

## CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabatha Catoia Dias<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo, vinculado à Linguística Aplicada, tem como tema *leitura*, entendida como coconstrução de sentidos. O objetivo é descrever analiticamente concepções docentes sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo-o com foco no *domínio axiológico do ato de ler*. Assim, pretende-se responder à seguinte questão: Em se tratando de como professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Florianópolis/SC, informam trabalhar com *leitura* – com foco em sua ancoragem axiológica -, é possível depreender fundamentos do ideário histórico-cultural? Para responder a questão, analisam-se respostas obtidas por meio de entrevistas. O aporte teórico constitui-se de estudos de *gêneros discursivos* de Bakhtin (2010 [1952/53]) e de teorias de *letramento*, com base no pensamento de Street (1984, 1988, 2003), Barton (1994), entre outros. A análise dos dados depreende concepções docentes ainda difusas emergindo como ecos do ideário histórico-cultural. Assim, a contribuição deste estudo reside no desvelamento da necessidade de ressignificações acadêmicas nas formações docentes, considerando o compromisso da universidade com a excelência da ação pedagógica na escola pública.

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

### TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF THE ACT OF READING IN ELEMENTARY SCHOOL

#### ABSTRACT

This study, linked to Applied Linguistics, has as subject *reading* understood as coconstruction of meanings. The objective is to describe analytically teacher conceptions about the reading practices in Portuguese Language Classes, focusing on *axiological domain of the act of reading*. Therefore, it is aimed to answer the following question: **How do Portuguese Language teachers, who teach the final years of Elementary Education in Santa Catarina state schools, in Florianópolis, report working with *reading* in class – focusing on its axiological bases -, Is it possible to deduce the founding principles of the cultural-historical ideology?** To answer this question replies obtained in interviews are analyzed. The bases that guided this study are Bakhtin's studies of *discursive genres* (2010 [1952/53]) and the *literacy* theories, based on Street (1984, 1988, 2003), Barton (1994), and others. The data

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, NELA/PPGLg. (48)84832512/(48)32402161. Rua Adão Schmidt, 453, Barreiros, São José/SC  
e-mail: sabathadias@gmail.com

analysis shows teacher conceptions still confused emerging as *echoes* of the cultural-historical ideology. So, this study contribution resides in the unveiling of the necessity for the academic resignifications in teacher's formation, considering the commitment of the university with the excellence of the pedagogical actions in public schools.

**Keywords:** reading; teaching and learning; Elementary School Portuguese Language teachers; teacher conceptions; cultural-historical ideology.

## **INTRODUÇÃO**

Numa sociedade crescentemente mais grafocêntrica (FISCHER, 2006) como a atual, faz-se imprescindível a condição de leitores proficientes por parte dos sujeitos a fim de se inserirem e se moverem socialmente, bem como promoverem transformações sociais. Assim, 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.

A escola – compreendida atualmente como a principal agência de letramento – e, especificamente, as aulas de Língua Portuguesa têm de implementar nos alunos habilidades nas práticas de linguagem nas modalidades oral e escrita da língua, facultando-lhes a participação ativa na vida em sociedade.

Parece, contudo, que tem se tornado pública a crítica referente à inoperância escolar no ensino e na aprendizagem de língua materna – tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral - nas escolas brasileiras em vista de dados publicados por diversos indicadores, tais como o INAF (2009) e o PISA (2009). Afirma-se que muitos estudantes da Educação Básica em nosso país não têm desenvolvidas habilidades básicas de uso da língua em se tratando de práticas como leitura e escrita em textos pertencentes a gêneros discursivos secundários, não conseguindo se expressar clara e objetivamente.

Entendemos que a leitura é uma atividade humana de coconstrução de sentidos que ocorre dentro e fora da escola, sendo, portanto, um processo/atividade cultural (GEE, 2004) e não escolar; porém, a nosso ver, é no âmbito da instituição de ensino, particularmente nas aulas de Português, que são desenvolvidas e aprimoradas habilidades concernentes ao ato de ler; ou seja, é função do professor de língua materna trabalhar a leitura abordando suas especificidades, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]).

Em nosso entendimento, toda prática pedagógica é desenvolvida de acordo com as concepções que os docentes sustentam e que divergem segundo suas formações profissionais.

Assim, o ensino e a aprendizagem de leitura empreendidos nas escolas brasileiras parecem estar intimamente relacionados às concepções que professores de Língua Portuguesa mantêm acerca dessa atividade e de suas práticas em sala de aula.

Diante desse quadro e do entendimento que temos sobre a relação intrínseca entre teoria e prática, surge o seguinte questionamento: **Em se tratando de como professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Florianópolis/SC, informam trabalhar com leitura – com foco em sua ancoragem axiológica -, 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?**

O presente artigo constitui recorte de pesquisa (CATOIA DIAS, 2012) e seu enfoque é *leitura* – mais especificamente, as *práticas de leitura de textos escritos na escola* – e tem como objetivo descrever analiticamente concepções docentes sobre tais práticas nas aulas de Língua Portuguesa, em escolas estaduais que atendam aos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental no município de Florianópolis/SC, depreendendo reverberações do ideário histórico-cultural<sup>2</sup> nessas concepções. Tal enfoque é tomado sob o ponto de vista *axiológico*, no que diz respeito às teorias bakhtinianas sobre *gêneros do discurso* e ao ideário do *letramento*.

## **1. BASE TEÓRICA: O ATO DE LER À LUZ DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL**

Nesta seção explicitaremos as bases teóricas que fundamentam o presente estudo: os ideários do Círculo de Bakhtin acerca de *gêneros do discurso* (2010 [1952/53]), e as teorias sobre *letramento*, com base sobretudo no pensamento de Street (1984, 1988, 2000, 2003, 2010) e Barton (1994).

### **1.1 A linguagem sob o olhar do Círculo de Bakhtin**

---

<sup>2</sup> Por *ideário histórico-cultural*, 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

Nos últimos anos, muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada têm se ancorado nos postulados bakhtinianos, considerando que tais estudos tratam da linguagem em uma abordagem histórico-cultural, especificamente sob uma concepção *dialogica*. O dialogismo, tema central na discussão do ideário do Círculo de Bakhtin, caracteriza-se como uma filosofia (FARACO, 2007), como aspecto fundante da essência humana. O termo *diálogo* “[...] é o nome para o simpósio universal que define o existir humano” (FARACO, 2007, p. 44).

Os estudos bakhtinianos sobre linguagem perpassam caminhos relativos à *história*, à *interação*, 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. Nessa perspectiva, a historicidade do sujeito e da língua são de crucial importância para as representações que se fazem do existir humano e de sua constituição, via linguagem, nas diferentes interações sociais.

Fundamental apontar que tratar de interações humanas é, indubitavelmente, tratar de valorações, uma vez que viver é se posicionar a cada instante frente a diferentes valores. Assim, a filosofia bakhtiniana constitui uma axiologia, “uma teorização primeira sobre valores” (FARACO, 2007, p. 45). Nesse ideário, é no jogo axiológico que os sujeitos vão se constituindo e tal constituição só ocorre devido à existência do *outro*, da alteridade, por meio da linguagem que, por sua vez, se dá via enunciados e, por implicação, via gêneros do discurso.

Nessa abordagem histórico-cultural, a língua é concebida como *interação*. De acordo com estudos bakhtinianos, a realidade da língua 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. Importa apontar que 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*.

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* via gêneros do discurso, que são compreendidos como os instituidores das relações humanas e o fazem por meio de enunciados.

Segundo Bakhtin, 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 são compostos por duas dimensões, segundo Rodrigues (2005): a) dimensão linguística: verbal; b) dimensão social: extraverbal. Os enunciados se apresentam intimamente relacionados com enunciados anteriores, bem como com enunciados posteriores, configurando, dessa forma, elos na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Nessa abordagem, o sujeito é entendido como agente responsivo ativo. Ao interagir, ele se modifica, modifica o outro, o mundo e a própria língua. O *outro*, na atividade linguística, cumpre o papel de coconstrutor dos sentidos e da constituição de seu interlocutor.

A interação verbal, a propósito, é um dos elementos axiais da teoria de Bakhtin, 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.

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.

Os enunciados não existem senão dentro de diferentes *gêneros do discurso* 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).

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. Assim, os gêneros se originam, desenvolvem-se e se diferenciam à medida que se dá o desenvolvimento e a complexificação de um determinado campo.

Nessa abordagem, os gêneros se dividem em *gêneros primários* e *gêneros secundários*; ambos apresentam uma dimensão estilística, uma temática e outra composicional. Os gêneros discursivos primários são aqueles que estão mais relacionados à

oralidade e às interações caracterizadas por uma complexidade menor que aquela presente no convívio cultural dos *gêneros secundários*. Estes, por sua vez, têm uma íntima relação com a modalidade escrita da língua e se originam dos gêneros primários que, nesse processo, são reelaborados.

Com relação aos *índices de totalidade* dos gêneros do discurso, nos são apresentados três elementos: *estilo*, *conteúdo temático* e *configuração composicional*. O *estilo*, nessa perspectiva, está relacionado aos *estilos de linguagem ou funcionais* que se caracterizam como estilos de gênero. 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.

Em nosso entendimento, tratar de leitura é tratar de textos pertencentes a diversos gêneros que circulam socialmente, instituindo a interação entre autores e leitores sócio-historicamente constituídos.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de *leitura*, nas instituições formais de ensino, devem ter como objeto o texto no gênero, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]), entre outros estudiosos da área. Essa abordagem, em tese, modifica o quadro tradicional de ensino e de aprendizagem: passa-se a não trabalhar mais com excertos de textos, desvinculados de seus suportes reais, o que deriva da compreensão de que *textos* não existem por si sós, mas materializados nos diversos gêneros do discurso.

## **1.2 Letramento(s)**

Nesta seção discutiremos 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*. Abordaremos, 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.

### **1.2.1 Letramento: usos sociais da escrita**



*Letramento*, neste artigo, 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 linguagem<sup>3</sup>.

Sob essa ótica, a escrita não pode ser concebida individualmente, numa perspectiva internalista, como têm se comportado historicamente muitas escolas. Ao invés disso, a modalidade escrita é vinculada ao contexto em que é utilizada. Street (1984) explica que é o contexto quem determina os diferentes usos e as funções da modalidade escrita da língua, o que faz com que Barton (1994) defina o *letramento* como *ecologia* da escrita.

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. Assim, as práticas de letramento – concebidas como valores e vivências internalizadas nos sujeitos relacionadas ao uso social da escrita - estão presas à ideologia, o que se reflete nos diferentes *eventos de letramento* pelos quais passam os sujeitos. 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.

Vale explicar que, segundo Barton e Hamilton (2000), 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. Para que os *eventos* sejam entendidos, faz-se necessária a compreensão das *práticas* subjacentes a eles. 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.

---

<sup>3</sup> 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.

Discutir leitura, nesta abordagem, é considerar que diferentes grupos culturais apresentam *práticas* distintas de letramento, ou seja, vivenciam a leitura de forma diferente.

Como as práticas sociais que se valem da modalidade escrita da língua são inúmeras e estão presentes em diversas esferas da atividade humana, podemos afirmar que existem diferentes letramentos, específicos de cada uma das esferas sociais. Assim, entendemos *letramento* no plural.

Importa registrar, ainda aqui, que *letramento*, a nosso ver, não é sinônimo de *alfabetização*. 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).

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: o primeiro é denominado *modelo autônomo*, e o segundo, *modelo ideológico*.

O *modelo autônomo* de letramento – prevalente na sociedade – caracteriza 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. Nesse modelo, a escrita é tomada como tecnologia, e a compreensão textual é determinada apenas pelo funcionamento lógico interno do texto.

A modalidade escrita, sob essa lógica, é considerada superior à modalidade oral – havendo, portanto, uma dicotomização entre *oralidade* e *escrita* –, uma vez que a modalidade escrita da língua facultaria aos indivíduos o desenvolvimento cognitivo no que tange à abstração do real.

Nessa linha de reflexão, é função da escola trabalhar com tal abstração, 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 “[...] sugerem que há pensamentos científicos e não-científicos em todas as sociedades e entre todos os indivíduos.”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [...] suggest that there is scientific and non-scientific thought in all societies and within all individuals. (no original)



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.

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 do letramento.”

### 1.2.2 Letramentos *vernaculares* e *dominantes* e sua hibridização na escola

Ao tratar de letramento, tratamos de *letramentos* (no plural). Sob esse ideário, há letramentos *dominantes* e letramentos *vernaculares* (STREET, 2003; ROJO, 2009). Os primeiros remetem a usos da escrita ligados à erudição, praticados em espaços mais formais e com relativa disseminação em nível global mais amplo. Os segundos são letramentos relacionados ao cotidiano, comprometidos com as representações de mundo de grupos sociais específicos e que são, muitas vezes, foco de discriminação, o que nos remete às relações de poder que subjazem aos estudos do letramento.

Segundo Kleiman (1995), nas escolas brasileiras ainda predomina o *modelo autônomo de letramento* que reproduz os *letramentos dominantes* e que objetiva promover atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades universalistas de interpretar e escrever textos abstratos, concentradas nos processos intrassubjetivos. Quando tal desenvolvimento não acontece, o fracasso e a sua responsabilidade são atribuídos 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 o professor, nesse contexto, tem de ter a sensibilidade de conhecer as *práticas de letramento* de seus alunos, isto

é, os *letramentos 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*.

Assim, tem de haver uma preocupação com a transformação social: 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. É a hibridização entre tais letramentos, entre vivências social e historicamente situadas com a escrita que representa o foco do trabalho escolar.

## **2. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Compreendemos que ações didáticas delineiam-se a partir de concepções docentes. Nesse sentido, nossa pesquisa busca compreender o que professores de Língua Portuguesa dos anos finais de escolas estaduais de Florianópolis informam acerca da importância da leitura na sala de aula do Ensino Fundamental.

### **2.1 O estudo, os participantes e as diretrizes para análise**

O município de Florianópolis possui 29 escolas estaduais voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental – foco de nosso estudo. Nelas havia, no ano letivo de 2011, 52 professores de Língua Portuguesa em atividade, os quais constituem os participantes desta pesquisa. Desse número total, 47 (o que corresponde a 90,4% do quadro de docentes) aceitaram realizar entrevistas – nosso instrumento de geração de dados. Tal grupo de educadores é composto por profissionais efetivos e contratados temporariamente. Não contamos com professores do sexto ano de ensino, pois, com a implementação gradual dos nove anos de educação na rede<sup>5</sup>, em 2011 não houve o sexto ano (antiga quinta série).

As concepções docentes sobre *leitura*, especificamente suas concepções axiológicas, foram apreendidas por meio de *entrevista*. As entrevistas foram realizadas individualmente e

---

<sup>5</sup> 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,

foram gravadas com permissão dos docentes. Durante o diálogo foram realizados diversos questionamentos acerca do ato de ler, no que diz respeito a quatro domínios distintos: *domínio ontológico* - entendido como a visão acerca da essência do ato de ler; *domínio axiológico* - aquele 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* - entendido como as bases procedimentais do ensino. Contudo, como este artigo constitui um recorte de pesquisa, enfocamos as concepções docentes em se tratando do domínio axiológico.

Após a realização das entrevistas com os professores participantes, transcrevemos as falas e iniciamos o processo de interpretação e análise. Necessário registrar que não nos valemos de métodos analíticos da Análise da Conversação; valemo-nos de uma abordagem interpretativista (MASON, 1998) das enunciações desses professores.

Esta pesquisa constitui, portanto, um estudo de caso por ter como objetivo descrever e analisar concepções axiológicas referentes ao ensino e à aprendizagem da *leitura* em se tratando de professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Florianópolis, buscando entender se há reverberações do ideário histórico-cultural nas concepções docentes acerca do trabalho com leitura em sala de aula.

Com relação ao método de pesquisa, 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.

### 3. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

Tematizamos, na presente seção, concepções docentes no que se refere à dimensão *axiológica* do ato de ler, ou seja, que valorações são atribuídas 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?* Justificamos a presença de tal interpelação nessa abordagem devido ao fato de que, em nossa compreensão, o valor atribuído à *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 *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 1, 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 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*. 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, Foucault (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 1, 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 1 – 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 <sup>6</sup>	6,4
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Construção nossa.

Observando a Tabela 1, 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: (1) *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); (2) *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 (1). Constitui, 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:

- (3) *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);
- (4) *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);

<sup>6</sup> Uma das entrevistas realizadas sofreu um corte na gravação de áudio durante o questionamento sobre a importância da leitura em sala de aula. Assim, enquadramos, para o cálculo dos dados, tal professor como um dos que não responderam à questão.



- (5) *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: (6) *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); (7) *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); (8) *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); (9) *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); (10) *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); (11) *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:

(12) *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 (6) a (12), 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 (12). 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, remete-nos 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: (13) *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: (14) *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); (15) *É uma forma de adquirir mais conhecimentos, até para produzir um texto. Quanto mais ler, melhor.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (16) *É para adquirir conhecimentos, é isso, através da leitura o aluno adquire conhecimentos.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (17) *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 sociocultural 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 idéia 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: (18) *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); (19) *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:

(20) *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 (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) e não se restringe, portanto, à leitura de livros. Inferimos, ainda, em (19) e (20), 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 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 habituação –, 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: (21) *É fundamental para o aprendizado, para o desenvolvimento intelectual.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011, ênfase nossa); (22) *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 tábula rasa. E a leitura também é importante em casa.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011, ênfase nossa); (23) *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 suscitarem a dicotomia “oralidade *versus* escrita”: 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: (24) *É importante para desenvolver o hábito da leitura*. (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (25) *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); (26) *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 (24), 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 leituras, 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 (25), 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: (27) *Eu prezo bem pela questão da leitura de livros*. (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (28) *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 *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 1, 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*. Inferimos que as respostas geradas corroboram a concepção de leitura como ato de decodificação e busca de mensagens que parece ainda pairar sobre professores de Língua Portuguesa, conforme evidencia CATOIA DIAS (2012). 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).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos pela análise aqui apresentada que a *leitura* constitui 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.

O conteúdo da seção de análise dos dados sugere-nos, portanto, a importância de a academia rever sua ação em se tratando tanto da formação inicial, quanto de sua participação

nos processos de formação continuada. 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.

Retomando, enfim, nosso questionamento inicial: **Em se tratando de como professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Florianópolis/SC, informam trabalhar com leitura – com foco em sua ancoragem axiológica -, 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 *ecos* desse ideário nas concepções aqui analisadas, mas de maneira ainda muito incipiente, o que sugere – reiteramos - a importância e a urgência de a academia rever suas ações nas formações inicial e continuada de docentes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

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.

BAKHTIN, M. **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**: an 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.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *PISA 2009*.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CATOIA DIAS, Sabatha. **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 de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 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].

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

FARACO, Carlos A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **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.

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.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **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.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M;

IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

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](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2010.

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.

KLEIMAN, Angela B. 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.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 25-58.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1998.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

\_\_\_\_\_. 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.