das práticas de leitura na escola. Trata-se de dois conceitos cuja apropriação teórica, em todos os desdobramentos que isso traz consigo, é de fundamental importância na esfera escolar. À universidade compete uma ação mais consequente nos processos de formação que empreende e um compromisso político mais efetivo com os resultados dessa mesma formação.

6.5 CONCEPÇÕES SOBRE *LEITURA/PRÁTICAS DE LEITURA* DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUE DIZ RESPEITO AO DOMÍNIO *METODOLÓGICO* DO ATO DE LER

Feitas as descrições analíticas das respostas obtidas por meio da entrevista concernentes às *dimensões ontológica, axiológica e teórico-epistemológica* do ato de ler, empreenderemos, nesta última seção do capítulo de análise, o exame das respostas que dizem respeito ao *domínio metodológico*, entendido como as bases procedimentais do ensino da leitura. Buscamos responder aqui aos seguintes questionamentos: Como os professores participantes desta pesquisa informam proceder em se tratando da formação escolar de leitores? Há reverberações do ideário histórico-cultural nessas concepções acerca das ações didático-pedagógicas informadas?

Para dar conta desse propósito, agrupamos as perguntas que versam sobre o domínio em questão em cinco eixos distintos que estão organizados, aqui, em cinco subseções, a saber: encaminhamento da(s) *leitura/práticas de leitura*; atividades propostas para os textos lidos; periodicidade e avaliação das leituras; leitura extensiva; e dificuldades dos alunos e incidência sobre tais dificuldades, respectivamente. Tais eixos apresentam, ainda, desdobramentos que serão objeto de análise.

6.5.1 Encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura* em turmas finais do Ensino Fundamental

Para dar início a nossa análise, observemos a tabela a seguir que ilustra o cômputo de respostas geradas quando a interpelação foi *Como você encaminha a leitura em sala de aula?* Cabe salientar que tal questionamento tem alguns desdobramentos, a saber: depreender quais textos são lidos em aula e se a leitura se dá em textos de diferentes gêneros discursivos; depreender o espaço do livro didático em se tratando do ensino da leitura; e depreender como se processa a escolha do tema (se de interesse dos alunos, se propostos pelo professor etc.). Eis a tabela:

Tabela 17 – Encaminhamento da leitura em sala de aula.

Encaminhamentos depreendidos	Quantidade	%
Leitura de textos do livro didático: lê-se o texto, discute-se o texto com a intermediação do professor e respondem-se às questões de interpretação escrita do livro	23	48,9
Leitura de textos do livro didático ou avulsos: lê-se o texto e respondem-se às questões de interpretação escrita	7	14,9
Leitura de textos a partir de uma atividade de pré-leitura ¹¹¹	5	10,6
Leitura de textos do livro didático ou avulsos: lê-se o texto e parte-se para a produção textual escrita	2	4,3
Outros encaminhamentos	10	21,3
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como podemos observar na Tabela 17, praticamente a metade dos professores participantes desta pesquisa – 48,9% – informa trabalhar a leitura em sala de aula por meio do encaminhamento proposto no livro didático. Segundo eles, primeiramente é feita a leitura do texto – leitura silenciosa e/ou em voz alta –, depois o professor inicia um debate com os alunos discutindo pontos importantes do texto, e, para finalizar, os alunos respondem às questões de interpretação textual veiculadas no livro didático. Atentemos para excertos ilustrativos dessas posturas: (142) *Primeiro a leitura silenciosa, depois em voz alta. Geralmente são [textos] do livro didático. Faço debate e estudo do texto, são questões do livro também.* (COM, entrevista realizada em 15/09/2011); (143) *Todos os textos do livro didático são lidos. Eles [os alunos] leem em silêncio, depois leem um por um. Em seguida a gente discute o tema e passa para a interpretação ou a gente faz um seminário.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011). Ainda:

(144) *Eles não leem só textos do livro didático, eles leem também um livro [literário] por bimestre que eles*

¹¹¹ Compreendemos *atividades de pré-leitura* como aquelas empreendidas em momento anterior ao da leitura de um texto com o intuito de tecer comentários sobre o assunto a ser abordado, dialogar sobre o autor do texto, sobre o gênero discursivo em questão etc.

buscam na biblioteca. O livro didático a gente lê, abre espaço para discussão, eu costumo mediar a discussão, aí depois vamos para as questões escritas do livro e a leitura que não é do livro eu deixo bem livre. (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011).

Nas enunciações em (142) a (144), parece explícita, mais uma vez, a ancoragem da ação docente no livro didático. Já discutimos sobre o uso de manuais dessa natureza em seções anteriores, refletindo acerca do papel desses livros no trabalho educativo. Conforme aponta Batista (2003, p. 44), o livro pode ser

[...] um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar.

Uma ação pautada em *seguir o livro didático* tende a tomar os alunos como um grupo homogêneo, visto que o livro traz textos organizados em unidades pré-estabelecidas, desvinculados de seus suportes reais, além do fato de, muitas vezes, tais textos apresentarem-se fragmentados, deixando de se constituírem, portanto, em enunciados reais pelos quais se materializam os inúmeros *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Os estudos do letramento têm chamado atenção para a importância de haver sensibilidade às *práticas de letramento* dos alunos, concebidos como sujeitos social, cultural e historicamente situados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Assim, em nossa compreensão, faz-se necessária uma ação abrangente, sensível – no que diz respeito às aulas de leitura, foco desta dissertação – às *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos. Ser sensível implica compreender a configuração de cada grupo discente e empreender um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) com textos em *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010

[1952/53]) que atendam a determinados propósitos, ou seja, escolher temas de interesse dos alunos e selecionar textos em gêneros que potencializem habilidades referentes ao ato de ler, de modo a facultar-lhes a apropriação dos letramentos dominantes.

Creemos que o alto índice de respostas em que se depreende um trabalho baseado no livro didático justifica-se pelo fato de, como já mencionamos, grande parte dos professores que dialogaram conosco – 51,1% mais especificamente – lecionarem durante quarenta horas semanais, atendendo a turmas com um número aproximado de trinta alunos em cada classe. O fator *tempo*, portanto, parece ser definidor da natureza da ação docente. Outros profissionais ainda informam utilizar textos do livro didático, mas somados a eles, outros textos em outros suportes.

Dentre os 47 docentes que responderam à entrevista, 14,9% registram que durante a aula, primeiramente acontece a leitura do texto e depois respondem-se às questões de interpretação escrita. Vejamos excertos em que se materializam percepções dessa natureza:

(145) *Uso o livro didático e outros textos, eles leem e gostam de ler. Eu passo as questões e eles respondem. As questões é uma coisa assim... Eu não sou muito radical de cobrar... A minha finalidade é que eles se tornem leitores. Alguns leem durante a leitura do texto didático, fazem até a disputa de quem quer ler em voz alta, outras vezes eu tenho que falar: Gente vamos ler! Eles leem e começa o processo de interpretação [escrita] do [texto do] livro didático.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011, ênfase nossa);

(146) *Trabalho com o livro didático e trago outras coisas. Eu consigo bem pouco fazer eles lerem em voz alta. Em silêncio então... Algumas vezes na biblioteca eles conseguem. Às vezes eu leio em voz alta. Depois da leitura tem as questões de interpretação do livro. Mas eu formulo também. São questões de localização, interpretação, dar opinião...* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa);

(147) *A gente tá com um grupo de alunos defasado, eu procuro trazer contos, crônicas e trabalhar com os textos do livro didático, raramente eu abro para discussão, porque eles não conseguem abstrair as ideias básicas do texto... É difícil, é todo um sistema, e*

a gente fica meio refém do sistema. Depois eles respondem questões de leitura e trabalham com produção. (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011, ênfase nossa).

Tais enunciações merecem nossa atenção: em (145) a (147) inferimos que, imediatamente depois da leitura, acontecem atividades de interpretação escrita. Antunes (2009) chama atenção para a importância do diálogo em sala de aula entre alunos e professor no processo de coconstrução de sentidos, pois é com o professor – profissional, em tese, habilitado a potencializar as práticas de leitura dos alunos – que determinadas ações podem ser empreendidas, tais como:

- [...] [identificar] *os sinais de cooperação do autor*. Em geral, esses sinais são expressões ou marcas gráficas que preenchem aquela pretensão do autor de “dar uma instrução” acerca de por onde vai o sentido. [...] É preciso aprender a perceber quais instruções [as expressões] trazem para o entendimento da sequência textual em que aparecem.
- Teria sentido ainda que o professor ajudasse o aluno a descobrir *o teor de dialogicidade da linguagem*, a qual somente existe no encontro, na troca, no engajamento da pergunta-resposta. Em um texto, nada é dito gratuitamente; tudo é, em certa medida, uma meia palavra, ou a palavra metade que se vai completar com a outra metade da palavra do outro. Cabe ao professor explicitar esses princípios. Não se deve esperar que os alunos os descubram sozinhos (ANTUNES, 2009, p. 89, grifos da autora).

Nessa perspectiva, o diálogo empreendido em sala de aula é axial para orientar os discentes a construírem novas representações, ressignificando as já existentes, pois somente via *encontro de vozes* os sentidos podem ser construídos por sujeitos responsivos ativos. A representação materializada em (147) ilustra um dado singular: a etapa de discussão é elidida, porque os alunos teriam dificuldades para abstração, o que nos remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), segundo o qual domínios efetivos da modalidade escrita redundariam no desenvolvimento das operações formais sob o

ponto de vista cognitivo. Nessa perspectiva, níveis de alfabetismo distintos do *pleno* teriam implicações relacionadas a dificuldades de abstração do real. Em (147), possivelmente estejamos diante de casos de alfabetismo funcional, os quais, segundo o Inaf (2009), materializam-se também em anos finais do Ensino Fundamental. Para estudiosos filiados a esse *modelo de letramento*, o domínio da modalidade escrita – entendamos, aqui, o *alfabetismo pleno* (INAF, 2009) – redundaria em capacidade de abstração, categorização e pensamento lógico, viabilizando a ascensão e a mobilidade social, a garantia da modernidade, o desenvolvimento econômico, o avanço espiritual e a distribuição da riqueza.

Street (1984), contra-argumentando, aponta que associações dessa ordem não procedem, visto que todos os grupos sociais compartilham capacidades cognitivas comuns, e qualquer indivíduo de qualquer sociedade, escrita ou oral, uma vez competente para se referir a algo ausente em um contexto imediato é cognitivamente capaz de abstrair o real. Além disso, segundo o autor, não há dados que comprovem a relação entre aprendizado da escrita como definidor da capacidade de abstração, conforme já mencionamos em capítulo teórico desta pesquisa. Depreendemos, sobretudo em (147), a reverberação da força da tradição escolar, muito estreitamente vinculada ao *modelo autônomo de letramento*, como registra Kleiman (1995).

Em se tratando não exatamente do *encontro de vozes* anteriormente mencionado, mas da *preparação* para ele, cinco professores informam iniciar a aula de leitura por meio de atividades de pré-leitura, como contando a história que será lida, ou comentando sobre o assunto, ou mesmo antecipando aos alunos questões a serem respondidas após o término da leitura. Vejamos exemplos de excertos a partir dos quais delineamos esse agrupamento:

(148) *Eu faço umas perguntas, uns pré-requisitos, a gente vai extraindo informações sobre o que o texto aborda para daí chegar ao texto em si. Eu trago os textos e também uso os do livro, porque tem contos que são fáceis de ler, artigos... A gente lê um parágrafo, para e explica, eu junto com eles.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011, ênfase nossa);

(149) *Antes do texto em si tem uma introdução que geralmente eu leio e faço perguntas sobre o texto. Os textos são do livro didático. Eu já começo a leitura em voz alta com um por um. Depois a gente comenta o*

texto, cada um dá a sua opinião, aqueles que querem. E depois eles fazem a interpretação do texto, as questões do livro. (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011, ênfase nossa).

Os encaminhamentos que constam em (148) e (149) diferenciam-se de encaminhamentos descritos anteriormente; em (148) e (149), antes do início da leitura do texto, os professores informam tecer comentários sobre o assunto a ser abordado e/ou elaborar questionamentos que ficam subjacentes durante a leitura do texto. Esse procedimento, a nosso ver, tem o propósito de ativar *esquemas cognitivos* (RUMELHART, 1981), a fim de que *conhecimentos prévios* (KOCH, 2005) sejam agenciados e auxiliem na compreensão do texto. A discussão do assunto se dá em dois momentos distintos, portanto: antes e após a leitura, o que sugere uma interação efetiva em classe, processo que nos remete a Kleiman (2008 [1989]) e a consideração de que é na interação com o professor que o aluno constrói os sentidos do texto.

Ainda em se tratando do encaminhamento das aulas de leitura em turmas dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, outros dois participantes de pesquisa informam empreender a leitura de textos do livro didático ou de textos avulsos com o objetivo de partir para a produção textual escrita. Eis os exemplos dessas representações: (150) *Primeiro todos leem em silêncio e depois um aluno começa a leitura e eu vou chamando aleatoriamente, ou os mais dispersos. Depois é feita uma discussão e depois geralmente eu peço para eles fazerem uma resenha do texto lido.* (GM CJ, 07/09/2011); (151) *A leitura conjunta é feita em voz alta; não tem leitura silenciosa, só leitura de livros. Depois a gente faz trabalhos, produções deles [dos alunos]. Eles produzem em cima daquelas características que estão lendo, aí vejo se eles entenderam ou não o que leram.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011).

Nesses excertos, depreende-se uma ação que articula *leitura e produção textual*, processo em que o ato de escrever parece se colocar a serviço do processo de compreensão, favorecendo a *checagem* docente da natureza desse mesmo processo de interpretação. Compreensão dessa natureza parece referendar concepções de base cognitivista, vinculadas a representações da produção textual como processamento de saída da informação, o que, aqui, ganha lentes avaliativas, dado que a escrita permitiria ao professor dimensionar o processo de compreensão leitora. Sobre a leitura na inter-relação com a escrita, Geraldi (2010) chama atenção para implicações do ler-e-escrever como atividades associadas,

atentando para o cuidado em não circunscrever a escrita à condição de reprodução da leitura.

O restante dos professores participantes deste estudo, como podemos observar na Tabela 17, no item *Outros encaminhamentos*, informam encaminhar a leitura em sala de maneiras variadas, como *leitura de textos com implicações em atividades lexicais*. Atentemos para a resposta: (152) *Todo texto que eu vou trabalhar, a gente faz leitura silenciosa, depois em voz alta, a gente discute, eles marcam palavras difíceis. Toda semana tem leitura.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011). Inferimos, aqui, uma preocupação com o léxico, sob um olhar metacognitivo. Conforme apontam estudos neurocientíficos, a leitura ocorre via *sacadas* (DEHAENE, 2012). O olho humano foca palavras-chave, ativando conhecimentos diversos que atuam para a construção do(s) sentido(s). Marcações lexicais dessa ordem tendem a se situar em uma etapa inicial da leitura, em que o processo de decodificação e de acesso lexical é condição para a compreensão leitora. Antunes (2009) chama atenção para a importância do trabalho com o léxico nas aulas de Língua Portuguesa.

Outro encaminhamento informado refere-se à *leitura de textos a fim de se trabalhar com as características do gênero discursivo em questão*. Observemos resposta ilustrativa dessa representação: (153) *Os textos são do livro didático ou de livrinhos que temos aqui, específicos de contos, crônicas. Na aula eles leem, às vezes faço atividades de interpretação, e trabalho as características [do gênero].* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011). Concepções como essas remetem ao ideário histórico-cultural e ao cuidado com o tratamento dos textos nos gêneros discursivos. Em (153) inferimos uma ação docente em que as regularidades dos gêneros são foco de atenção; o desafio, em representações como essas, é não tornar tais características a essência da discussão, o que recairia na *objetificação dos gêneros*, de que trata Geraldi (2010).

Ainda em se tratando de *Outros encaminhamentos*, um professor informa trabalhar com *leitura de textos trazidos por ele para debate em classe*. Segundo ele:

(154) *O encaminhamento normalmente depende do tipo da leitura. A gente lê em conjunto e depois vai discutir. Eu que trago os textos, eu que escolho. Eu pouco uso o livro didático, o livro é mais para um guia. Eventualmente, quando você não consegue xerox, o livro é um socorro. Normalmente, eles [os alunos] leem*

em silêncio, a gente entra no debate e a gente relê o texto. No debate a gente discute tudo: sentimento, parte psicológica, o que eles acharam, se eles têm algum exemplo que se relacione com o assunto. (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011).

Pela observação do excerto (154), podemos depreender uma ação aparentemente desvinculada do livro didático, o que sugere um trabalho com textos reais e diversificados, apesar de não nos ser informado se o suporte em que o texto originalmente se encontra é levado para a sala de aula. Como o professor afirma utilizar o livro somente quando não há possibilidade de se fazer cópia, inferimos que os textos sejam lidos em outro suporte – cópia xerográfica – que não o seu original. Inferimos, ainda, que o professor escolhe o tema a ser discutido em classe. Nessa discussão, vale reiterar nossa compreensão acerca da importância de que a ação pedagógica, especialmente aquela empreendida em aulas de leitura – objeto de estudo desta pesquisa – seja sensível às *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos, considerando-os sujeitos social, cultural e historicamente situados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), a fim de empreender um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) em prol da potencialização das práticas de uso da língua.

Uma última depreensão acerca do excerto (154) se refere à compreensão textual realizada via debate, suscitando fatores imbricados na dimensão intrassubjetiva do ato de ler, tais como sentimentos que emergem por ocasião da leitura, tanto quanto evocação de conhecimento prévio para apresentações de exemplos e afins. Trata-se, porém, de um conjunto de atividades que tem lugar no *debate*, no *encontro* em que professor e alunos agenciam os seus saberes para compartilhar a compreensão textual. Essa perspectiva do *debate* remete à concepção de leitura como *interação*, como *encontro* (PONZIO, 2010), nesse caso, entre leitor e um mesmo autor; leitores que, nesse processo, agenciam conhecimentos diversos para a coconstrução de sentidos. A leitura é compreendida como um *processo cultural* (GEE, 2004), como atividade humana caracterizada por dimensões intra e intersubjetivas. Além disso, há de se considerar a importância de atividades de compreensão textual escrita nas aulas de leitura, pois

Como se sabe, as aulas realizam-se, fundamentalmente, sob a forma de exposições orais e, não raro, os textos dados para leitura são

“traduzidos” para o oral, pela exposição do professor, a fim de que “eles entendam melhor”. Por vezes, até os enunciados das questões de provas ou de exercícios são “explicados” oralmente, num trabalho que até parece mesmo uma tradução. Resultado: o trabalho de interpretação requerido dentro dos padrões da escrita formal fica sempre adiado. Não se consegue ultrapassar a dependência do oral (ANTUNES, 2003, p. 76, grifos da autora).

Na discussão empreendida ao longo desta seção, entendemos haver prevalência de ações de leitura que contemplam reflexões sobre o conteúdo lido, nas *clássicas* atividades de *interpretação do texto*. A menção, em alguns casos, de debates e discussões com o professor nos leva à nossa proposição anterior (CATOIA DIAS, 2009) do conceito de *releitura* na escola, ou seja, o ato de ler seguido da compreensão leitora e de discussões acerca dessa mesma compreensão seria um processo finalizado com nova leitura, a *releitura*, realizada, agora, sob outros contornos, porque constituindo uma segunda experiência de *encontro com o autor* naquele mesmo texto. Entendemos que encaminhamentos com desdobramentos como esse demandam uma atenção mais efetiva nos processos de formação inicial e continuada.

6.5.1.1 Os textos selecionados para as aulas de leitura

Para levar a termo a descrição analítica dos textos trabalhados em classe durante as aulas de leitura, de acordo com os depoimentos dos professores participantes deste estudo, observemos a tabela a seguir:

Tabela 18 – Textos lidos em sala de aula.

Textos depreendidos	Quantidade	%
Textos do livro didático	31	66,0 ¹¹²
Textos do livro didático e textos trazidos pelo professor	16	34,0
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como ilustra a Tabela 18, 66% dos professores informam utilizar, durante suas aulas de leitura, textos veiculados nos livros didáticos. Vejamos respostas: (155) *Eles [os alunos] leem textos do livro didático e leem livros que eu indico. Aí eles fazem vídeos, contam a história, fazem cartazes, coisas bem legais.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (156) *Uso o livro didático, eles leem e gostam de ler.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (157) *Normalmente eles leem textos do livro didático.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (158) *Normalmente do livro [didático] que nós trabalhamos. Temos dificuldade com relação à cópia, porque a escola não disponibiliza cópia, então temos que aproveitar o livro didático.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (159) *Nós lemos de tudo, o que está nos livros didáticos.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011).

Tal dado corrobora observações feitas anteriormente a respeito do uso de manuais didáticos em classe. Infere-se que grande parte dos docentes entrevistados, por lecionarem durante quarenta horas semanais, atendendo em média de cinco a dez turmas que contam aproximadamente, cada uma delas, com trinta alunos presentes, somado ao fato de 89,4% desses professores serem do sexo feminino – o que configura um trabalho docente comprometido por questões de outra ordem, como maternidade, por exemplo – tendem a não dispor de tempo efetivo para *elaboração didática*, restrição que configura essa condição profissional, tendo necessariamente de levar a termo a linearização do livro didático para a realização de suas aulas de leitura.

¹¹² Atentemos para um fato interessante: quando indagados sobre o encaminhamento das aulas de leitura, 48,9% dos participantes informaram encaminhá-las de acordo com textos inscritos nos livros didáticos; mais tarde, quando questionados sobre os textos lidos em aula, 66% dos docentes informaram utilizar textos do livro didático. Acreditamos que a diferença na porcentagem se justifique pelo foco do questionamento. Tal movimento poderá ocorrer ao longo da análise.

Outros 34% dentre os educadores informam se valer de textos presentes em manuais, bem como de textos selecionados por eles, veiculados em outros suportes. Atentemos para os excertos ilustrativos dessas posturas: (160) *No início eu usei o livro, mas a linguagem é muito complicada para eles, então agora eu estou também preparando as aulas. Quando o texto é pequeno, eu passo no quadro para eles praticarem a caligrafia, ou eu tiro xerox. Às vezes eu faço trabalho com jornal.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011); (161) *Na rede estadual tem o livro didático deles [dos alunos], mas na sexta série nenhum aluno tem livro, aí para trabalhar leitura eu pesquiso textos, mas tenho problemas com xerox.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (162) *Os textos são do livro e também são xerox, porque o livro didático deixa um pouco a desejar.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011); (163) *Uso o livro didático e também trago xerox.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011).

Pelos excertos em (160) a (163), inferimos: primeiro, o aparente descontentamento dos professores em relação à utilização do livro didático em suas aulas de leitura. Ao que parece, há livros que, na avaliação do professor, não atendem às necessidades pedagógicas, justificando o emprego de textos outros, o que corrobora nossa percepção em relação à uniformização presente nesses manuais, os quais tendem a desconsiderar as diversidades nas práticas de letramento e representações de mundo dos alunos, portanto, revelando-se descontextualizados na origem [os livros] em relação ao sujeito social e historicamente situado, o que já discutimos anteriormente. Sobre isso, afirma Batista (2003, p. 49)

[Sob] Essa concepção de livro didático e [d]os materiais educacionais que dele resultam [...] são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. [...] esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e [da] flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender a diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional.

Depreendemos, ainda a falta de exemplares em instituições de ensino, consequência – assinala Batista (2003) – da dependência do Programa Nacional do Livro Didático às finanças federais: se falta verba, faltam livros nas escolas. Inferimos, ainda, dificuldades

enfrentadas pelos educadores para ter acesso à cópia de textos. Parece consenso que o trabalho, principalmente do professor de Língua Portuguesa, fica comprometido, visto que o profissional, se quiser levar a termo ações outras desvinculadas do uso de manuais didáticos, tem de depender de seu capital para efetuar cópia de textos. Levando em consideração o atual quadro econômico da classe de profissionais públicos estaduais habilitados a lecionar, somado ao número de alunos a que atendem, compreende-se o índice alto de utilização de livro didático.

Ainda: copiar os textos no caderno a partir da transposição deles no quadro, tal qual vemos em (160), seguramente compromete o processo de formação do leitor, porque o texto deixa de constituir um gênero específico, uma vez que fica totalmente destituído de sua contextualização no suporte e, por consequência, também de sua contextualização na esfera da atividade humana em que institui relações intersubjetivas. Talvez o exercício seja produtivo para a caligrafia, se não polemizarmos o que isso significa em uma época de prevalência digital, mas essa é uma outra questão.

Enfim, depreendemos, nas enunciações em (160) a (163), a sensibilidade à natureza complexa do uso do livro didático na escola, tal qual tem se instituído no trabalho escolar tradicional, vinculado às orientações inscritas nesses livros, processo que se estabeleceu no século XX (BATISTA, 2003), período em que a função de professor ganhou novos contornos (GERALDI, 1997 [1991]). Percepções de desconforto em relação ao uso linear e exclusivo do livro didático remetem-nos à sensibilidade às práticas de letramento dos alunos e, conseqüentemente, à natureza dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) de que participam, eventos instituídos por textos em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) diversos. Com relação à materialização dos textos em gêneros do discurso, atentemos para a tabela a seguir, que representa agrupamento delineado a partir das respostas à seguinte questão: *Quais textos são lidos nas aulas? São textos em gêneros discursivos/textuais?*

Tabela 19 – Materializações dos textos lidos.

Materializações apreendidas	Quantidade	%
Textos materializados em gêneros discursivos	43	91,5
Textos materializados em tipologias textuais	4	8,5%
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Quando indagados sobre a natureza dos textos lidos em sala de aula, 91,5% dos participantes de pesquisa informou trabalhar com textos em gêneros discursivos. Na verdade, por meio dos dados gerados durante a entrevista, não foi possível apreender alguma tendência com relação à natureza do objeto de ensino de Língua Portuguesa, se concebido como o *texto* ou como o texto no *gênero* – desconsiderando algumas respostas isoladas em que podemos inferir percepções que precisam mais efetivamente essa compreensão, como vimos em comentários anteriores. O foco da questão foi apreender reverberações do ideário histórico-cultural no que diz respeito à natureza dos textos cujo processo de leitura é proposto em classe. Observemos algumas respostas: (164) *Eu costumo usar o livro didático por questão de economia. Trago textos de outros livros didáticos que têm a ver com o tema. Os textos ficam comigo. Muita crônica e conto. Eu costumo trazer reportagens, textos da internet.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase nossa); (165) *Eu vou por gêneros textuais, então tem a leitura silenciosa, depois a leitura oral e aí converso com eles, o que entenderam, quais os personagens. Os gêneros são: poesia, fábula, crônicas.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011, ênfase nossa); (166) *Trabalhando com short histories, eu trabalho muito com conto, crônica, com anúncio de jornais. Leitura de texto longo, geralmente a aula fica entediante.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011, ênfase nossa); (167) *Os textos lidos são crônica, para que possamos criticar, pensar o que o autor quer dizer, o que a história faz a gente pensar. Uso o conto, o poema. Quando trago em xerox às vezes eu trago o suporte, às vezes sim, às vezes não.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011, ênfase nossa); (168) *Geralmente são contos. Também tem textos poéticos.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011).

Por esses excertos, inferimos percepções, por parte dos professores, vinculadas às teorias de gêneros discursivos, configurando uma possível mudança de perspectiva no ensino de língua materna: a

instalação gradual de um novo paradigma, caracterizado pelo *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), que tem como pressuposto o trabalho com práticas discursivas; aqui, as práticas de leitura. Como, porém, inferimos, pelas respostas geradas na seção anterior, referentemente ao domínio teórico-epistemológico do ato de ler, a maior parte dos docentes sugere não ter tido contato efetivo com teorias sobre gêneros do discurso; assim, depreendemos que essa remissão aos gêneros – tal qual vemos nas ênfases dos excertos de (164) a (168) – seja *eco* de cursos de formação continuada ou do uso do livro didático, material que, em tese, apresentaria gêneros discursivos, se não por outras razões, para atender a prescrições avaliativas do PNLD, questões já mencionadas nesta dissertação.

Cabe salientar que diversos gêneros foram informados, como *entrevista, reportagem, fábula, notícia*, entre outros, e os mais citados foram *contos, crônicas e poemas*, conforme podemos observar nos grifos anteriores. Alguns educadores ainda mencionaram *textos de jornais* e *textos de revistas*. Entendemos que *jornais* e *revistas* constituem de fato suportes para diferentes textos em diferentes gêneros, os quais podem integrá-los, como textos pertencentes aos gêneros *reportagem, notícia, carta do leitor, artigo de opinião, charge* etc. Tais interpenetrações sugerem concepções ainda em construção em se tratando desse tema. Vemos, aqui, no entanto, um promissor movimento de mudança.

Outros quatro professores – 8,5% – informam trabalhar, em suas aulas de leitura, com textos materializados em tipologias textuais, como *narrações, descrições e dissertações*. Enunciações representativas dessas concepções são as que seguem: (169) *Mais narrações, textos com descrição, dissertativo*. (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (170) *Procuro trazer textos que chamem a atenção deles [dos alunos]. Peguei as várias versões da Chapeuzinho Vermelho para trabalhar com eles. São narrativas, geralmente narrativas. Eu trago para a sala de aula. Costumo trazer cópias*. (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (171) *Eu ainda não comecei porque eu estou dando aula há um mês só. Eles leem textos curtos. Eu trago livro, pego a parte de alguma história mais interessante e dou para eles lerem. É narração, histórias*. (JS, entrevista realizada em 12/08/2011). Ainda:

(172) *A gente faz a leitura silenciosa e depois a gente faz em voz alta com cada aluno lendo até um ponto. Eu utilizo o livro didático porque nós não temos como fazer xerox. Eles leem mais narrações e algumas também têm*

características de descrições; claro que também tem dissertações, mas, via de regra, é o narrativo. (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011).

Depreendemos nesses excertos concepções que materializam textos em *tipologias textuais*, em detrimento dos *gêneros discursivos*. Conforme já discutido anteriormente, ambos os conceitos são distintos, embora ainda sejam objeto de interpenetrações sobretudo na esfera escolar (BRAIT, 2001). Compreendemos que as tipologias textuais constituem elementos internos aos textos nos gêneros e podem aparecer simultaneamente em um mesmo texto, como, por exemplo, em um romance, onde há um enredo a ser narrado, personagens ou ações a serem descritas, entre outras tantas possibilidades, interpenetrações de que trata Marcuschi (2010). Essa nos parece uma questão ainda bastante delicada em se tratando da compreensão do que sejam efetivamente os *gêneros discursivos* e qual sua relação com as *tipologias textuais*. Trata-se, em nossa compreensão, de um ponto a requerer uma ação mais consequente no que diz respeito à formação inicial e à formação continuada.

6.5.1.2 O espaço do livro didático nas aulas de leitura

A Tabela 20 ilustra depreensões do espaço do livro didático nas aulas de leitura dos professores participantes desta pesquisa. Atentemos a ela:

Tabela 20 – Espaço do livro didático.

Espaços depreendidos	Quantidade	%
Livro didático – uso linear	28	59,6
Livro didático – uso como apoio	19	40,4
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

A Tabela 20 ilustra dados já inferidos e amplamente discutidos por nós ao longo deste capítulo de análise: mais da metade dos professores entrevistados tendem a seguir linearmente as orientações do livro didático em suas aulas de leitura, enquanto que um número considerável de docentes alia o uso de textos do livro a outros textos

veiculados em outros suportes. Se atentarmos para outras respostas anteriormente analisadas nesta seção, veremos que, em diversas delas, inferimos o espaço do livro didático nas aulas de leitura, visto que versam sobre textos lidos em classe – a maioria veiculada no livro –, bem como sobre o encaminhamento dessas aulas – mais da metade dos entrevistados informou encaminhá-las segundo orientações do manual didático.

Sem nos alongarmos nessa análise, porque entendemos já ter discutido exaustivamente implicações do uso do livro didático em seções anteriores, compreendemos necessário o registro de que, nesses livros, embora esteja se tornando uma tendência os textos serem tomados nos gêneros discursivos, a artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]) de que se reveste a ação escolar ganha contornos singulares porque os gêneros – uma *notícia*, por exemplo – não apenas estão fora de seu suporte original – o jornal –, como também estão reenquadrados em um outro suporte – o livro [nesse caso, didático]. E notícias não circulam socialmente em livros, para dar apenas um exemplo. Desse modo, entendemos muito difícil os propósitos educacionais com o estudo dos gêneros contribuírem efetivamente para que o objeto de discussão e exercitação em classe se estenda para outras esferas além da esfera escolar e de fato potencialize práticas de leitura dos alunos fora da escola.

Sob esse ponto de vista, alunos que já têm contato com notícias em seu cotidiano (GEE, 2004) seguramente reconhecerão a notícia no livro didático e lidarão com ela de modo escolarizado, insularizando a experiência de ler notícias em livro didático no âmbito escolar, porque já sabem, de antemão, que notícias são veiculadas em jornal e têm propósitos interacionais específicos fora da escola: o pai lê notícias em jornais toda manhã para se informar. Para aqueles alunos, porém, que não têm essa experiência com a notícia como processo cultural, tal qual mostra Gee (2004), contatar com a notícia dessa forma artificializada possivelmente contribua muito pouco para que compreendam a função social da notícia e conheçam como circula socialmente, objetivos *perseguidos* pelos PCNs.

Daí, em nossa compreensão, haver uma artificialidade ainda maior que a esperada, a exemplo de o professor levar o jornal, fazê-lo circular entre os alunos e, então, dar a eles cópia xerografada da notícia objeto de estudo na leitura: ao lerem, sabem de onde provém e a que função se presta. Ações desse tipo, porém, seguramente exigem condições econômicas de outra natureza e configuração da carreira do professor com outros contornos de disponibilidade de tempo para

preparação das aulas. Quando, todavia, temos acesso ao capital econômico empregado nesses livros por parte das instituições públicas – a maior parte do faturamento da indústria editorial no Brasil vem dos livros didáticos comprados pelo governo (CASSIANO, 2007) –, entendemos haver recursos para rever as condições do trabalho docente, se tais recursos fossem geridos com outros propósitos, que não uma ação *complacente* com a falta de tempo e de preparação de professores para assumir o protagonismo de suas aulas. Entendemos que a universidade precisa refletir mais efetivamente sobre essa questão delicada.

6.5.1.3 A escolha de temas a serem trabalhados nas aulas de leitura

Nesta subseção, discutiremos sobre a seleção de temas a serem trabalhados nas aulas de leitura. A Tabela 21 ilustra depreensões da maneira pela qual temas são selecionados para o andamento das aulas de leitura dos professores participantes desta pesquisa. Atentemos a ela:

Tabela 21 – Temas das aulas.

Temas depreendidos	Quantidade	%
Temas veiculados no livro didático	33	70,2
Temas selecionados pelo professor	9	19,2
Temas selecionados por alunos e professor	5	10,6
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Como podemos observar na Tabela 21, 70,2% dos docentes informam trabalhar com temas veiculados no livro didático, dado que corrobora outras inferências já descritas nesta seção relacionadas à utilização do livro nas aulas dos professores participantes desta pesquisa. Vejamos algumas respostas: (173) *Os temas, eu pego do livro didático.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (174) *O tema é o que o livro didático está apresentando.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (175) *Tem os temas abordados no livro didático.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011); (176) *Os temas são os do livro que são certinhos para a idade.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011).

Conforme já mencionamos anteriormente, a orientação exclusiva no livro didático tende a constituir uma prática dissociada das necessidades reais dos alunos, visto que os concebe de maneira homogênea, a despeito da diversidade de suas *práticas de letramento* (STREET, 1988). Por outro lado, temas selecionados pelo professor podem caracterizar uma ação didático-pedagógica consequente se o professor estiver atento às práticas discursivas dos sujeitos sócio-historicamente situados, o que nos remete à metáfora da *ecologia* de Barton (1994): a relação da escrita com o contexto e as possibilidades de horizontalização da experiência com essa modalidade da língua (KALANTZIS; COPE, 2006).

Essa atenção às vivências dos alunos (STREET, 2003) tende a constituir fazeres com contornos complexos porque os alunos tendem a estar habituados a não serem consultados sobre suas preferências e experiências. Essa nos parece ser uma tradição escolar ainda muito renitente. Atentemos para algumas respostas: (177) *O tema dos textos, eu escolho.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011); (178) *Eu pergunto para eles às vezes, mas a maioria responde que não quer ler nada, então a gente supõe o que eles querem ler.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (179) *Eu escolho, mas procuro ver a realidade deles.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011); (180) *O tema eu escolho.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011). Inferimos, nessas enunciações, a responsabilidade atribuída ao professor de Língua Portuguesa pela seleção de temas a serem discutidos durante as aulas de leitura. Como mencionamos, tal responsabilidade ganha contornos distintos se considerada a historicidade linguística dos alunos a fim de se escolher temas de seu interesse. Tal concepção parece se materializar em (179): o professor informa buscar temas convergentes com a realidade de seus alunos. Comungamos dessa concepção, pois cremos que dessa forma a leitura escolar ganha novos sentidos e razão de ser. Antunes (2003, p. 28, grifo nosso) entende que, no que se refere às atividades de ensino da leitura, ainda se encontra “[...] uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura **(muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela).**”

Apenas cinco dentre os professores entrevistados – 10,6% – informam trabalhar com temas escolhidos também pelos alunos do Ensino Fundamental. Observemos: (181) *Alguns eu escolho, outros eu deixo eles escolherem.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011); (182) *O tema acontece na votação. Às vezes também você encontra um texto legal, então eu levo para a sala de aula.* (GRA, entrevista realizada em

12/08/2011); (183) *Há um momento em que eles escolhem, e há um momento indicado pelo professor.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011). Nesses excertos depreendemos concepções de seleção de temas, em certa medida, assinaladas pela sensibilidade antropológica (STREET, 2003), pois há ausculta aos desejos dos alunos. A pergunta que subjaz a essa concepção é “ensinar para quê”, “[...] pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido [...]” (GERALDI, 2010, p. 116). Assim, a leitura de textos passaria de atividade escolar obrigatória à atividade de satisfação pessoal, no sentido de satisfazer necessidades reais, sociais, “ecológicas” (BARTON, 1994). Entendemos, evidentemente, essa *satisfação* no plano da *horizontalização da experiência* (KALANTZIS; COPE, 2006), processo que compete à escola empreender.

Inferimos, por meio dos dados analisados nesta subseção, um trabalho docente essencialmente vinculado ao uso do livro didático, em que aulas de leitura caracterizam-se por discussões e questões de interpretação escritas relacionadas a textos veiculados nos manuais de ensino. Nesse quadro, assim, parece emergir um trabalho de *transposição didática* (PETITJEAN, 2008 [1998]), não no sentido de *transportar saberes científicos para a esfera escolar*, mas no sentido de *transportar saberes dos manuais* para a ação escolar (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Depreendemos também um movimento de mudança no que diz respeito ao entendimento do conceito de *gêneros discursivos*: grande parte dos docentes entrevistados informa trabalhar com distintos gêneros em suas aulas de leitura, em detrimento das já enraizadas tipologias textuais. Esse dado, no entanto, soa para nós como *eco* do ideário histórico-cultural, uma vez que, em se tratando do *domínio teórico*, os professores informaram não estarem familiarizados com os pressupostos das teorizações sobre gêneros discursivos. Possivelmente esses *ecos* derivem do uso sistemático do livro didático, supondo que os livros usados por esses professores, em alguma medida, estejam tentando se adequar às prescrições do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, que pressupõe a presença dos gêneros (CASSIANO, 2007). Se assim o for, mencionar gêneros como *conto*, *crônica* etc., derivaria de contatar com essa nomenclatura e esses encaminhamentos nos livros didáticos cotidianamente.

6.5.2 Atividades propostas no processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura* em turmas finais do Ensino Fundamental

Nesta subseção descreveremos analiticamente respostas que versam sobre atividades propostas após a etapa de leitura em sala de aula: *O que o professor informa fazer após a leitura silenciosa ou em voz alta em classe?* Tal questionamento possui desdobramentos que serão objeto de análise mais adiante, a saber: depreensão dos tipos de leitura – se em voz alta e/ou em silêncio; depreensão das naturezas das questões de interpretação; e depreensão da realização da *releitura* em sala de aula. A tabela a seguir ilustra o cômputo das respostas informadas pelos participantes deste estudo. Observemos:

Tabela 22 – Atividades propostas após leitura de textos.

Atividades depreendidas	Quantidade	%
Lê-se o texto, discute-se o texto com a intermediação do professor e respondem-se às questões de interpretação escrita propostas no livro	23	48,9
Lê-se o texto e respondem-se às questões de interpretação escrita	7	14,9
Lê-se o texto e faz-se um debate	2	4,3
Lê-se o texto e parte-se para a produção textual escrita	2	4,3
Outras atividades	13	27,6
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Observando a Tabela 22, depreendemos atividades que já foram ilustradas neste capítulo de análise e, portanto, não receberão um olhar analítico novamente nesta subseção, sob pena de estarmos sendo repetitivos. As atividades são as que dizem respeito à leitura, discussão e interpretação escrita de textos veiculados em livros didáticos, informadas por 48,9% dos professores entrevistados; às atividades concernentes à leitura seguida da interpretação textual escrita, o que corresponde à ação de 14,9% dos docentes; e às atividades que se referem à leitura de texto seguida de produção textual escrita, atividades estas informadas por 4,3% dos participantes de estudo.

Do quadro total de 47 professores, dois – 4,3% – informam realizar debates após a etapa de leitura de textos curtos em sala de aula. Vejamos os excertos a partir dos quais delineamos esse agrupamento: (184) *Eu leio com eles, algum aluno lê, a gente sempre lê em voz alta, primeiro eles leem em silêncio e depois em voz alta. Aí faz o debate.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011);

(185) *Eu procuro sempre trabalhar no começo dando o texto, ou faço a leitura ou eles fazem a silenciosa, depois a oral e a leitura é sempre trabalhada quando a gente vai trabalhar outro conteúdo. Tem textos que são xerocados, textos do livro, então eu procuro variar. Eu procuro fazer em sequência didática, aí a gente trabalha com gêneros, com escritura. Depois de toda leitura, eu faço uma análise do texto, um debate.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011).

Pelos excertos (184) e (185) depreendemos a realização de atividades que caracterizam debate após a leitura em classe. Conforme já mencionamos neste capítulo, comungamos com Antunes (2003) da percepção de que a discussão entre professor e alunos sobre o texto lido em sala de aula constitui etapa de fundamental importância para a compreensão textual, uma vez que é nesse encontro de vozes que enunciados já-ditos são agenciados para a materialização de um dizer que, por sua vez, prevê enunciados futuros, configurando, assim, uma corrente de elos da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). De acordo com Kleiman (2008 [1989], p. 24, grifos da autora):

Sabe-se [...] que *é durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto.

Entendemos que o diálogo empreendido em sala de aula configura uma interação de fato se há ausculta aos saberes dos alunos,

ou seja, se ambos os interlocutores – discentes e docente – respondem como sujeitos ativos, participantes do processo de construção de sentidos. Segundo Bakhtin [Volochinov] (2009 [1929]) é na interação, por meio da linguagem, que os sujeitos se constituem, constituem o mundo e a própria língua. Para haver desenvolvimento humano, portanto, é imprescindível que haja interação. O debate sobre o texto lido em classe então, nessa perspectiva, caracteriza uma interação em que o professor escuta a voz dos alunos orientando-os na compreensão textual, apontando para inadequações interpretativas a fim de potencializar práticas de uso da língua referentes ao ato de ler. Encaminhamentos dessa natureza correspondem a proposições vigotskianas acerca de como se processa a aprendizagem, ou seja, no plano das relações interpsicológicas (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

A enunciação materializada em (185) merece um olhar mais atento: o professor informa trabalhar com a metodologia das *sequências didáticas*. Segundo ele, após a leitura é feito um debate e se faz uma análise do texto. Inferimos, aqui, um trabalho possivelmente¹¹³ vinculado à proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual postula determinados gêneros a serem trabalhados em determinados anos escolares, tendo, portanto, como objeto de ensino o *gênero textual*. Na seção deste capítulo referentemente ao domínio teórico-epistemológico, discutimos implicações de objetificação derivadas de proposições teóricas como essas (GERALDI, 2010). *Gêneros discursivos* são entendidos, no ideário histórico-cultural, como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) instituidores das relações humanas. Fica evidenciada, assim, a importância da apropriação desse ideário em cursos de formação inicial e em cursos de formação continuada para que não se empreendam ações didático-pedagógicas que tornem ontológico o que é processual (GERALDI, 2010).

Outros treze professores – 27,6% – informam realizar *outras atividades* após a leitura em classe. Um deles informou realizar atividades de natureza lexical após a leitura: (186) *Eles fazem uma pesquisa de vocábulos, aí cada um lê um trecho e diz o que entende*. (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011). Retomamos, aqui, Antunes (2009) em suas considerações acerca da natureza das ações empreendidas com o léxico tanto quanto acerca da necessidade de

¹¹³ É possível que a menção não seja ao Interacionismo Sociodiscursivo, mas ao conceito de *sequências didáticas*, concebida como linearização das ações didáticas, tal qual o toma a Pedagogia atualmente.

ressignificá-las. Já tratamos disso em subseções anteriores, mas vale reiterarmos que os próprios estudos neurocientíficos contemporâneos (DEHAENE, 2012) explicam que leitura é mais que decodificação e soma linear de significados de palavras. Já na abordagem histórico-cultural, entendemos que a leitura extrapola questões de ordem linguística situando-se na interface entre aspectos cognitivos, linguísticos e sociais. Outro docente ainda informou realizar, após a leitura de textos, atividades relacionadas ao preenchimento de fichas de leitura: (187) *Eu passo um roteiro com localização de informação (autor, época, personagens).* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011). Depreendemos, por essa enunciação, atividades relacionadas à concepção de leitura como extração de sentidos de que trata Leffa (1996); aqui, com enfoque na localização de informações, etapa inicial da leitura, tal qual preveem o PISA (2009) e estudos neurocientíficos de Dehaene (2012), o que pode ser inferido na resposta de um outro docente participante da pesquisa:

(188) *Depois eu faço uma bateria de exercício. São variadas as questões. Eu procuro fazer com que eles busquem as informações precisas que possam encadear uma ideia contínua do desenvolvimento do próprio texto, para eles terem uma noção do que é o início, o desenvolvimento e onde o assunto vai finalizar, quem são os personagens, onde ocorre, quem é protagonista, quem são os coadjuvantes.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011).

A nosso ver, tais atividades constituem uma das etapas do processo de leitura, *constitutivas do*, mas não *isomórficas ao* processo de construção de sentidos. A fim de que haja compreensão textual, faz-se necessário localizar informações explícitas em um texto, conforme apontam estudos cognitivistas; contudo tal busca só tem sentido no bojo da interação que se institui entre os sujeitos – leitor e autor – sócio-historicamente situados. Sob essa perspectiva, a leitura é compreendida como interação (GERALDI, 1997 [1991]), como processo de construção de sentidos composto por dimensões intra e intersubjetivas (DAGA, 2011), tal qual explicamos no capítulo teórico desta dissertação. Atividades de compreensão de texto focadas em busca de respostas explícitas tendem a não levar a termo a *vida* do texto, seu uso social, fator este de suma importância para a construção de sentidos, visto que o contexto é quem determina quais sentidos podem ou não ser validados

em uma determinada situação. Assim, afirma-se que a palavra é neutra (BAKHITIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929]): ela só ganha contornos significativos nos diferentes contextos de uso. Fora da interação ela é apenas uma palavra, tomada em sua imanência.

6.5.2.1 A natureza das questões de compreensão textual

Descreveremos analiticamente, nesta subseção, as respostas obtidas durante a entrevista, as quais tratam da natureza das questões de interpretação textual veiculadas no livro didático ou em outros suportes dos quais se valem os docentes em suas aulas de leitura. A tabela a seguir ilustra o cômputo dos dados gerados.

Tabela 23 – Natureza das questões.

Naturezas depreendidas	Quantidade	%
Questões sobre localização de informações explícitas	21	44,7
Questões sobre mensagem do texto	15	31,9
Questões sobre posicionamento crítico	5	10,6
Questões outras	3	6,4
Não há proposição de questões	2	4,3
Não respondeu	1	2,1
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Por meio da Tabela 23, podemos observar que 44,7% dos participantes informam que, em geral, as questões de interpretação textual veiculadas no livro didático ou em outro suporte versam sobre localização de informações explícitas. Eis os exemplos de representações dessa natureza: (189) *Localizar informações: personagens, acontecimentos.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (190) *Mais de localização de informações.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011); (191) *Tem bastante, mas tem também explícito, tem de gramática.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011); (192) *Esse livro é bastante crítico e subjetivo, eles [os alunos] têm que pensar. Duas ou três são objetivas em que eles têm que procurar no texto.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (193) *Todo tipo...; localização é claro, mas tem debates, até pesquisa para eles trazerem*

coisas novas. (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (194) *Tem perguntas de caráter pessoal e outras diretamente sobre o texto, de localização no texto.* (COM, entrevista realizada em 15/09/2011).

Já discutimos brevemente sobre a atividade escolar de localização de informações em passagens anteriores desta dissertação. Cabe salientar que, assim como descrevemos no segundo capítulo, entendemos que a localização ou recuperação de informações em um texto é uma das condições centrais do ato de ler. Sem ela, outras atividades cognitivas envolvidas na leitura não seriam desencadeadas no processo de construção de sentidos. Segundo Koch (2005), a informação semântica distribui-se entre o *dado* e o *novo*. O que é dado estabelece aporte para a informação nova. Nesse sentido um leitor atento deve ser capaz de localizar informações a fim de desencadear outras atividades cognitivas que, paralelamente, operam no processamento do texto e na compreensão leitora. Trata-se de uma atividade de buscar dados explícitos que compõem, mas não integralizam, a compreensão textual em si. Explica Antunes (2003, p. 67),

Evidentemente, tais instruções “sobre a folha do papel” não representam tudo o que a gente precisa saber para entender o texto. Muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso “conhecimento prévio”, ou seja, é anterior ao que está lá. Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito.

Outros quinze docentes – o que corresponde a 31,9% do número total – informam trabalhar, em geral, com questões que tratam do entendimento da mensagem do texto. Vejamos algumas respostas: (195) *Valorizam mais o entendimento do texto, o que o autor quer passar.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (196) *Ele leva o aluno a interpretar, a entender a mensagem.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (197) *Eu faço questões de interpretação.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (198) *É muito compreensão, mensagem do texto.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011); (199) *É mais de interpretar mesmo.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011). Pelos excertos em (195) a (199), depreendemos atividades realizadas em

aulas de leitura que contam com questões atinentes ao entendimento da mensagem do texto e à interpretação textual, conforme vem sendo concebida no senso comum escolar. Já discutimos a respeito disso, mas vale frisar que atividades de ‘busca de sentido’ sugerem que há uma única interpretação a ser feita: aquela que o autor do texto tenciona ‘passar’. Assim, o leitor se constitui como um sujeito passivo que tem de se apropriar daquele sentido.

Cinco docentes – 10,6% – informam trabalhar, em geral, com questões de interpretação de texto que versam sobre posicionamento crítico. Observemos as respostas ilustrativas dessa representação: (200) *Sempre assim... Eles têm que dar a opinião deles baseada no texto.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011); (201) *Aí eu sempre coloco algumas questões... Eu que formulo, no máximo, cinco questões. Tem de opinião própria.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011); (202) *Às vezes é de opinião deles.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011); (203) *Posicionamento crítico, a maioria.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011). Por meio das enunciações representadas em (200) a (203), depreendemos a proposição de questões de interpretação textual atinentes à criticidade dos alunos. Questões dessa natureza implicam ativação de representações que amparem os alunos leitores no processo de argumentação. Sob essa perspectiva, alunos, nas aulas de leitura, quando instados a posicionar-se criticamente, precisam ter se apropriado de determinados saberes que, relacionados a outros já internalizados – os *esquemas cognitivos* (RUMELHART, 1981) –, promovam, na compreensão leitora, horizontalizações das representações cognitivas desses mesmos alunos leitores no que diz respeito às representações de mundo. Segundo aponta o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA – (2009), a leitura – em se tratando da dimensão intrassubjetiva – implica três eixos: *recuperação de informações, interpretação de textos, e reflexão e avaliação*. Estes dois últimos eixos dependem consideravelmente do bom êxito no primeiro deles, ou seja, o leitor, para interpretar, refletir e avaliar um texto, tem de recuperar as informações contidas nele, e isso ocorre por meio do reconhecimento do tema do texto, da localização de dados explícitos pontuais, bem como da compreensão das relações entre as informações explícitas, além do reconhecimento de sua sequencialidade e de sua comparação. Sob essa perspectiva, o processo de *reflexão e avaliação* implica os processos de recuperação de informações e de interpretação, o que suscita encaminhamentos na formação do leitor que contemplem todos os três desdobramentos intrassubjetivos. A prevalência de um ou outro, ainda

sob o ponto de vista intrassubjetivo, possivelmente não favoreça esse processo em toda a sua complexidade.

Outros três professores – 6,4% – informam trabalhar com questões de interpretação textual de outra natureza. Segundo um deles, em geral, são feitos questionamentos que têm como foco a *leitura de implícito*. Vejamos: (204) *A leitura implícita é a primeira coisa que a gente faz.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011). Trata-se, aqui, do enfoque no processo inferencial, questão de fundamental importância no processo de construção de sentidos, tal qual apontam Koch (2005) e Antunes (2009). Importa, porém, nesse olhar de base intrassubjetiva, reiterar as profundas relações que parece haver entre o processo de inferenciação e os processos de localização de informações e de reflexão e avaliação, tal qual sugerem publicações do PISA (2009). Outro professor informou variar no uso de questões, a depender dos objetivos da aula de leitura: (205) *Tudo depende do objetivo da aula... Posso fazer uma leitura só pelo gosto, outra para descobrir elementos principais.* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011). Tal apreensão remete-nos às possíveis posturas ante o texto, de que trata Geraldi (2006 [1984]): *a leitura busca de informações, a leitura estudo do texto, a leitura pretexto e a leitura fruição do texto*. Segundo o autor,

Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem (GERALDI, 2006 [1984], p. 93).

Ainda com base na Tabela 23, podemos observar que dois dos 47 docentes informam não trabalhar com questões específicas e pontuais de interpretação em suas aulas de leitura. Observemos as respostas: (206) *Não são feitas questões de interpretação... A gente discute sobre a história.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (207) *Depois da discussão eu geralmente peço para eles fazerem uma resenha do texto lido. As questões são respondidas já dentro da própria resenha. Eu deixo meio que aberto para eles escreverem o que eles entenderam e aí eu vejo o nível de interpretação deles.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011). No excerto (206) depreendemos uma ação voltada à oralidade, enquanto em (207) a compreensão leitora está implicada com a escrita via produção de resenhas.

Reiteramos, à luz de Kleiman (2008 [1989]), que parece ser de fundamental importância o trabalho pontual com questões de compreensão leitora – sob o ponto de vista intrassubjetivo, tal qual insiste o PISA (2009) –, bem como com questões que focalizem a dimensão social do texto no gênero, tal qual preveem os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), a fim de que sejam abordados diferentes aspectos concernentes à leitura, cuja potencialização é responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, a quem cabe uma abordagem metacognitiva do ato de ler. Esse momento de interpretação escrita individual pode ser indicativo das ressignificações ocorridas nas interações em sala, durante o debate dos textos lidos, o que nos remete ao imbricamento entre intersubjetividade e intrassubjetividade, mais especificamente à relação entre zonas de desenvolvimento vigotkianas.

6.5.2.2 Estratégias didático-pedagógicas do contato com o texto por ocasião da leitura

Quando indagados sobre as estratégias didático-pedagógicas do contato com o texto por ocasião da leitura nas aulas, os professores entrevistados responderam fazer leituras em voz alta e silenciosas; somente leitura em voz alta; somente leitura silenciosa; e uma ou outra dependendo da turma. Os agrupamentos dos dados seguem na Tabela 24:

Tabela 24 – Estratégias didático-pedagógicas do contato com o texto.

Tipos depreendidos	Quantidade	%
Leitura em voz alta e silenciosa	31	65,9
Somente leitura em voz alta	11	23,4
Somente leitura silenciosa	3	6,4
Depende da turma	2	4,3
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Conforme podemos observar na Tabela 24, 65,9% dos docentes participantes da pesquisa informam empreender, em suas aulas de leitura de textos curtos, leitura em voz alta e leitura silenciosa. Vejamos exemplos de excertos a partir dos quais delineamos esse agrupamento:

(208) *Todo texto que eu vou trabalhar, a gente faz leitura silenciosa, depois em voz alta.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (209) *Às vezes eu leio, às vezes é leitura silenciosa e às vezes os alunos leem.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (210) *Primeiro lemos em silêncio, depois a gente faz questionamentos antes de ir para a leitura oral. Depois interpretação escrita.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011); (211) *Normalmente a primeira leitura é silenciosa, depois lê em voz alta e depois há discussões.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (212) *Leem em silêncio e depois em voz alta. Cada um expressa a opinião, e eles respondem questões do livro por escrito.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011); (213) *Eles leem em silêncio, depois leem um por um. Em seguida a gente discute o tema e passa para a interpretação ou a gente faz um seminário.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011); (214) *Primeiro a leitura silenciosa, depois em voz alta. Geralmente são [textos] do livro didático.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011).

Por tais excertos, inferimos ações didático-pedagógicas atentas aos dois tipos prototípicos de leitura: oral e em silêncio. Uma possível justificativa para essa escolha esteja na conjugação de uma leitura individual, feita pelos alunos silenciosamente, à leitura conjunta, estabelecida com o apoio do professor que, sendo o leitor mais experiente, pode auxiliar no processo interpretativo de seus discentes, conforme aponta Kleiman (2008 [1989]).

Borges (1998) atenta para a historicidade da leitura em voz alta. Segundo a autora, esse tipo de leitura decorre de um tempo histórico em que não havia exemplares para todos os que acompanhavam o texto escrito, o que exigia que fosse lido em voz alta. Temos, no entanto, na tradição escolar, a preocupação com a educação para a leitura em voz alta, o que tem implicações com o desenvolvimento da oralidade, tal qual registram os PCNs. Questões como empostação de voz, fluência, dicção, entonação e itens afins tendem a ser objeto da atenção dos professores de língua materna.

Em se tratando de escolas públicas no Brasil, nas quais os índices de alfabetismo pleno não são absolutos, havendo analfabetos funcionais em anos finais da Educação Básica (INAF, 2009), o ato de ler em voz alta, não raro, justifica-se em nome da necessidade de exercitar (ou avaliar) a fluência no processo de decodificação, condição *sine qua non* para a construção de sentidos, tal qual mostra, na perspectiva das neurociências, Dehaene (2012). Desdobramentos dessa natureza se revelam também nos excertos que seguem.

Dentre os 47 educadores entrevistados, onze – 23,4% – informam praticar somente a leitura em voz alta. Observemos as respostas: (215) *A leitura em silêncio não funciona, então eu vou chamando aleatoriamente e tem que valer ponto. Eu corrijo o aluno quando ele está lendo. Aí eu leio o texto de novo e é feito o debate durante a leitura do texto.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase nossa); (216) *Cada um lê um pouco. Vou na ordem das filas e eu vou anotando [ponto] negativo.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011, ênfase nossa); (217) *A leitura conjunta é feita em voz alta. Não tem leitura silenciosa, só na leitura de livros.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011). Ainda:

(218) *Antes do texto em si tem uma introdução que geralmente eu leio e faço perguntas sobre o texto. Os textos são do livro didático. Eu já começo a leitura em voz alta com um por um. Depois a gente comenta o texto, cada um dá a sua opinião... Aqueles que querem. E depois eles fazem a interpretação do texto, as questões do livro.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011).

Nos excertos em (215) a (218), depreendemos ênfase na leitura em voz alta de textos em sala de aula. Há dois movimentos a serem discutidos aqui: o primeiro referentemente ao aparente não funcionamento da leitura silenciosa. Parece que esse momento de leitura fica comprometido por questões de ordem disciplinar dos alunos do Ensino Fundamental. Não é nosso foco nesta dissertação tratar de questões comportamentais e disciplinares, contudo merecem destaque em virtude da dificuldade que parecem causar para que a aula aconteça, como mostra Irigoite (2011). O segundo movimento diz respeito à avaliação de leituras orais. Segundo Antunes (2003, p. 28), a escola brasileira ainda cultiva enviesamentos no trabalho com textos promovendo, entre outras coisas, “leitura em voz alta” com interesses avaliativos, quase sempre. Inferimos, dessas avaliações, preocupações relacionadas à entonação ou à pontuação, ou, como já mencionamos, ao alfabetismo funcional.

Três professores, ainda, informam realizar em suas aulas somente a leitura silenciosa. Vejamos: (219) *Eles leem, cada um lê [em silêncio] e peço para eles produzirem o que entenderam.* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011); (220) *Eles leem cada um para si.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (221) *Geralmente é silenciosa.* (QGA,

entrevista realizada em 02/09/2011). Ainda outros dois docentes informam trabalhar com cada qual dos tipos de leitura, de acordo com o perfil da turma, ou com os objetivos propostos: (222) *Depende do trabalho, se é coletivo, a gente faz a leitura em voz alta. Quando é tema específico, então é leitura silenciosa, eu estou ali à disposição.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011); (223) *Na sexta série eu ainda consigo cobrar leitura em voz alta, porque eles até gostam de ler. Quando chega na sétima e na oitava, eles já estão na idade da paquera, então eles têm vergonha. Depende da turma, dos alunos.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011).

Temos, aqui, novamente, implicações comportamentais no encaminhamento das estratégias de ler. A leitura em voz alta implica exposição da face porque, na tradição escolar, tal qual mencionamos anteriormente, trata-se de uma atividade cujos objetivos remetem à educação da oralidade. Assim, há expectativas em relação à leitura em voz alta, no sentido que seja pausada, com entonação adequada, sem tropeços na decodificação e predicados afins (BORGES, 1998). No Ensino Fundamental, os alunos tendem a estar em processo de desenvolvimento de habilidades dessa ordem; desse modo, o foco na leitura oral normalmente, nesses casos, não é o conteúdo do texto em si, mas a exercitação da forma por meio da qual a leitura se dá. Sob essa perspectiva, o medo de titubear no que diz respeito à adequação das expectativas dos ouvintes – em geral, colegas em idade caracterizada pelo pouco controle de zombarias e afins – retrai alunos, especialmente adolescentes, em processo de definição identitária junto ao grupo.

A questão mais relevante nessa discussão, para as finalidades deste estudo, é a distinção de objetivos em se tratando do ato de ler, oralmente ou silenciosamente. A leitura oral, nos anos finais do Ensino Fundamental tem objetivos que se distinguem do processo de construção de sentidos por parte do ouvinte: tende a ser mais efetivamente focada na potencialização das habilidades de oralidade do próprio leitor. Assim, a construção dos sentidos implica necessariamente o ato de ler silenciosamente; afinal, é desse modo que o leitor empreende a leitura na maior parte das situações.

6.5.2.3 O espaço da releitura em sala de aula

Quando indagados sobre a realização da releitura – entendida, aqui, como o retorno à leitura do texto tendo finalizado as discussões

acerca dele (CATOIA DIAS, 2009), os professores responderam não realizá-la; realizá-la em alguns momentos; ou realizá-la em todas as aulas de leitura. Observemos a Tabela 25:

Tabela 25 – Espaço da releitura.

Espaços depreendidos	Quantidade	%
Não há releitura	25	53,2
Há releitura em alguns momentos	12	25,5
Há releitura sistematicamente	10	21,3
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Conforme está ilustrado na Tabela 25, mais da metade dos docentes – 53,2% – informa não realizar releitura em suas aulas. Vejamos algumas respostas: (224) *Não releem.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (225) *Não releem, não.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (226) *Difícilmente releem. Não, não.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (227) *Não, eu acredito que não.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (228) *Não.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011); (229) *Nunca indaguei se eles foram para a releitura.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (230) *Bem difícil, tu nunca consegues trabalhar o que tu planejas.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011); (231) *Não. Na produção textual eu tenho trabalhado a releitura.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011); (232) *Olha... Não. Eu já pensei que isso é necessário, mas não dá, é muito corrido.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011).

Inferimos que nas aulas desses professores não ocorre releitura de textos escritos. Uma possível justificativa para a não realização da releitura nos é oferecida: a falta de tempo, conforme ilustra o excerto (232). Mais uma vez, o fator *tempo* aparece como determinante de ações em classe. No enunciado (231), por outro lado, parece haver a releitura, contudo, ela surge associada à produção textual, processo em que os alunos – inferimos – têm de ler e reler seus textos a fim de aprimorá-los. Em nossa compreensão o processo de releitura em aulas de leitura tem implicações que remetem ao processo de reescritura: voltando ao texto é possível enxergar novos dados, observar informações que só ficam salientes depois de uma primeira leitura. Entendemos que essa, porém, é uma atividade que carece, ainda, de definição de um espaço mais efetivo na esfera escolar.

Doze professores – 25,5% –, ainda, informam fazer a releitura em alguns momentos. Eis os exemplos de representações dessa natureza: (233) *Se for preciso, a gente lê de novo, se eles não entenderem.* (GMCIJ, entrevista realizada em 07/09/2011); (234) *Uma vez ou outra.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011); (235) *Algumas vezes sim.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011); (236) *Nas devoluções das provas a gente relê o texto e as questões, eles releem junto comigo.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (237) *Releem quando eles têm dúvida.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (238) *Releem, mas não em todas [as aulas de leitura].* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011).

Inferimos aqui a ocorrência da releitura em momentos específicos: quando os alunos não entendem o que leram, nas devoluções das avaliações ou quando surge alguma dúvida. Em pesquisa anterior, Catoia Dias (2009) – com foco em aulas de leitura –, discutimos a diferença de desempenho de alunos da Educação Básica em respostas de compreensão textual levadas a termo antes da interação professor/alunos e após tal interação e releitura do texto. Nossos dados sugerem haver uma efetiva potencialização no desempenho dos alunos em expressivas ressignificações dos sentidos construídos em um primeiro momento e após a discussão colegiada do texto.

Os outros dez participantes – o que corresponde a 21,3% do número total – informam realizar releitura sistematicamente. Atentemos para algumas respostas: (239) *Todos os textos eles releem.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011); (240) *Eles costumam reler em todas as aulas.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (241) *A releitura sempre é feita.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011); (242) [Os alunos] *Conseguem fazer sim.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (243) *Sim, como tem o projeto de leitura, eles leem e releem para ver o que entenderam.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011).

Depreendemos pelas enunciações materializadas em (239) a (243) a presença da releitura nas aulas. Entendemos de suma importância a realização dessa atividade a fim de que o professor, leitor mais experiente, possa construir caminhos interpretativos com seus alunos na tecedura de novos sentidos (GERALDI, 1997 [1991]). Cremos que, após o debate promovido em sala e no momento da releitura, conhecimentos prévios (KOCH, 2005) que ainda não haviam sido agenciados podem o ser; referentes que não foram recuperados podem, neste momento, ser reconhecidos; esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981) que não foram ativados podem passar a ser agenciados ou ressignificados;

inferências que não haviam sido estabelecidas podem se dar, uma vez que, segundo Kintsch (1998), os sujeitos elaboram em suas memórias modelos de situação que integram os conhecimentos acerca dos dados do texto com suas experiências individuais. O que ocorre é que, muitas vezes, essa integração é viabilizada na releitura, após discussão em classe. Enfim, diversos aspectos – cognitivos e interacionais – podem ser compreendidos e internalizados pelos aprendizes no espaço dedicado à releitura, daí a importância em realizá-la nos bancos escolares.

6.5.3 Periodicidade e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura* em turmas finais do Ensino Fundamental

Nesta subseção analisaremos respostas obtidas durante a entrevista, as quais tratam da periodicidade das aulas de leitura de textos curtos em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como do processo avaliativo nessas aulas. Iniciemos analisando a tabela a seguir.

Tabela 26 – Periodicidade das aulas de leitura.

Periodicidade depreendida	Quantidade	%
Toda semana	40	85,2
Quinzenalmente	5	10,6
Em poucas aulas	1	2,1
Depende da orientação do livro didático	1	2,1
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Um número considerável de professores – 85,2% – informa realizar aulas de leitura semanalmente – seja em uma aula por semana, em duas, três ou nas quatro aulas dedicadas à Língua Portuguesa. Vejamos exemplos de excertos a partir dos quais delineamos esse agrupamento: (244) *Dois vezes por semana intercalado*. (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011); (245) *Uma vez por semana*. (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011); (246) *Todos os dias*. (PK, entrevista realizada em 20/09/2011); (247) *Quase que em todas as aulas*. (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (248) *O planejamento inclui a leitura pelo menos em uma aula intercalada com outra*. (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (249) *Dou quase*

todos os dias, só não tem quando dou aula de gramática. De quatro aulas, três são de leitura e interpretação e uma de gramática. (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (250) *É em toda aula praticamente.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011); (251) *Toda semana a gente faz isso.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (252) *Toda aula, porque toda atividade tem que vir a partir do texto.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011).

Inferimos, pelas enunciações representadas em (244) a (252) que grande parte dos professores entrevistados empreende aulas de leitura semanalmente. Segundo Geraldi (2006 [1984]), em sua proposta de planejamento de aulas de Português na perspectiva do ensino operacional e reflexivo da linguagem, uma aula por semana pode ser dedicada para a leitura de textos longos – leitura extensiva da qual trataremos na próxima subseção.

Quanto à leitura de textos curtos, é melhor que seja desenvolvida em grupo, por professores e alunos. No horário proposto aqui, tal atividade se desenvolveria [...] em dois períodos geminados [denominada *aula-faixa*].¹¹⁴ Essa leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos (GERALDI, 2006 [1984], p. 64).

A enunciação (252) parece aproximar-se dessas representações registradas por Geraldi (2006 [1984]), uma vez que o professor informa realizar toda atividade a partir do texto. Por outro lado, a enunciação materializada em (249) parece apoiar-se na distinção entre trabalho com leitura e trabalho com gramática, visto que o professor informa dedicar uma aula por semana ao ensino de aspectos gramaticais. Conforme explicitamos no capítulo referente ao ensino e à aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*, segundo o ideário histórico-cultural, importa haver uma ação didático-pedagógica – no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa – que tenha como objeto de ensino o texto e que, a partir dele, sejam ensinadas produção textual e análise linguística

¹¹⁴ Importa explicar que em sua sugestão, Geraldi (2006 [1984]) conta com cinco aulas semanais de Língua Portuguesa. Em nosso caso, os professores entrevistados contam com quatro aulas semanais nas escolas estaduais em Florianópolis.

(GERALDI, 1997 [1991]), a fim de que o processo tenha sentido tanto para o docente quanto para seus alunos.

A postura dita “tradicional” é sugerida nas enunciações de cinco professores entrevistados que informam realizar leitura de textos de quinze em quinze dias. Observemos as respostas: (253) *De quinze em quinze dias, porque vem interpretação, questões gramaticais e produção de texto.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (254) *Às vezes dá tempo de fazer uma vez na semana, mas outras vezes não dá para pegar o livro didático. Tem muita coisa da gramática para trabalhar. É mais de quinze em quinze dias mesmo.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011); (255) *Depende... Tem semana que você fica mais na gramática. A cada duas semanas.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011). Como podemos inferir, tais docentes informam realizar aulas de leitura quinzenalmente a fim de sobrar tempo para realizar estudos gramaticais e/ou produção textual. Tais enunciações tendem a dividir o ensino de Português em três eixos independentes e que de fato desvinculam-se do uso social da linguagem.

Entendemos subjacente, nessas enunciações, a força da tradição escolar que, a despeito de quase trinta anos de discussões teóricas na esfera acadêmica e nas instâncias de gestão institucional, ainda faz prevalecer o foco, em tese, em conhecimentos da gramática conceitual e classificatória, os quais, em muitos espaços, constituem programas de ensino solidificados em rol de itens gramaticais. Geraldi (2010) chama atenção para as razões dessa necessidade de haver *programas com rol de conteúdos*, mencionando a busca de uma zona de conforto para os professores. Segundo o autor, assumir as práticas de uso como foco do ensino em língua materna implica abandonar essa zona de conforto e adotar um olhar atento às experiências dos alunos com a língua, tanto quanto endereçar uma atenção mais efetiva ao modo como a aprendizagem se processa, o que nos remete às zonas de desenvolvimento tal qual as concebe Vigotski (2007 [1978]).

Um professor, por sua vez, informa não serem recorrentes aulas de leitura. Atentemos para a resposta: (256) *Com que frequência tem leitura de texto? É pouco.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011). O docente representado em (256) é o mesmo que informou, num outro momento, que seus alunos não têm capacidade de abstrair e, portanto, após uma leitura de um texto curto, raramente faz-se uma discussão, passando para a atividade de produção textual. À luz da abordagem histórico-cultural, é mister empreender leitura de textos de diferentes gêneros discursivos em sala de aula, com o propósito de potencializar habilidades leitoras nos alunos, na busca de ressignificar as *práticas de*

letramento do grupo discente, em uma promoção de hibridização entre letramentos locais e globais (STREET, 2003).

Outro professor, ainda, informa trabalhar leitura de textos curtos de acordo com a orientação do livro didático. Vejamos: (257) *As aulas de leitura acontecem de acordo com o programado no livro que a gente usa.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011). Já discutimos amplamente a respeito da utilização do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, cremos dispensável um tratamento analítico sobre a presente enunciação.

Após o questionamento sobre a periodicidade das aulas de leitura, indagamos aos entrevistados acerca das avaliações das leituras de textos curtos. Para iniciarmos a descrição analítica do que nos foi informado, atentemos para a tabela a seguir:

Tabela 27 – Avaliação de leitura de textos curtos.

Avaliações depreendidas	Quantidade	%
Prova	19	40,4
Participação	6	12,8
Nenhuma	5	10,6
Leitura em voz alta	4	8,5
Não respondeu	13	27,7
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Conforme podemos observar por meio da Tabela 27, 40,4% dos participantes de estudo informam avaliar a leitura de textos curtos através da realização de provas. Eis alguns exemplos: (258) *Dou nota na prova.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011); (259) *Uma prova de produção de texto, pelo menos a primeira questão tem que ser referente a um texto. Porque ENEM é interpretação, vestibular é interpretação.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011); (260) *Todo bimestre...; uma interpretação textual na prova.* (GM CJ, entrevista realizada em 07/09/2011); (261) *Sim, todos os bimestres têm prova.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011); (262) *O segundo texto eles leem sozinhos, respondem as questões na prova e aí eu avalio. Primeiro a gente só treina.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011); (263) *Prova de interpretação. A interpretação é uma coisa muito pessoal né?* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011).

Depreendemos, em tais respostas, uma avaliação da leitura de textos curtos que se dá por meio de prova escrita. Esse tipo de avaliação

tende a ser bastante comum nas instituições de ensino e uma possível justificativa para sua realização seja, assim como veiculado no excerto (259), a cobrança em exames futuros, como os vestibulares, por exemplo. Acreditamos que esse meio de avaliação – apesar de ser bastante vinculado às avaliações tradicionais – objetiva verificar o grau de desempenho individual de um aluno na compreensão de um texto após a efetivação de aulas em que foram feitas interpretações em conjunto, o que nos remete novamente à relação entre intrassubjetividade e intersubjetividade, especialmente às zonas de desenvolvimento vigotskianas.

Seis dentre os 47 entrevistados informam avaliar a leitura de textos por meio da participação do aluno nas aulas. Observemos algumas respostas: (264) *Sempre tem, todo dia... Se não participa em nada...* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (265) *Eu estou avaliando a interpretação assim: os alunos têm que participar... Se ele conseguiu compreender o texto, compreender os elementos básicos do texto.* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011); (266) *Eu atribuo nota como participação.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (267) *Dou nota pelas atividades deles... O que importa é que eles participem.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011). Inferimos aqui uma postura que sugere um movimento de avaliação mais processual, conforme orientam os documentos oficiais norteadores da educação (PCNs e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina). Por meio da participação nas aulas de leitura, o professor acompanharia o desenvolvimento de seu aluno e, assim, atribuiria a eles uma nota.

Cinco dentre os participantes de pesquisa – 10,6% – ainda, informam não realizar avaliações das leituras de textos curtos. Atentemos para as respostas ilustrativas desse agrupamento: (268) *Eu não cobro leitura em sala de aula, eu cobro só leitura de livros.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011); (269) *Não faço nenhuma avaliação, não.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (270) *Avaliação? Não.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011). Talvez uma possível justificativa para tal ação docente esteja na concepção de leitura por fruição de que trata Geraldí (2006 [1984]): debate-se o texto em sala e por meio dele o professor infere se houve compreensão ou não, desobrigando seus alunos a lerem por *coação*, possivelmente.

Quatro entrevistados informam avaliar a leitura feita em voz alta. Vejamos algumas respostas: (271) *Procuro pedir para eles lerem em voz alta. Eu falo: “Aqui tem um ponto, a gente faz uma pausa; quando inicia outra frase, tem que mudar a entonação.”* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (272) *Eles leem para mim, eu chamo um por*

um para avaliar. (JS, entrevista realizada em 12/08/2011); (273) *Cada um lê um pouco. Vou na ordem das filas e eu vou anotando [ponto] negativo.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011). Ao que parece, o foco, aqui, está na entonação, na pausa e na acentuação, o que nos remete a discussões que já registramos neste capítulo analítico sobre leitura em voz alta.

6.5.4 Leitura extensiva no processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental

Nesta subseção discutiremos sobre a realização de leitura extensiva – compreendida aqui como a leitura de livros literários nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos professores participantes desta pesquisa. Os desdobramentos deste eixo que serão objeto de diálogo mais à frente são os seguintes: depreensão da maneira como são escolhidos os livros e quem os escolhe; e depreensão de como é encaminhada tal leitura. Para dar início à nossa análise, observemos a tabela a seguir:

Tabela 28 – Realização de leitura extensiva.

Espaços depreendidos	Quantidade	%
Há leitura extensiva	41	87,2
Não há leitura extensiva	6	12,8
TOTAL	47	100,00

Fonte: Construção nossa.

Conforme ilustra a Tabela 28, um número considerável dos professores entrevistados – 87,2% – informa realizar leitura extensiva em suas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Observemos algumas respostas ilustrativas desse agrupamento: (274) *Os livros são lidos uma vez por semana. Eu deixo que eles escolham, porque vai do gosto dos alunos, eu não posso obrigá-los.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011); (275) *Os alunos leem livros que eu indico. Aí eles fazem vídeos, contam a história, fazem cartazes, coisas bem legais.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (276) *Eles leem um livro por bimestre que eles buscam na biblioteca.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (278) *É um livro por bimestre.* (GRA, entrevista realizada

em 12/08/2011); (279) *É pouco, mas eu sempre peço um [livro] por bimestre. Eles leem em casa, depois eles apresentam. E eles escolhem o livro.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (280) *Eles leem, a gente faz uma aulinha na semana. Eles trazem livro ou eles pegam na escola e eles ficam uma aula lendo. Eles leem um livro até acabar.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (281) *Eles também podem escolher. Fazemos avaliação: a gente pede para fazer a leitura e depois, através das questões, é mais fácil você medir onde conseguiu ler para você saber se realmente fez a leitura. A gente calcula de três a quatro livros por ano.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011).

Depreendemos pelas enunciações representadas em (274) a (281) a realização de leitura extensiva em classe. Entendemos ser, a leitura de livros literários, uma atividade axial no âmbito das instituições escolares, uma vez que por meio da leitura de textos longos são oferecidas oportunidades para os alunos se apropriarem de novos conhecimentos, para “adentrarem” nas configurações específicas – como estilo, composição e conteúdo – de textos em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que circulam no suporte “livro”, para vivenciarem novos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]), ampliando os valores e as vivências em relação aos usos sociais da escrita, ou seja, suas *práticas de letramento* (STREET, 1988), para desenvolverem o gosto e o hábito pela leitura, para oportunizar o contato do aluno com autores de diversas épocas, sejam eles clássicos ou contemporâneos, para haver de fato, enfim, a hibridização almejada entre letramentos vernaculares e dominantes (STREET, 2003) em um ensino operacional e reflexivo da linguagem (GERALDI, 1997 [1991]).

Segundo Geraldi (2006 [1984]), há de se considerar, na leitura em sala de aula, a recuperação de três princípios da vivência de leitores dos alunos: o *caminho do leitor*, o *circuito do livro* e a *leitura qualitativa do leitor*. O caminho do leitor diz respeito aos passos e à caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras) e que é essencial nesse processo de ensino e aprendizagem. O circuito do livro implica relações que mantemos com os livros em nossas interações com outros leitores. De acordo com o autor, “[...] a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito [circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas] entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc.” (GERALDI, 2006 [1984], p. 98). A leitura qualitativa, por sua vez, diz respeito à “[...] qualidade [...] do mergulho de um leitor num texto” (GERALDI, 2006 [1984], p. 99), a qual depende fundamentalmente de seus mergulhos anteriores. Daí a

importância de o professor conhecer as *práticas de letramento* de seus alunos, os *eventos* de que participam, para que se possam empreender atividades que potencializem habilidades leitoras.

Dos 47 professores entrevistados, seis – 12,8% – informam não realizar leitura de livros literários em suas aulas nos anos finais do Ensino Fundamental. Atentemos para as respostas: (282) *Não costumam ler. Se quiserem, leem em casa e conversam comigo em sala. Eu aumento a nota desses alunos.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011); (283) *Eles não leem. Eu quero usar os livros do colégio, mas não tem como trabalhar.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011); (284) *Eu posso até indicar, mas o legal é ir à biblioteca para tu escolheres o livro que queres ler. Eles vão ler em casa e eu vou cobrar nas aulas, cada um vai ler um pedaço do livro, ou ler a orelha, ou falar um pouco sobre seu livro.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (285) *Por enquanto eu ainda não passei nenhuma atividade de livro literário. Eu pretendo que eles leiam, escolham o critério, e eu vou fazer avaliação.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011); (286) *Assim... Na verdade não. Eles frequentam a biblioteca, mas não pegam livro para levar para casa. Sair da sala com eles é bastante complicado, porque um começa a incomodar o outro, eles querem ir embora.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011).

Depreendemos, em respostas como essas, a não realização de leitura extensiva. Importa explicar que dois dentre esses professores informam não empreender leitura de livros em decorrência do pouco tempo de docência nas turmas em questão: um estava lecionando há um mês – professor cuja enunciação materializa-se em (284); outro, há uma semana e meia – professor cuja enunciação materializa-se em (285). Uma das justificativas apontadas para a não leitura de livros está na indisciplina dos aprendizes: não há como levá-los à biblioteca. Antunes (2009), sobre a leitura na escola, assinala que

[...] pode-se perceber que, por incrível que pareça, o livro (ou os materiais escritos [...]) ainda *não é*, em todas as escolas, o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas atividades ligadas ao ensino de língua, o que constitui uma evidente contradição. Uma pesquisa feita em escolas da cidade de Campinas (SP), na década de 1980, deu conta de que existiam escolas cuja programação *não reservava tempo para a leitura*, porque, nas palavras dos alunos, “os professores se preocupam com a gramática”; ou “se lêssemos

não ia dar tempo para aprender toda a matéria” (ANTUNES, 2009, p. 185, grifos da autora).

A nosso ver, a escola tem de reservar tempo para leitura de livros, sejam elas avaliadas ou não, pois

A escola é lugar de leitura. Assim como a igreja é lugar de oração, e o estádio é lugar de jogo. O que deveria parecer muito estranho é que a escola não priorize a leitura e que não seja ela a assumir a promoção do gosto pelos livros, pela informação escrita, pela produção literária. O que deveria parecer muito estranho, repito, é que a escola não seja a sede daquele letramento [o escolar], o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas (ANTUNES, 2009, p. 205).

Estamos cientes de que há outros fatores condicionadores das ações que visam à realização de leitura de livros literários nas escolas, tais como: infra-estrutura escolar – espaços dedicados à leitura ou bibliotecas organizadas –, número de exemplares suficientes aos alunos, presença de uma bibliotecária etc.; contudo, mesmo com empecilhos no caminho, esforços têm de ser despendidos para que os alunos possam efetivamente ‘mergulhar nos labirintos’ da leitura. Assim, tendo em vista que a quase totalidade dos entrevistados realizam leitura extensiva, analisemos, então, a maneira pela qual são selecionados os livros literários.

6.5.4.1 Critérios de seleção de livros literários

Para tratar dos critérios de escolha dos livros de literatura nas turmas de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, cujos professores constituem nossos participantes de estudo, atentemos para a tabela a seguir:

Tabela 29 – Critérios de seleção de livros.

Critérios depreendidos	Quantidade	%
O professor seleciona os livros por faixa etária	33	70,2
O professor deixa livre a escolha de livros	8	17,0
Não leem livros	6	12,8
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Podemos observar, pelo cômputo das respostas representado na Tabela 29 que grande parte dos docentes seleciona livros literários pela faixa etária de seus alunos. Segundo alguns educadores, os livros são selecionados, e os alunos podem escolher livremente um livro dentre eles. Outros professores informam que eles mesmos, depois de fazerem essa seleção por idade, escolhem os títulos a serem lidos pelos alunos. Atentemos para algumas respostas: (287) *Cada um vai na biblioteca e escolhe o livro. Em média, são de cinco a dez livros no ano. Eles leem em casa e em sala. Uma aula por semana todos têm que ler o livro. Eles que escolhem os livros, mas a bibliotecária ajuda dando livro por idade.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011, ênfase nossa); (288) *Eles frequentam a biblioteca. Eu separei os livros por idade. Eu tenho desenvolvido esse processo desde o começo do ano.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011, ênfase nossa); (289) *Eles têm trinta dias para ler um livro que eu vou cobrar. Eu escolho os títulos de acordo com a idade, depois eles escolhem e passa por mim a aprovação. Cada um lê um livro diferente em geral.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011, ênfase nossa); (290) *Temos duas caixas [de livros]. A gente fez uma seleção de livros por faixa etária e aí eles escolhem. Tem poesia, romance, de terror. Toda sexta-feira é dia de leitura.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011, ênfase nossa); (291) *Eles não têm condições de comprar [livro]. Eu seleciono, senão eles pegam livros muito fora da idade deles. Eu anoto os livros que estão sendo lidos e eles apresentam oralmente. Eles leem em casa.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011, ênfase nossa); (292) *A gente sugere pela idade deles, para não ficar muito difícil. Às vezes a gente para a aula para fazer leitura uma vez na semana, mas está difícil por causa da greve. Então, para não prejudicar o aluno, a leitura está ficando um pouco para trás.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa).

Em respostas como as aqui transcritas, depreendemos que os livros literários trabalhados em sala de aula, antes de serem escolhidos pelos alunos, são, via de regra, selecionados pelo professor tendo como critério a faixa etária dos leitores, ou seja, seu grau de desenvolvimento, o que nos remete às teorizações vigotskianas acerca das *zonas de desenvolvimento humano*. De acordo com Vigotski (2007 [1978]), todo saber ou conhecimento aprendido deve ser consubstanciado com o nível de *desenvolvimento* do indivíduo, isto é, deve satisfazer e ativar funções existentes que se encontram em maturação. Segundo o estudioso há dois níveis de desenvolvimento: o *Nível de Desenvolvimento Real* e o *Nível de Desenvolvimento Imediato*. O primeiro se apresenta relacionado às funções mentais do indivíduo que se estabeleceram como deliberação de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos. Isso significa que o indivíduo consegue lidar de forma independente com determinadas tarefas, ou seja, esse nível de desenvolvimento define funções que já amadureceram. Já o *nível ou Zona de Desenvolvimento Imediato* reflete a capacidade humana de solucionar problemas em colaboração com outrem, conforme explicamos no segundo capítulo desta dissertação. A atividade de selecionar livros de acordo com a idade dos alunos pressupõe uma preocupação em escolher obras que possuam conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e que ativem funções outras em maturação.

Vale, aqui, uma observação ainda sobre o final do excerto (292), em que inferimos preocupação em dar conta de um rol de conteúdos em um espectro temporal específico, processo prejudicado por conta de período de greve. Novamente nossa inferência acerca da prevalência da tradição escolar na manutenção de conteúdos – em tese, gramaticais normativos (ou classificatórios). Eis as discussões de Geraldi (2010) sobre o movimento do foco nos *objetos* – abordagem ontológica – para o foco nas *práticas* – abordagem processual –, o que nem sempre entendemos haver de fato nas aulas de língua materna.

Diferentemente dessa seleção é a escolha informada por 17% dos docentes, que se referem à seleção livre. Eis os exemplos de representações dessa natureza: (293) *Eu deixo livre, os livros são da biblioteca*. (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011); (294) *O livro eles leem em casa, eles que escolhem o livro*. (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (295) *Eles leem, cada um lê seu título que escolheu*. (RT, entrevista realizada em 09/08/2011); (296) *Eles leem o que eles escolhem*. (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (297) [Os livros] *São escolhidos pelos alunos*. (MRSMS, entrevista realizada em 24/08/2011). Depreendemos, aqui, um movimento distinto: os

professores deixam a seleção de obras literárias a critério dos discentes. Tal postura parece evidenciar uma preocupação com a leitura por prazer, por fruição, de que trata Geraldini (2006 [1984]). Segundo o autor, esse tipo de leitura caracteriza-se pela leitura gratuita, sem provas ou avaliações. Há aqui um projetado desinteresse pelo controle do resultado. Ao que parece, essa postura objetiva alcançar o desenvolvimento do hábito e do gosto da leitura, habituação que traz consigo não só a ciência acerca da importância da leitura, mas questões vinculadas ao acesso efetivo aos livros (BRITTO, 2003; ABREU, 2002).

6.5.4.2 Encaminhamento da leitura extensiva

Tendo presente a artificialidade constitutiva de que se reveste a ação escolar (HALTÉ, 2008 [1998]) e considerando, sob essa perspectiva, que o ato de ler, na escola, tem implicações metacognitivas – mesmo que a educação para a habituação nesse mesmo ato –, interpelamos os participantes de pesquisa acerca das ações desencadeadas a partir da leitura extensiva. Assim, com o intuito de descrever analiticamente as atividades que são realizadas após a leitura dos livros literários, atentemos para a tabela a seguir.

Tabela 30 – Encaminhamento da leitura extensiva.

Encaminhamentos depreendidos	Quantidade	%
Após a leitura de um livro, fazem-se atividades sobre a leitura realizada	39	83,0
A leitura de livros não é cobrada	1	2,1
Não há leitura extensiva	6	12,8
Não respondeu	1	2,1
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Os professores que propõem a seus alunos a leitura de livros literários informam que, em geral, é feita uma aula de leitura em sala por semana ou quinzenalmente e que os alunos, quando a escola permite, levam os livros para continuarem suas leituras em casa. A quantidade de livros corresponde, em geral, a quatro livros num ano letivo: uma obra por bimestre. Após a leitura dos livros, conforme podemos observar na

Tabela 30, são feitas – por 83% dos professores entrevistados – atividades relativas a essa mesma leitura, como apresentações orais, fichas de leitura, produção de cartazes, produção de vídeos, peças de teatro, entre outras.

Atentemos para algumas respostas: (298) *Eles escolhem, vão ler, vão fazer resumo escrito e dizer se recomendam o livro ou não e apresentam depois na sala.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011); (299) *Geralmente ficha de leitura. Não sou aquela de estar cobrando se leu mal.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (300) *Às vezes apresentam, às vezes fazem resumos.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (301) *É pouco, mas eu sempre peço um por bimestre. Eles leem em casa, depois eles apresentam.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (302) *Então fazemos no primeiro trimestre a construção de um parágrafo e uma ilustração. No segundo trimestre trabalhamos a questão do resumo.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (303) *Fazemos avaliação: a gente pede para fazer a leitura e depois, através das questões, é mais fácil você medir onde conseguiu ler para você saber se realmente fez a leitura.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011); (304) *Eles leem, fazem a apresentação do livro (autor, título) e falam do resumo do livro.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011).

Depreendemos, pelas enunciações transcritas, que um número considerável de professores informa realizar atividades avaliativas após o término da leitura de livros literários. Inferimos que, apesar do zelo pela leitura-fruição característica das leituras de obras literárias realizadas no cotidiano, persiste nas instituições de ensino a preocupação com o acompanhamento de leituras dessa natureza, muitas vezes atendendo à tradição de avaliar essas leituras. Uma justificativa possível talvez seja o receio dos educadores de que, sem cobrança, não haja leitura efetiva. Sobre isso, aponta Geraldi (2006 [1984], p. 110):

Uma das preocupações fundamentais manifestadas por professores ao tomarem contato com nossas propostas [do ensino operacional e reflexivo da linguagem] diz respeito à avaliação das leituras. É muito comum ouvirmos perguntas do tipo: “Como vou saber se o aluno leu o livro, se não exijo resumos, fichas de leitura, etc.?” [...] Antes de mais nada, nos parece que a preocupação dos professores – e não queremos dizer que não tenham boas intenções – é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo.

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar à função “professor-escola” o produto deste prazer – exige que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão do processo.

Tal preocupação pelo controle parece ausente na resposta de um dos professores entrevistados. Observemos: (305) *Não cobro a leitura de livros. Eles que escolhem os livros. É para estimular o gosto pela leitura e o hábito.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011). Depreendemos aqui o intuito de recuperar na escola, como trata Geraldí (2006 [1984]), o que dela se perdeu: a leitura por prazer. Um outro professor não respondeu ao nosso questionamento, e os outros seis informaram não realizar leitura extensiva em sala, como já explicamos anteriormente.

6.5.5 Dificuldades discentes no processo de aprendizagem de leitura/práticas de leitura em turmas finais do Ensino Fundamental

Na presente subseção descreveremos analiticamente as principais dificuldades discentes em leitura informadas pelos participantes deste estudo, bem como a incidência docente sobre elas. Atentemos para a tabela a seguir.

Tabela 31 – Dificuldades discentes em leitura.

Dificuldades depreendidas	Quantidade	%
Entendimento do conteúdo do texto	26	55,3
Vocabulário	6	12,8
Leitura de implícitos	5	10,6
Nenhuma	1	2,1
Outras	9	19,2
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Conforme podemos observar por meio da Tabela 31, mais da metade dos professores entrevistados – 55,3% – informa que, em geral,

seus alunos têm dificuldade em compreender o conteúdo do texto. Eis algumas respostas: (306) *É compreensão. Tem uns que pegam rápido, mas a metade dos alunos tem dificuldade de entender.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011); (307) *A dificuldade é interpretar o que leem. Por causa da falta de leitura.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (308) *Dificuldade de interpretação mesmo, de **saber aquilo que o texto diz.*** (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011, ênfase nossa); (309) *Eles não entendem muito, a grande maioria lê de uma forma vaga... Tem dificuldade de entender o sentido geral.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (310) *Compreensão, essa é a número um.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011); (311) *A dificuldade deles é de entender **a mensagem que o texto está passando.*** (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011, ênfase nossa); (312) *O entendimento do assunto, da ideia geral.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011).

Inferimos, em tais enunciações, uma concepção de leitura substancialmente relacionada à leitura extração de sentidos (LEFFA, 1996), conforme já discutimos neste capítulo. A ideia é de que há uma mensagem no texto a ser transmitida para o leitor que, nesse sentido, tem de buscar tal mensagem para haver compreensão textual. Há, tal qual mostra Kleiman (2008 [1989]), uma interpretação que tem de ser aceita pela turma. Essa perspectiva afasta-se do ideário histórico-cultural, segundo o qual ler significa interagir (GERALDI, 2010). A leitura é concebida, em tal ideário, como um processo cognitivo, linguístico e social em que sentidos – no plural – são construídos levando-se em conta os contextos de produção e interlocução a partir do texto.

Seis – 12,8% – dentre os 47 professores informam que a dificuldade, em geral, de seus alunos nas aulas de leitura é em relação ao vocabulário. Eis exemplos de representações dessa natureza: (313) *É mais vocabulário, com certeza.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (314) *Conhecimento de vocabulário mesmo, eles não entendem as palavras.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011); (315) *Falta muito vocabulário para eles. Sempre estou incentivando a pesquisa nos dicionários.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (316) *A maior dificuldade deles é o vocabulário mesmo.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011).

Depreendemos que, somado à dificuldade em compreender a mensagem do texto, alguns alunos têm problemas em relação ao vocabulário, o que nos remete a duas discussões: primeiro, a ativação de esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981). Explicam Allende e

Condemarin (2005) que nenhum conceito é conhecido isoladamente – e o léxico nos leva para representações conceituais –, mas sempre dentro de esquemas cognitivos: um sujeito só apreende um conceito após relacioná-lo com outros já armazenados em seus esquemas, ou seja, se o aluno não compreende um conceito deduz-se que ele ainda não tenha se apropriado dele e, para entendê-lo, é preciso articulá-lo a outros já por ele internalizados. A nosso ver, uma das maneiras de promover ampliação de vocabulário é por meio da prática da leitura que, sob esse ponto de vista, tem de ser incentivada no espaço escolar – mas não só nele. A segunda discussão, já empreendida neste capítulo, diz respeito à possibilidade de haver na escola uma leitura centrada nos significados das palavras, isto é, lê-se palavra a palavra para, somando seus sentidos, entender a mensagem do texto (KLEIMAN, 2008 [1989]). Não voltaremos aqui a essa discussão porque já a fizemos em subseções anteriores.

Outros cinco professores – 10,6% – informam ser a leitura de implícitos a dificuldade, em geral, mais aparente nas aulas de leitura. Trata-se de uma dificuldade bastante articulada ao primeiro agrupamento da Tabela 31, ou seja, *o entendimento do conteúdo do texto*. A separação, aqui, obedece à ênfase depreendida nessa questão especificamente no conjunto dos dados gerados. Observemos algumas respostas: (317) *A dificuldade que eles mais apresentam é em ler implícitos*. (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011); (318) *Têm dificuldade em entender informações implícitas, é o mais difícil para eles*. (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (289) *Com certeza é ler nas entrelinhas, o implícito*. (FN, entrevista realizada em 09/09/2011); (319) *Mais ler nas entrelinhas, o implícito para eles é muito difícil*. (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011).

Inferimos, pelos excertos em (317) a (319), que uma das dificuldades apresentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em atividades de leitura é a depreensão de informações implícitas. Assim como já mencionamos em capítulo teórico desta dissertação, a realização de inferências é uma das atividades envolvidas na leitura e tem comportamento de substantiva relevância na construção dos sentidos. Koch (2005) define *inferências* como estratégias cognitivas que estabelecem uma ponte entre informações presentes na superfície do texto e conhecimentos prévios compartilhados na comunicação. De acordo com Antunes (2009), as inferências dizem respeito a informações implícitas que se relacionam com o saber compartilhado dos interactantes. Assim, é de substancial importância

empreender atividades escolares que visem potencializar nos alunos a leitura de informações implícitas.

Um dentre os professores entrevistados, conforme observamos na Tabela 31, informa não haver dificuldades na leitura de seus alunos. Eis a resposta: (320) *Eu acho que não tem nenhuma, só falta vontade de querer ler.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011). Atribuímos respostas dessa natureza ao foco na dimensão comportamental, o que suscita discussões mais efetivas sobre eventuais razões para a *falta de vontade*. Britto (2003) atenta para as profundas relações entre habituação em leitura e acesso a bens culturais como livros, e Gee (2004) vincula a familiarização com a leitura a vivências cotidianas, na família e no entorno social imediato. Assim, atribuir a não habituação com a leitura ao plano das *vontades* talvez implique um conhecimento mais profundo acerca das *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos.

O restante dos docentes informa outras dificuldades, tais como: entonação, acentuação, posicionamento crítico e habituação em ler. Atentemos para respostas ilustrativas dessas representações: (321) *Entonação e a pausa, porque eles têm dificuldade no uso da vírgula.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011). Inferimos aqui, uma dificuldade relacionada à leitura em voz alta, o que sugere uma valorização da leitura oral em detrimento da leitura silenciosa. O mesmo ocorre na enunciação em: (322) *Pontuação e acentuação também.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011). Aqui depreendemos uma preocupação com a leitura oral dos alunos, apontando como dificuldades a pontuação correta e a acentuação adequada das palavras.

Com relação ao posicionamento crítico, observemos a seguinte resposta: (323) *Em se posicionar perante o texto.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011). Conforme já discutimos anteriormente, a dificuldade em refletir sobre e criticar algum conteúdo tende a decorrer da falta de conhecimento prévio sobre o tema (KOCH, 2005). É fundamental trabalhar esses aspectos – apropriação de conhecimento e posicionamento crítico – para que os alunos, desde cedo, sintam-se e sejam de fato sujeitos ativos no processo de construção de sentidos.

Em se tratando do problema da habituação em ler, atentemos para a enunciação a seguir: (324) *Vontade mesmo de tirar tempo para a leitura e porque o livro é caro, porque o pai não compra.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011). O fator familiar surge aqui: é também papel da família incentivar a prática da leitura, mesmo que o capital cultural dos pais não seja necessariamente compartilhado com seus filhos, conforme explica Lahire (2008 [1995]). Já fizemos remissão

anteriormente a esse enfoque na *falta de vontade*. Entendemos que letramentos locais e globais podem ser hibridizados (STREET, 2003) – e esse é um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa – e, portanto, os alunos podem se inserir e se mover em diferentes esferas de atividade humana, se assim for trabalhado nas instituições de ensino.

Depreendidas as dificuldades, indagamos os participantes de pesquisa a respeito de atividades que incidiam sobre as dificuldades informadas; como resposta, obtivemos encaminhamentos distintos, que podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 32 – Incidência docente sobre as dificuldades.

Incidências depreendidas	Quantidade	%
O professor lê junto com os alunos e ajuda nas questões de interpretação textual	30	63,8
O professor estimula os alunos a lerem com mais frequência	4	8,5
O professor ajuda os alunos a entenderem o vocabulário auxiliando no uso do dicionário	3	6,4
O professor faz exercícios gramaticais	3	6,4
Nenhuma atividade	3	6,4
Não respondeu	2	4,3
O professor leva mais textos para a sala de aula	1	2,1
Nenhuma atividade pois não há dificuldade detectada	1	2,1
TOTAL	47	100,0

Fonte: Construção nossa.

Segundo ilustra a Tabela 32, 63,8% dos professores informam incidir sobre as dificuldades de seus alunos lendo os textos conjuntamente e ajudando a responder às questões de interpretação textual. Vejamos exemplos de excertos a partir dos quais delineamos esse agrupamento: (325) *Leio junto e ajudo nas questões*. (COM, entrevista realizada em 15/09/2011); (326) *Leio de novo, ajudo a entender, voltar com o aluno, fazer ele interpretar*. (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011); (327) *Cada vez que eles leem, a gente discute os textos*. (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (328) *Eu procuro fazer a compreensão do texto oralmente, puxar por eles, tentar*

que eles contem a história, que respondam às minhas perguntas. (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (329) *A gente discute cada item do texto, cada pergunta e eu trago para a realidade deles... De moradia, de situação econômica. Aí eles conseguem absorver e dar exemplos.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011); (330) *Quando a gente lê junto.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011).

Deprendemos, pelas enunciações transcritas, um trabalho em conjunto no intuito de auxiliar os alunos em suas dificuldades de interpretação de texto. Essa interação estabelecida em sala de aula nos remete à discussão de que trata Kleiman (2008 [1989]) acerca da importância do diálogo entre alunos e leitor mais experiente – representado pela figura do professor. Assim como já registramos anteriormente, segundo a autora é por meio desse diálogo que a compreensão de fato ocorre em sala de aula.

Outros quatro professores – 8,5% – informam incidir sobre as dificuldades de seus alunos em leitura estimulando-os a lerem mais. Vejamos as respostas: (331) *Eu estou planejando fazer atividades para estimular, para resgatar a leitura.* (FLV, entrevista realizada em 14/09/2011); (332) *Na verdade só incentivei mais a leitura, com textos menores e fui aumentando os textos, mas não fiz nenhuma atividade específica para isso.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011); (333) *Estimular eles a ler, ler com eles.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011). Inferimos pelas transcrições (331) a (333) uma ação docente focada no estímulo à leitura. Acreditamos que é função do professor de Língua Portuguesa fomentar o gosto pela leitura, criar subsídios para que seus alunos de fato leiam, contudo essa constitui uma de suas funções. Assim como já registramos nesta dissertação, o professor de Português é o profissional, em tese, habilitado a potencializar práticas de uso da língua nos alunos nas instituições de ensino, portanto seu trabalho deve incidir de fato sobre as dificuldades apresentadas durante as aulas a fim de que os aprendizes tornem-se, ao longo do processo de escolarização, leitores proficientes de textos em diversos gêneros discursivos. A ação didático-pedagógica, nesse sentido, tem de ir além do estímulo à leitura, para contemplar uma intervenção docente que, por meio de atividades específicas, focalize a dimensão social e verbal do texto do gênero, em uma abordagem metacognitiva que faculte aos alunos o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão leitora.

Três docentes, por sua vez, informam auxiliar seus alunos promovendo atividades de busca de significados de palavras no dicionário. Eis alguns exemplos: (334) *Eu faço esse trabalho de*

procurar no dicionário, de buscar o significado, eu indico palavras, e a gente faz um trabalho em conjunto. (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011); (335) *Eles têm muita dificuldade de vocabulário por causa da falta de leitura. Então eu leio uma questão duas, três vezes e insisto no uso do dicionário.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (336) *Disponibilizando as aulas, tentando ajudar no entendimento das palavras, na utilização do dicionário.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011).

Depreendemos, pelas respostas, um trabalho focado na busca de significados pontuais. Já discutimos a respeito disso, mas vale frisar que compreendemos o processo de construção de sentidos como algo mais amplo que o reconhecimento lexical pontual. Tais significados dependem dos contextos de produção e interlocução a partir do texto, não estando, portanto, direcionados para a literalidade transcrita nos dicionários. O professor tem de estabelecer discussões com seus alunos direcionadas aos sentidos que podem ser construídos de acordo com a interação estabelecida entre autor e leitor. Antunes (2009) chama atenção para a importância de um trabalho com o léxico que se caracterize sob outros contornos.

Outros três docentes informam incidir sobre as dificuldades discentes propondo exercícios gramaticais. Observemos algumas respostas: (337) *Eu trabalho ajudando na ortografia e na gramática. A ortografia, a gente corrige tudo no quadro, mas eles voltam a fazer o mesmo erro.* (SCMA, entrevista realizada em 29/08/2011); (338) *Quando a gente faz interpretação, tem levantamento vocabular, sinônimos, gramática.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011). Inferimos aqui um trabalho vinculado ao sistema gramatical da língua. Da mesma forma como analisamos anteriormente as atividades que incidem sobre vocabulário, cremos que ações direcionadas à gramática ocupam apenas uma etapa do processo de construção de sentidos, se empreendida da forma como é pensada atualmente a análise linguística (GERALDI, 1997 [1991]).

Talvez o melhor exemplo disto [valer-se do texto para ensinar conhecimentos gramaticais] seja a utilização do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis, mas como verdades a que só cabe aderir, sem

qualquer pergunta. Qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua; e esta não é, portanto, a questão. O problema está em que não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto (GERALDI, 1997 [1991], p. 174).

Um professor dentre os professores entrevistados informa incidir sobre as dificuldades de seus alunos levando outros textos para a sala de aula. Vejamos: (339) *Tento trazer algum texto para eles que interesse. Tem que perguntar, ver o que eles gostam.* (HSR, entrevista realizada em 09/08). Depreendemos aqui uma ação docente focada no interesse dos alunos. Já registramos a importância de levar para sala de aula textos em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que facultem a hibridização entre letramentos vernaculares e dominantes (STREET, 2003). Para isso, o educador tem de ser sensível às *práticas de letramento* (STREET, 1988) de seu grupo discente. Comungamos da percepção de que a ação didático-pedagógica precisa auscultar o aluno, seus interesses e necessidades, na busca de horizontalizá-los (KALANTZIS; COPE, 2006).

Outros três docentes, por sua vez, informam não promover nenhuma atividade que incida sobre as dificuldades de seus alunos. Eis os exemplos: (340) *Pior que não.* (HFS, entrevista realizada em 22/09/2011); (341) *Eu nem sei o que fazer, fico meio desesperada e não sei que caminho seguir. A universidade não está bem preparada, muita coisa a gente não usa. Não quero criticar ou me isentar da responsabilidade.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (342) *Esses alunos geralmente não vêm para aula. Então, é complicado.* (RCS, entrevista realizada em 09/08). Surge aqui um dado delicado que merece discussão: a sugestão de uma falta de preparo na formação inicial para se trabalhar leitura em sala de aula, especialmente a ação sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. A pergunta que surge é: A academia tem de fato formado professores habilitados a potencializar práticas de uso da língua em se tratando da leitura? Tal questionamento será retomado mais à frente, nas considerações finais deste estudo.

Por fim, dois dos 47 professores não responderam ao nosso questionamento, tergiversando para outro foco, e um informou não realizar nenhuma atividade que incida nas dificuldades dos discentes,

visto que, segundo ele, parece não haver dificuldade de compreensão textual entre seus alunos, conforme pudemos inferir da enunciação representada em (320).

A análise empreendida nesta seção nos sugere, mais uma vez, a importância de a academia rever sua ação no que se refere à formação de professores e à sua participação em cursos de formação continuada. Posturas como linearização do livro didático durante um ano letivo, em que pesem os temas ali propostos, os encaminhamentos nele sugeridos, bem como as atividades ali inscritas, tanto quanto a ausência da releitura em classe e o aparente desconhecimento de como incidir sobre dificuldades discentes com relação à leitura tendem a provocar reflexões acerca do papel da universidade no cenário das licenciaturas. Certamente cabe à academia rever sua ação a fim de haver um processo de habilitação profissional mais consequente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema *leitura/práticas de leitura*, com foco na descrição analítica das concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem da/das *leitura/práticas de leitura*, concepções essas explicitadas por professores de Língua Portuguesa em atuação nos sétimo, oitavo e nono anos da Educação Básica em escolas estaduais do município de Florianópolis/SC. Importa reiterar que esse tema vem sendo nosso foco de estudo desde o ano de 2008, quando iniciamos reflexões acerca da relação *leitura e escola*, o que, naquela época, resultou em uma pesquisa-ação (CATOIA DIAS, 2009), em Trabalho de Conclusão de Curso vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. Desde lá vimos construindo novas representações sobre o tema, ressignificando nossas concepções e, com isso, novas inquietações foram surgindo. Uma delas materializou-se nesta dissertação, que focaliza o conjunto de escolas estaduais localizadas em Florianópolis/SC.

Buscamos, pela descrição analítica de respostas obtidas por meio de nosso instrumento de geração de dados – entrevista –, responder ao questionamento que moveu a presente pesquisa: **Em se tratando de como professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis/SC, informam trabalhar com a/as *leitura/práticas de leitura* em sala de aula, é possível depreender fundamentos do ideário histórico-cultural, nos contornos com que esse ideário tem se estabelecido nas discussões teóricas e nos documentos oficiais no Brasil?**

Esta pesquisa tem origem, dentre outras motivações, na sensibilidade à configuração de ações didático-pedagógicas no campo do ensino da/das *leitura/práticas de leitura*, muitas das quais têm sido postas em xeque contemporaneamente. Dados veiculados em indicadores nacionais, como Pisa (2009) e Inaf (2009) – a despeito de sua origem em uma sociologia massiva (LAHIRE, 2008 [1995]) – sinalizam para um baixo rendimento de alunos brasileiros nos usos da modalidade escrita da língua: de acordo com o Inaf de 2009, 47% dos brasileiros entre quinze e sessenta e quatro anos encontram-se no *nível básico de alfabetismo*; já segundo o Pisa (2009), o Brasil alcançou a posição de 53º entre 65 países em testes de *leitura*.

Reconhecemos as distinções epistemológicas que sustentam cada qual desses indicadores e estamos cientes do comprometimento do PISA

com questões macroeconômicas, mas, de todo modo, diante de dados apontados por esses indicadores, inquietações surgem: Por que escolas brasileiras têm formado alunos não plenamente alfabetizados? O que de fato vem ocorrendo nas aulas de Língua Portuguesa? Qual o papel e como se posiciona o professor de Português diante disso? Entendemos que uma aproximação com esses professores que são os profissionais habilitados, em tese, para potencializar o desenvolvimento de habilidades linguísticas de alunos constitui caminho possível para que a academia entenda o que vem acontecendo e possivelmente possa ressignificar suas ações de formação em se tratando do ensino e da aprendizagem de língua materna.

Sendo nosso objeto de estudo *a/as leitura/práticas de leitura*, nosso campo de pesquisa foram 29 escolas estaduais do município de Florianópolis/SC, nas quais, ao longo de dois meses (agosto e setembro de 2011), entrevistamos 47 professores – o que corresponde a 90,4% do número total de docentes em exercício no ano letivo em questão – que aceitaram participar de nosso estudo. Tais professores, assim como já mencionamos anteriormente, lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental – sétimo, oitavo e nono anos. As questões elaboradas versaram sobre quatro domínios distintos – desdobramentos da questão geral de pesquisa – assim nomeados por nós: *domínio ontológico* – entendido como a visão acerca da essência do ato de ler; *domínio axiológico* – que remete aos valores sociais, culturais e históricos da leitura; *domínio teórico-epistemológico* – entendido como os princípios sobre os quais o ensino da leitura está fundamentado; e *domínio metodológico* – compreendido como as bases procedimentais do ensino de leitura.

Para levar a termo a análise de concepções docentes que se referem ao primeiro domínio, conforme consta na segunda seção do capítulo de análise desta dissertação – capítulo 5 –, analisamos questões que dizem respeito às concepções acerca de *língua* e de *leitura/práticas de leitura*. Depreendemos que mais da metade dos professores concebem língua como *instrumento de comunicação* – 63,8% –, o que sugere um vínculo ainda bastante estreito com estudos linguísticos de base funcionalista-estruturalista, com tradição no pensamento jakobsoniano, e leitura ou como *viagem a distintas dimensões* – 34% –, tomada sob a perspectiva do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), ou como *extração de sentidos* (LEFFA, 1996) – 17%. Inferimos, por meio dos dados, que eixos do ideário histórico-cultural que tomou espaço nos discursos acadêmicos há aproximadamente trinta anos, abordagem em que língua é concebida como *objeto social* (VIGOTSKI,

2007 [1978]), como *interação* por meio da qual sujeitos, mundo e a própria língua se constituem e se modificam (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009 [1929]), e em que *leitura* é concebida como encontro de vozes (GERALDI, 1997 [1991]), parecem *ecoar* em enunciações ainda isoladas, não se revelando objeto de apropriação no grupo em questão. A prevalência de percepções, no que respeita à natureza ontológica, ainda bastante vinculadas a representações de base funcionalista-estruturalista ou com base em teorizações cognitivistas da segunda metade do século XX, que caracterizam, em boa medida, o *modelo autônomo de letramento*, seguramente demandam um olhar mais atento da esfera acadêmica, responsabilizada institucionalmente pelos processos de formação inicial e formação continuada dos professores. Assim, importa haver estudos que discutam mecanismos que possam viabilizar o acesso efetivo dos profissionais da linguagem ao aporte teórico-epistemológico que caracteriza os documentos oficiais e a maior parte da literatura científica contemporânea em se tratando dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas.

Com relação ao *domínio axiológico* – segundo desdobramento da questão geral de pesquisa –, inferimos por meio dos dados, conforme consta na terceira seção do capítulo 5, que *a/as leitura/práticas de leitura* constitui/constituem uma atividade de importância capital para todos os professores entrevistados. Depreendemos que, para 29,8% deles, o ato de ler é importante para o desenvolvimento da escrita – evidenciando uma concepção vinculada ao foco sistêmico da língua, enquanto que, para outros 23,4%, a importância da leitura está relacionada à aprendizagem em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar do Ensino Fundamental nas escolas em que as entrevistas se realizaram. Um número pouco representativo atribui importância ao ato de ler por tomá-lo como uma *necessidade social* e por relacioná-lo ao *desenvolvimento cognitivo*. Os dados sugerem, assim, concepções ainda muito vinculadas ao *senso comum escolar* e dissociadas dos aspectos interacionais desse encontro de vozes que, sob o ponto de vista do ideário histórico-cultural, é a leitura. Em nossa compreensão, tais concepções tendem a vincular-se com as respostas analisadas na seção referente à *dimensão ontológica* do ato de ler, nas quais prevaleceu o olhar de base funcionalista-estruturalista e/ou cognitivista.

Quanto ao *domínio teórico-epistemológico* – terceiro desdobramento da questão geral de pesquisa –, domínio este discutido na quarta seção do capítulo de análise desta dissertação – depreendemos

que todos os professores participantes deste estudo informam não ancorar seu trabalho em sala de aula em alguma teoria específica; para a maioria deles, tal ancoragem – que não é, então, de natureza teórica – reside em sua experiência profissional ou no livro didático.

Também em se tratando desse mesmo domínio, discutimos acerca das concepções desses docentes a respeito de teorias sobre *gêneros discursivos* e sobre *letramento*. Inferimos que, apesar de a maioria – 76,6% – informar reconhecer as teorias sobre gêneros, parece não ter havido ainda uma apropriação desse ideário: há professores que informam conhecer gêneros didáticos (aqueles veiculados nos livros didáticos); há outros que interpenetram conceitos distintos, tais como *gêneros discursivos* e *tipologias textuais*, tratando-os como sinônimos; e há outros ainda que informam trabalhar com gêneros, porém o que focalizam de fato é a estruturação textual.

Já com relação às teorias sobre *letramento*, a maioria dentre os participantes de pesquisa – 63,8% – informa não conhecê-las, e aqueles poucos que afirmam ter conhecimento sobre o tema parecem vincular *letramento* à *alfabetização*, concebendo o fenômeno do *letramento* como de relevância para os anos iniciais. Se retomarmos enunciações transcritas nesta dissertação, observaremos que a grande maioria dos professores que informa conhecer os estudos de *letramento* explica não fundamentar sua ação didático-pedagógica nessas teorias, pois, para eles, tais estudos são dirigidos aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao final desta quarta seção do capítulo de análise, discutimos sobre concepções acerca dos conteúdos referentes à leitura inscritos nos documentos oficiais de educação: Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Quanto a esse tema, os professores dividem-se entre aqueles que informam não conhecer os documentos e aqueles que informam conhecê-los, materializando esse conhecimento em enunciações ainda pouco precisas acerca do conteúdo desses mesmos documentos. Inferimos, durante as entrevistas e pelos dados analisados, que um número muito pouco representativo conhece desdobramentos do conteúdo dos PCNs e da Proposta do Estado/SC no que diz respeito à formação de leitores.

Assim como já discutimos na seção referente ao domínio teórico-epistemológico do ato de ler, os dados nos sugerem a relevância de a academia reavaliar sua ação em se tratando tanto da formação inicial, quanto de sua participação nos processos de formação continuada. Conceitos tão discutidos na esfera acadêmica – no que diz respeito ao âmbito da Linguística, especialmente em se tratando dos estudos

relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua materna – como *gêneros discursivos* e *letramento* parecem ainda muito difusos nas representações docentes. Entendemos que a apropriação teórica de tais conceitos é de fundamental importância na esfera escolar, uma vez que nos parece essencial para a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), na busca de fugir da *transposição didática* (PETITJEAN, 2008 [1998]) que tende a prevalecer nos bancos escolares.

Em se tratando do quarto domínio – *domínio metodológico*, abordado na última seção do capítulo 5 e também o último desdobramento da questão geral de pesquisa – inferimos que um número representativo dos professores participantes deste estudo encaminha suas aulas de leitura seguindo as orientações dos livros didáticos utilizados nas escolas: 66% informam utilizar os textos do livro didático; 70,2% informam trabalhar com os temas propostos no livro; quase 50% informam ler, discutir e responder as questões de interpretação textual do manual didático. Depreendemos, aqui, um quadro já discutido por Batista (2003) a respeito da inserção dos livros nas instituições escolares: os professores passam a “seguir reto” as unidades dos manuais que, nesse desenho, têm a função de estruturar as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente as de leitura, foco desta pesquisa.

Vimos, por meio da descrição do perfil dos docentes que aceitaram responder às questões de nossa entrevista, que há uma possível justificativa para a utilização dos livros didáticos nas aulas de leitura: 51,1% dos professores lecionam durante quarenta horas semanais em turmas que contam, em média, com trinta alunos em cada uma delas, não dispondo, portanto, de tempo para estudos teóricos, para participação em cursos, bem como para buscar variados textos em distintos gêneros discursivos e, dessa forma, preparar aulas variadas. Desdobramento da existência de um fator dessa ordem é o uso contínuo do livro didático que, em nosso entendimento, tende a uniformizar o grupo discente, sem levar em consideração especificidades de suas *práticas de letramento* (STREET, 1988), na busca pela horizontalização de suas vivências com a língua (KALANTZIS; COPE, 2006).

Ainda em se tratando do *domínio metodológico*, no que diz respeito às atividades propostas pelos professores nas aulas de leitura de textos curtos, inferimos a realização de exercícios também inscritos em manuais didáticos que contemplam, nas questões de interpretação textual, em sua maioria, perguntas focadas na busca da mensagem do texto, bem como na localização de informações explícitas, o que corrobora a concepção de leitura como extração de sentidos (LEFFA,

1996). Parece-nos que o desafio, aqui, é transcender da apreensão da *mensagem do texto* para a compreensão de que há sentidos a serem construídos, levando-se em consideração fatores linguísticos, sociais e cognitivos. Assim, a atividade de localização de dados passaria a ser compreendida como uma das etapas desse processo altamente complexo que é a leitura. Mais da metade dos docentes – 53,2% – informam, ainda, não fazer *releitura* em classe, o que sugere um entendimento ainda muito difuso de o que vem a ser um processo de coconstrução de sentidos, da mesma forma que vem sendo desenvolvida a concepção de “reescritura” nas aulas de produção textual.

Ainda no *domínio metodológico*, quando indagados acerca da *leitura extensiva*, mais de 80% dos professores informam realizar leitura de livros literários em suas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, selecionando as obras pela faixa etária e promovendo avaliações dessas leituras: seja em forma de apresentação oral, seja em forma de texto escrito. Inferimos, aqui, uma preocupação com a leitura de textos longos, bem como com o estímulo a tal leitura e a tentativa da criação de um hábito que, ao que parece, não é parte das *práticas de letramento* dos alunos.

A dificuldade nessas aulas, ao que parece, está no diálogo compreendido em sala de aula: como a escola tende a não dispor de um número de exemplares que atenda a toda uma classe, os alunos, em geral, têm de buscar obras distintas, o que constitui obstáculo para a tradição escolar de empreender discussão colegiada sobre o conteúdo das obras lidas; talvez, por outro lado, esse impedimento faculte uma exercitação mais efetiva da leitura de fruição (GERALDI, 2006 [1984]).

Por fim, com relação à periodicidade e às dificuldades dos alunos em relação ao ato de ler – também no âmbito do *domínio metodológico* –, mais da metade dos professores informam trabalhar com textos semanalmente (o que tende a ocorrer em vista do planejamento das unidades nos livros didáticos) e afirmam que a maior dificuldade de seus alunos está em compreender a mensagem do texto; assim, boa parte dos educadores – 63,8% – costuma ler junto com seus alunos e os auxiliar nas atividades de interpretação textual.

Depreendemos, portanto, por meio da análise dos dados gerados durante a entrevista, que as concepções docentes, por um lado, ainda se encontram bastante comprometidas com representações que tiveram lugar nas décadas de 1970 – *usos da língua como comunicação* (JAKOBSON, 1974) – e na década de 1980 – *leitura como processamento cognitivo* (SMITH, 1989 [1980]). Gonçalves (2011) encontrou representações muito semelhantes ao interagir com

professores do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Outra questão flagrante, reiteramos, é a forte presença do livro didático na ação desses professores, o que nos leva a duas questões que poderiam suscitar novos estudos: em que medida tais livros têm referendado representações como as pontuadas no parágrafo anterior; e, se não o fazem, que tipo de influência tais livros têm tido, efetivamente, nas concepções docentes sobre ensino de/das *leitura/práticas de leitura*? Ainda: de que valeria tais livros estarem ancorados nos grandes eixos do ideário histórico-cultural sobre ensino de língua materna – tal qual, inferimos, seja exigência implicada no PNLD do MEC – se tais professores não parecem ter se apropriado das bases teóricas desse mesmo ideário? Entendemos serem questões que demandam novos estudos.

Em se tratando, ainda, da utilização maciça de tais livros, parece haver pouca auscultação às *práticas de letramento* dos alunos, visto que um conjunto estático de textos em gêneros discursivos diversos é veiculado em tais livros, tomados fora de seus suportes reais. Assim, as concepções de língua e de leitura distinguem-se de uma abordagem interacional. Por outro lado, porém, essas concepções parecem estar ganhando timidamente novos contornos, o que chamamos aqui de *ecos* do ideário histórico-cultural em se tratando do ensino e da aprendizagem de língua materna. Ao que parece, muitos dos professores participantes do estudo já ouviram falar nas teorias sobre gêneros discursivos, seja em seus cursos de graduação, seja através de cursos de formação continuada, a exemplo do Gestar, seja ainda por meio da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Tal contato, entretanto, por ser ainda incipiente, tende a gerar conhecimentos um tanto enviesados e, portanto, transpostos para as aulas nas escolas, uma vez que ainda não houve apropriação desse saber. Inferimos, nesse cenário, que possivelmente a menção a *gêneros* derive mais efetivamente de o professor ter contato com esse conceito nos livros didáticos do que o fazer por meio de cursos de formação.

Retomando, enfim, nosso questionamento inicial: **Em se tratando de como professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situadas no município de Florianópolis/SC, informam trabalhar com a/as *leitura/práticas de leitura* em sala de aula, é possível depreender fundamentos do ideário histórico-cultural, nos contornos com que esse ideário tem se estabelecido nas discussões teóricas e nos documentos oficiais no Brasil?**

depreendemos, reiteramos, *ecos* desse ideário nas concepções aqui analisadas, mas de maneira ainda muito incipiente, o que sugere a importância e a urgência de a academia rever suas ações na formação de profissionais na habilitação em *licenciatura*, tanto quanto reavaliar sua participação em processos de formação continuada que atendam aos profissionais em exercício.

Creemos que a academia tem de se responsabilizar, juntamente a outras instituições – considerando fatores de natureza outra como questão salarial, horas-aula etc., –, pelo que vem acontecendo na formação de leitores, ainda mais se levarmos em conta que um número considerável de participantes desta pesquisa – 44,2% – graduou-se na Universidade Federal de Santa Catarina, instituição de excelência em nível estadual e em nível nacional e à qual vinculamos este estudo. Reiteramos, assim, a relevância de ações que promovam a ressignificação de representações docentes, a fim de que mudanças ocorram no ensino e na aprendizagem de *leitura/práticas de leitura* e, mais amplamente, nas aulas de Língua Portuguesa. Se de fato inúmeras instituições escolares não vêm cumprindo seu papel como *principais agências de letramento* (KLEIMAN, 1995), então as inadequações no ensino e na aprendizagem de língua materna e de *leitura/práticas de leitura* tornam-se *problemas linguísticos socialmente relevantes* (MOITA LOPES, 2006) e, conseqüentemente, foco da Linguística Aplicada. Não podemos nos eximir frente a uma realidade sedenta de mudanças. É nosso papel, como estudiosos do tema, como pensadores, como professores e, acima de tudo, como cidadãos, auxiliar o desenvolvimento da sociedade que, em nossa visão, é dependente, entre outros aspectos, da excelência do processo de escolarização, especialmente nas escolas públicas, que tendem a atender estratos da população mais vulnerabilizados sob o ponto de vista socioeconômico e sob o ponto de vista dos níveis de escolarização.

O objetivo desta dissertação, assim, foi construir inteligibilidades para a realidade estudada, isto é, entender e analisar concepções docentes que se refletem no processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*. Neste ponto, acreditamos ter alcançado nosso objetivo, uma vez que levantamos discussões acerca da realidade inferida, dialogando com as teorias adotadas. O desafio maior desta dissertação, talvez, tenha sido compartilhar as dificuldades encontradas diariamente pelos nossos colegas professores de Português. De fato há nas escolas um trabalho quase sobre-humano que suga o profissional e tende a torná-lo, conforme pudemos observar em muitas conversas, educadores pessimistas e desesperançosos. A pergunta que surge é: De

que forma o sistema atual pretende auxiliar a ação docente, especialmente a do professor de Língua Portuguesa? Há de fato proposições que visem honestamente a tal auxílio? Há ausculta a essa realidade por parte de linguistas, pesquisadores renomados das universidades brasileiras e, quiçá, professores da Educação Básica? Seguramente importa que novas pesquisas se debrucem mais efetivamente sobre os desdobramentos das respostas a questões como essas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-45.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARROJO, Rosemary (org.). O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: _____. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 87-91.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53], p. 261-306.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARTON, David. The social basis of literacy. In: _____. **Literacy: a introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994, p. 33-52.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. CAD. CEDES. 1998, vol. 19, n. 44, p. 19-32.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L.V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

BORGES NETO, José. **Ensaio da filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, Beth. Leituras: formas vivas de surpreender significações. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; LÍMOLI, Loredana (org.). **Entrelinhas e entretelas: os desafios da leitura**. Londrina, 2001, p. 1-20.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-26.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *PISA 2009*.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol.** Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O processo de construção de sentidos na leitura: um ensaio de mediação didática na formação da proficiência na compreensão leitora.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras - Português, sob a orientação da Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na *aula de português* e a *aula (de português)* como gênero discursivo.** São Paulo: Revista Alfa, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; EUZÉBIO, Michelle D.; GOULART, Anderson J. **Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social.** **ReVEL.** Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CHAROLLES, Michel. **Introdução aos problemas da coerência dos textos.** In: GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P., OTONI, Paulo (orgs.). **O texto: leitura e escrita.** Campinas/SP: Pontes, 1997 [1978]. p. 39-90.

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

COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

CORREIA, Karoliny. **Perspectivas teórico-epistemológicas e estratégias metodológicas docentes implicadas na formação do produtor de textos escritos**: um estudo de caso no ensino fundamental na rede pública municipal em Florianópolis. Projeto de Mestrado para o Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação e conhecimentos na EaD. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. (Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral)

DELA JUSTINA, E. W. N. **Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula**. Revista Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, 2004. p. 349-370.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 37-61.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.

FISCHER, Steven R. Lendo o futuro. In: ____ **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. Leitura, assunto comunitário. In: **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 106-117.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: ____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo, Cortez, 2006 [1985], p. 11-21.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004, p. 7-38.

GEGE. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

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

_____. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: _____. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 171-193.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GIACOMIN, Letícia. **O ensino de conhecimentos gramaticais na escola**: conservação *versus* inovação docente. Projeto de Mestrado para o Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (org.). **Syntax and semantics**. Nova York: Speech acts. 1975.

GRILLO, Sheila V. de C.; CARDOSO, Fernanda M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO R.; BATISTA, A. A. G (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 101-123.

GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

GOULART, Anderson Jair. **Letramento familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em

Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (org.). **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982], p. 318-342.

INAF BRASIL 2009 – Principais Resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2010.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. VIII, n.17, enero-abril de 2003. ISSN 1405-6666.

KINTSCH, Walter. **Comprehension**: a paradigm for cognition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: ____ **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008 [1989], p. 15-30.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês, CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 47-70.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 25-58.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008 [1995].

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, pm. 65-82, março/ 2003.

LEFFA, Vilson. O conceito de leitura. In: _____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996, p. 9-44.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Gêneros textuais; definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 229-255.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 229-255.

MARTINS, Maria Helena. O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão. In: _____. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 37-81.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. – (Língua[gem]; 19).

MORAIS, José. O que é a leitura. In: _____. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1996, p. 110-114.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Universidad de Deusto, 1989.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul/dez. 2008 [1998].

POMPÍLIO, B. W. *et al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 93-126.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: FAGED/UFU, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003, p. 1258-1267.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer (eds.). **Theoretical issues in reading and comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981, p. 3-26.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Língua Portuguesa**. Florianópolis: IOESC, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 49-60.

SILVEIRA, A. P. K. Formação continuada em Língua Portuguesa: crenças, expectativas e saberes. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas - CIAVE**, Curitiba, 2009.

SMITH, Frank. A identificação do sentido. In: ____ **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 [1980], p. 180-197.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

STREET, B. The 'autonomous' model: literacy and rationality. In: _____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984, p.19-43.

_____. The 'ideological' model. In: _____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984, p. 95-125.

_____. The 'autonomous' model: literacy and rationality. In: _____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984, p. 19-43

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (org.). **The written world**: studies in literacy thought and action. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Literacy events and Literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. John Benjamins B. V., 2000, p. 17-29.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. **Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade**. [s.l.], outubro de 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Referências em meio-eletrônico

http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009. Acesso em 15 de julho de 2010.

<http://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em 27 de janeiro de 2011.

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news07_05.htm. Acesso em 01 de outubro de 2010.

<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 23 de novembro de 2010.

<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 20 de abril de 2011.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Acesso em 25 de abril de 2011.

ANEXO A – CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Senhores professores:

Eu, Sabatha Catoia Dias, aluna do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CIC 054.693.029-89, RG 3.945.347-2, telefone de contato (48) 84832512 e endereço de *e-mail* sabathadias@gmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**, cujo objetivo é depreender, descrever e analisar concepções docentes referentes ao ensino e à aprendizagem de *leitura* em se tratando de professores de Língua Portuguesa que lecionam em escolas públicas estaduais em nível de Ensino Fundamental do município de Florianópolis/SC no ano letivo de 2011.

Para que isso seja possível, deverei, durante os próximos meses, entrevistar os professores participantes da pesquisa. Posteriormente, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados obtidos por meio do instrumento de geração de dados – a entrevista. O objetivo desta pesquisa é compreender como os professores de Língua Portuguesa dos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental concebem o ato de ler e como, conseqüentemente, informam empreender o trabalho com leitura em sala de aula.

Registro que os senhores têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – telefone (48) 3721 9581 e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que não será divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Os senhores têm o direito, ainda, de serem mantidos(as) informados(as) sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. A participação é isenta de riscos. Após as entrevistas serem realizadas, os professores que responderem aos instrumentos de geração de dados receberão um

certificado de participação na pesquisa, emitido pelo Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Anexo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenham restado dúvidas.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido adequada e suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*, por meio das informações que recebi. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Assim, estou assinando este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Data _____ / _____ / _____

Assinatura do entrevistado

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: (_____) _____

Código para sua identificação: _____

Senha para reconhecimento: _____ (máx. 8 dígitos)

Assinatura da pesquisadora

**ANEXO C – ENTREVISTA – LEITURA NA DISCIPLINA DE
LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
DE TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

LEITURA

1. Para você, o que é **leitura**?

2. Qual é, em sua opinião, a importância da **leitura** na sala de aula no terceiro e no quarto ciclos?
 - a) Com relação aos usos sociais da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea (dimensão intersubjetiva da leitura: *gêneros do discurso e letramento*);
 - b) com relação às implicações familiares do ato de ler; (dimensão intersubjetiva da leitura: *gêneros do discurso e letramento*);
 - c) com relação à apropriação do conhecimento (dimensão intrassubjetiva da leitura: *apropriação conceitual*);
 - d) com relação aos princípios de textualização (dimensão intrassubjetiva da leitura: *fatores de textualidade – coesão, coerência etc.*);
 - e) com relação ao domínio do sistema alfabético das regras gramaticais (dimensão intrassubjetiva da leitura: *foco sistêmico*).

3. Como você encaminha a **leitura em sala de aula**?
 - a) Depreender quais textos são lidos em aula e se lêem diferentes textos em gêneros discursivos;
 - b) Depreender o espaço do livro didático;
 - c) Depreender como escolhem o tema (de interesse dos alunos, propostos pelo professor, temas em destaque no momento etc.).

4. Depois que seus alunos **lêem** um texto, que atividades eles fazem?
 - a) Depreender os tipos de leitura (em voz alta e silenciosa);
 - b) Depreender a natureza das questões (localização de informações...), quando há questões acerca da leitura de um texto;
 - c) Depreender se há releitura (retomada das respostas após discussão coletiva).

5. Qual é a periodicidade com que você trabalha a **leitura de textos** em sala de aula? (Enfatizar que não é leitura somente de livros)
6. Os alunos leem **livros literários** inteiros ao longo do ano? Descreva como você trabalha com leitura extensiva.
 - a) Deprender como são escolhidos os livros que são lidos;
 - b) Deprender quem escolhe os livros, se há critérios e quais;
 - c) Deprender como é encaminhada a leitura de livros literários.
7. Você faz avaliação das leituras encaminhadas? Se sim, como são essas avaliações?
8. Para você, quais são as principais dificuldades dos alunos em **leitura**?
9. O que você faz para tentar ajudá-los a superar as dificuldades na **leitura**?

GERAIS

10. Em que você ancora sua ação como professor(a) no trabalho com a **leitura**? (livros, autores, teorias)
Obs.: Depois da resposta perguntar se tem uma teoria específica.
11. Qual o espaço da **gramática** nas suas aulas de português?
12. Como você concebe a interação entre “**leitura, escrita e conhecimentos linguísticos**”? De que modo lida com isso na formação do leitor?
13. O que você conhece sobre as teorias de gêneros discursivos/textuais? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da **LEITURA**?
14. O que você conhece sobre as teorias de *letramento*? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da **LEITURA**?
15. Para você, o que é **língua**?

16. Para você, o que é dar **aula de português**?
17. Para você, quais são os objetivos da disciplina para a escola e para os alunos?
18. Para você, quais são os conteúdos da disciplina?
19. Você conhece os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina no que diz respeito ao ensino de leitura? O que especificamente?

PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Qual a sua idade?
2. Você é do sexo: [] Feminino [] Masculino
3. Qual a sua formação profissional?
 - a) Ensino Médio
 - b) Graduação – Instituição: Habilitação: Ano de Conclusão:
 - c) Pós-graduação: especialização – Instituição: Ano de Conclusão:
 - d) Pós-graduação: mestrado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - e) Pós-graduação: doutorado – Instituição: Ano de Conclusão:
 - f) Outros
4. Qual o seu tempo de magistério?
5. Há quantos anos você dá aulas de Língua Portuguesa no Terceiro Ciclo? E no Quarto Ciclo?
6. Você dá aula em quantas escolas?
7. Quantas turmas você tem nesta escola?
8. Quantos alunos, em média, há em cada turma?
9. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?
10. Quantas horas você leciona por semana?

11. Você participa de algum projeto interdisciplinar? Se sim, qual?

12. Como você planeja suas aulas? Sozinho? Com colegas profissionais?

13. Você já cursou alguma disciplina acadêmica específica cujo enfoque foi a *leitura* e a *produção de textos escritos*? Qual? Onde?

14. Você tem participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?

15. Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?

16. Você assina algum jornal ou revista? Qual? Quais?

17. O que você mais gosta de ler?

18. Cite alguns livros que leu e que gostou ou os últimos livros que leu.

ANEXO D – DECLARAÇÃO DA GERENTE DE EDUCAÇÃOESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura* nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis”, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


Florianópolis, 29 / Julho / 2011

Inezita de Fátima Rodrigues Santos
Gerente de Educação
Matrícula: 127.032.4-01

Carimbo

ANEXO E – CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA

Certificado Página 1 de 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 2183

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR-99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

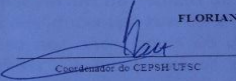
APROVADO

PROCESSO: 2183 **FR:** 449355

TÍTULO: O ATO DE LER E A SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LECTURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS

AUTOR: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, Sabuza Catosa Dias

FLORIANÓPOLIS, 17 de Outubro de 2011.



Coordenador do CEPSH-UFSC

Prof. Washington Portela de Souza
 Coordenador do CER/PRPe/UFSC