

WELLINGTON BARBOSA SILVA

**INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: UM BINÔMIO NAS PRÁTICAS DE
LEITURA EM SALA DE AULA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió, setembro de 2007

WELLINGTON BARBOSA SILVA

**INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: UM BINÔMIO NAS PRÁTICAS DE
LEITURA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió, setembro de 2007

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586i Silva, Wellington Barbosa

Interação e mediação : um binômio nas práticas de leitura em sala de aula /
Wellington Barbosa Silva. – Maceió, 2007.
220 f.

Orientador: Maria Inez Matoso Silveira.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 188-194.

Anexos: f. 195-220.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura – Ambiente de sala de aula.
3. Professores e alunos – Mediação. I. Título.

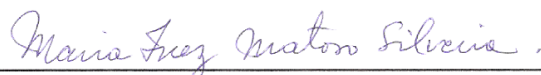
CDU: 37.018.43

Wellington Barbosa Silva

**INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: UM BINÔMIO NAS PRÁTICAS DE
LEITURA EM SALA DE AULA**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Inez Matoso Silveira (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof^ª. Dr^ª. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha (Titular)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE



Prof^ª. Dr^ª. Rita Maria Diniz Zozzoli (Titular)
Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-UFAL)

Em toda a LUTA por um ideal se tropeça com adversários e se criam inimizades; o homem firme não os ouve e nem se detém a contá-los. Segue a sua rota irredutível em sua fé, imperturbável em sua ação, porque quem marcha em direção a uma luz não pode ver o que ocorre na sombra.

José Ingenieros

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, com muito carinho e gratidão pela dedicação constante e pelos exemplos de superação e de integridade que sempre demonstraram.

Aos amigos incentivadores de todos os meus projetos, colegas de profissão, companheiros de vida que sempre torceram por mim e incentivaram-me nesta caminhada.

À professora Maria José Carvalho de Almeida, quem primeiro me mostrou a fantástica arte de ensinar.

A todos os alunos das escolas públicas pesquisadas e às suas respectivas professoras que procuraram, de alguma forma, melhorar a qualidade de suas vidas através da leitura.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, minha orientadora, que, atuando como mediadora, sempre acreditou em minhas possibilidades, acompanhou-me e incentivou-me durante todo o processo de construção deste trabalho.

Às professoras Marinaide Queiroz e Rita Zozzoli pelas valiosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação

À professora Dóris Arruda por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa

Às duas escolas municipais em que realizei minha pesquisa, pela confiança no meu trabalho, pela atenção, respeito e carinho dispensados em todos os dias em que me fiz presente.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira desta Universidade pela competência, dedicação e pelos diálogos sempre produtivos.

SUMÁRIO

LISTA DE SINAIS E ABREVIATURAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A LEITURA EM QUESTÃO.....	19
1.1 – Considerações sobre a historicidade das práticas de leitura no Brasil.....	20
1.2 – Os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nas práticas de leitura.....	30
1.2.1 – Aspectos sócio-cognitivos da leitura.....	31
1.2.2 – A importância da metacognição no processamento da leitura.....	37
1.2.3 – Aspectos sócio-cognitivos da leitura e suas implicações em sala de aula.....	39
1.3 – A leitura e o processo de construção do significado: o leitor, o texto e o professor.....	44
CAPÍTULO 2 – A VISÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	60
2.1 – O dialogismo Bakhtiniano.....	61
2.2 – A mediação e a aprendizagem em Vygotsky.....	77
2.2.1 – A mediação em contexto escolar.....	86
2.3 – A interação na visão de Gheraldi.....	95
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	104
3.1 – Caracterização da pesquisa.....	104
3.2 – Procedimentos de coleta de dados.....	108
3.2.1 – A observação.....	108
3.2.2 – A entrevista.....	109
3.2.3 – A análise de documentos.....	112
3.3 – A instituição e os sujeitos da pesquisa.....	113
3.3.1 – caracterização das professoras.....	116
3.3.2 – Caracterização dos alunos.....	117

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	119
4.1 – O discurso didático-pedagógico das professoras e sua relação com as práticas de leitura.....	120
4.2 – Das práticas de leitura à mediação do professor: o que se diz e o que se faz.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS.....	195

LISTA DE SINAIS E ABREVIATURAS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS AULAS*

- 1 – Fala das professoras.....**PR**
- 2 – Falas em conjunto dos alunos.....**AL**
- 3 – Comentários do pesquisador.....**(())**
- 4 – Falas individuais dos alunos.....**um nome próprio fictício**
- 5 – Incompreensão de algum segmento**()**
- 6 – Ênfase na palavra.....**MAIÚSCULA**
- 7 – Várias vozes sobrepostas.....**VS**
- 8 – Qualquer pausa.....

* Adaptações feitas a partir de Koch, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo, Contexto, 2004.

RESUMO

O ensino de língua portuguesa tem sido, nas últimas décadas, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país, e um dos eixos dessa discussão centra-se no desenvolvimento da leitura e da escrita entre nossos educandos. Considerando mais especificamente a prática da leitura no ensino fundamental, esta dissertação trata da questão da mediação do professor em aulas de leitura em língua portuguesa em turmas de 5ª série de duas escolas municipais da cidade de Arapiraca, AL. O trabalho teve como objetivo analisar a qualidade da mediação do professor nas interações ocorridas durante as práticas de leitura em sala de aula. A pesquisa foi norteadas pelos seguintes questionamentos: Como se dá, nas aulas de leitura, a construção de sentidos pelos alunos a partir da mediação do professor? Qual vem a ser o verdadeiro propósito do professor ao solicitar a leitura em sala de aula? Que concepções de leitura subjazem as práticas dessa habilidade na sala de aula? A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, em que foram utilizados instrumentos como entrevistas, observações de aulas, gravações em áudio, questionários e análise documental. O referencial teórico adotado articulou conceitos da teoria discursivo-enunciativa bakhtiniana, da teoria de aprendizagem sócio-interacionista de Vygotsky, além de alguns subsídios oriundos da concepção sociocognitiva da leitura, especialmente a concepção que leva em consideração a ação do professor como mediador do processo de construção de significados e sentidos dos textos em sala de aula. Através das análises, pôde-se concluir que as mediações do professor de fato ocorreram de maneira efetiva durante as aulas e, a partir delas as construções dos significados e sentidos dos textos por parte dos alunos ocorreram tanto de forma mais produtiva e polissêmica em duas aulas observadas, quanto de forma mais fechada e mais restrita nas outras duas observações. A relevância deste estudo está no fato de se considerar enfaticamente o trabalho do professor enquanto mediador e o seu papel efetivo na formação do aluno-leitor.

PALAVRAS-CHAVE: *leitura na escola, interação em sala de aula, mediação do professor.*

ABSTRACT

During these last decades, Portuguese language teaching has been the center of the discussion on the necessity of school education improvement in our country. In fact, this discussion focuses on the development of reading and writing skills among our students. Considering more specifically reading practices in elementary schools, this dissertation deals with the issue of teacher mediation in reading activities in Portuguese language in two teams of students in elementary school (5th grade) in two municipal schools, in the town of Arapiraca, State of Alagoas, Northeast of Brazil. The main objective of the work is to analyze the mediation quality of the teacher, during the interactional process which occurs during reading activities in the classroom. This research has been guided by the following questions: How does teacher mediation help students with the construction of meaning in reading? Which is teacher's real aim when he/she uses texts in the classroom? Which reading approach does the teacher have in mind, even unconsciously, when he/she leads students to read in the classroom? To carry out his research, the author used a qualitative methodology based on ethnographic principles and techniques, such as questionnaires, interviews, audio recordings and documental analysis. Theoretical foundation was based on some principles of Bakhtin's discursive and dialogic theory; some constructs of Vygotsky's socio-interactional learning theory, and subsidies from sociocognitive perspective of reading, especially those ones which consider teacher's mediation a form of conducting children to read. Finally, the author recognizes that the relevance of this work is related to the teacher's role as mediator, and his endeavor to help students in their way to become readers.

KEY-WORDS: *reading skills in elementary school; interaction in the classroom; teacher's mediation.*

INTRODUÇÃO

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna têm provocado, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em sala de aula.

Percebemos que a realidade escolar vem sofrendo mudanças significativas desde as últimas duas décadas, principalmente com os estudos que buscam incorporar, junto às propostas de ensino da língua, as contribuições dos estudos da lingüística da enunciação, da lingüística textual, da lingüística aplicada e da Análise do Discurso de linha francesa.

Acreditamos que as mudanças apontam, necessariamente, para a superação de concepções e práticas educativas fragmentadas e conteudistas que, durante muitos anos, estiveram e ainda estão presentes nas escolas. Concebe-se um sistema de ensino que permite pensar e repensar o ensino da língua, colocando o trabalho com o texto como o eixo central de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Essa realidade, em transformação, centra-se no repensar da Educação e, principalmente a escola, que detém o status historicamente legitimado de desenvolver modalidades de pensamento bem específicos, como também, o seu papel insubstituível na apropriação da experiência cultural acumulada e em desenvolvimento. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso dos alunos aos objetos enquanto significado cultural.

Por isso, pensamos ser a mediação do professor, centrada principalmente na interação professor-aluno, determinante na construção de todo e qualquer conhecimento, pois é justamente a qualidade da intervenção pedagógica que vai conferir um avanço considerável na

construção do conhecimento pelos alunos, a partir das experiências vividas e compartilhadas em sala de aula.

E assim, esse processo de ensino passa a implicar uma nova forma de conceber a sala de aula que deveria ser não apenas um local de transmissão, mas, principalmente, um espaço de construção de conhecimentos. Para que isso ocorra, é necessário que o professor reveja o seu modo de ensinar e de conceber o ensino.

Com isso, o ensino da leitura passa ser uma tarefa de todo professor, não sendo exclusividade apenas do de língua portuguesa, quase sempre responsabilizado pela dificuldade do aluno de interpretar questões de outras disciplinas. Apesar disso e do desconhecimento do que seja leitura e dos processos sócio-cognitivos nela envolvidos é que as pessoas são levadas a construir um conceito limitado desta ação de linguagem.

Entendemos que não cabe, ao ensino de português, centrar-se exclusivamente numa dimensão prática, ou seja, oferecer aos alunos apenas o domínio das atividades sociointeracionais de fala, de leitura, de escrita. É necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, integrando as práticas sócio-verbais e o pensar sobre elas. Esse pensar envolve tanto a compreensão da realidade cultural da linguagem e de sua organização gramatical, quanto, e especialmente, a compreensão da sua realidade social e histórica.

Desse modo, é função do professor fornecer ao aluno condições de uso das diferentes formas de linguagem, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho lingüístico que realmente tenha sentido para si, e isso só é conseguido à medida que as práticas de leitura e de produção textual sejam bem claras e definidas, apresentando-se as coordenadas do contexto de sua produção.

Sabemos, contudo, que no ambiente escolar, o texto é abordado como um produto, ignorando-se, assim, a dinâmica de seu processo de significação, que inclui a consideração de

estruturas, de conhecimentos prévios partilhados, de múltiplos recursos semióticos, e, ainda, as condições de produção: o contexto, os sujeitos envolvidos, as intenções comunicativas, o meio de circulação do texto.

É por estas razões que precisamos romper de maneira segura com o ensino centrado na mecanização de exercícios e na cobrança da nomenclatura gramatical, o que exige, ao nosso modo de ver, constantes reflexões e aprofundamentos de alguns pontos essenciais que embasam qualquer proposta pedagógica que vise à formação do aluno dentro de um contexto de compreensão e produção de conhecimentos.

Assim, e considerando as tendências pedagógicas¹ e lingüísticas atuais, que têm na língua em uso seu objeto de análise, o qual só pode ser efetivamente trabalhado através de textos (orais e escritos), passamos a compreender a sala de aula como um espaço discursivo e interativo, onde se devem enfatizar as aulas de língua portuguesa como um momento nos quais os alunos têm a oportunidade de ser agentes do seu ato de ler e escrever. Afinal, todos são mediadores de práticas de leitura e escrita cotidianas e escolares em processos diferenciados de interação: aluno ou professor somos sujeitos em permanente processo de construção.

Será papel da escola, portanto, assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra, e que essa palavra encontre ressonância no discurso do(s) outro(s). Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretção do real que se apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

¹ Sobre essas tendências pedagógicas ver as notas de rodapé 18 e 19, no capítulo 04, página 114.

Nesse sentido, a mediação do professor cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre os aspectos não percebidos inicialmente pelos sujeitos que compartilham o espaço da sala de aula, como as intenções, os valores, os preconceitos que veiculam etc., articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.

Tendo em vista o interesse em aprofundar o estudo sobre a mediação do professor nas praticas interativas de leitura e evidenciar o efeito de tal dimensão no processo de apropriação da linguagem, esta pesquisa foi realizada dentro da sala de aula, focalizando as interações entre professores e alunos.

Entendemos que, através da análise dessas interações, torna-se possível identificar e avaliar os efeitos da mediação dos professores de língua portuguesa nas práticas de leitura e nas atividades que executam a partir dessa leitura. Em virtude disso, privilegiaram-se os momentos em que os alunos desenvolviam atividades de leitura mediadas pelo professor que estariam diretamente relacionadas com a produção escrita.

Observar os processos interativos que ocorrem em sala de aula, com ênfase nos tipos de mediação professor-aluno, em especial as ações dos professores – sua maneira de atuar – fornecem elementos para se identificarem os efeitos dessa mediação na relação que se estabelece entre o aluno, a leitura e a escrita.

Constitui-se, portanto, objetivo principal dessa pesquisa a análise da mediação das professoras no processamento da leitura em sala de aula a partir das práticas interativas produzidas em contexto escolar durante as aulas de leitura, observando como o(a) professor(a) introduz, desenvolve e encerra a aula de leitura e como orienta a produção escrita de seus alunos. A pesquisa ocorreu em turmas de 5ª série do Ensino Fundamental com alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos. Para isso, destacam-se como questões norteadoras:

- Como se dá, nas aulas de leitura, a construção de sentidos pelos alunos a partir da mediação do professor?
- Qual vem a ser o verdadeiro propósito do professor ao solicitar a leitura em sala de aula?
- Que concepções de leitura subjazem as práticas dessa habilidade na sala de aula?

O estudo aqui desenvolvido, a partir da temática referida, foi norteado pelo caminhar nas áreas da Educação e da Lingüística, na tentativa de explicitar questões que aparecem subjacentes no ensino da língua materna, mais especificamente com as situações referentes à linguagem e à leitura no cotidiano pedagógico de 02 (duas) escolas públicas da rede municipal de educação da cidade de Arapiraca, Al.

Na tentativa de identificar pontos que estão dificultando a apropriação dos conhecimentos lingüísticos transmitidos pelo professor durante as aulas de Língua Portuguesa, nosso trabalho foi direcionado a partir das seguintes hipóteses: 1 – A mediação dos professores nas práticas escolares de leitura pode estar “interferindo” no processo de aquisição de linguagem dos alunos; 2 – As propostas teórico-metodológicas dos professores de língua portuguesa não estão favorecendo reflexões que levem os alunos a uma (re)formulação dos conhecimentos de mundo por eles adquiridos dentro do processo de aquisição da língua materna; 3 – O discurso do professor enquanto prática histórico-discursiva pode influenciar o sujeito produtor de textos a submeter-se a um determinado funcionamento de captura ideológico; 4 – É provável que a falta de interesse e/ou envolvimento dos alunos no trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas esteja contribuindo para carências na formação lingüística dos alunos e impossibilitando ao professor condições necessárias a um efetivo trabalho com a língua.

O trabalho está organizado em 04 (quatro) partes. Na primeira parte lançamos um olhar histórico sobre as práticas de leitura desenvolvidas no Brasil, a fim de mostrar que o tratamento dado atualmente ao texto em sala de aula tem uma relação direta com as práticas

de leitura desenvolvidas pela escola e por seus professores em diferentes períodos da história educacional de nosso país. Da mesma forma trazemos algumas discussões sobre a questão da leitura, na tentativa de explicitarmos que as práticas de leitura são, necessariamente, práticas que envolvem os processos cognitivos e metacognitivos, característicos dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento e aprendizado e que a mediação do professor é elemento crucial para o desenvolvimento lingüístico dos alunos neste processo, independentemente da concepção que se trabalha ou se adota. Apresentamos ainda, um modelo de leitura em que o leitor, o texto e o professor aparecem como interactantes no processo de construção de sentidos.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão teórica sobre a visão interacionista de linguagem e a mediação do professor no processo de ensino e de aprendizagem da leitura a partir dessa visão. Para isso, são selecionados, a princípio, os trabalhos de Bakhtin (2000, 2002) que mantêm uma discussão sobre o princípio do dialogismo, algumas produções de Vygotsky (1991 e 2005) que tratam de questões sobre a mediação e o aprendizado escolar e os trabalhos de Geraldi (2002,2003) sobre a constituição dos sujeitos através da interação verbal.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, justificando o porquê de nossa pesquisa seguir o caminho da pesquisa qualitativa, definida por apresentar uma proposta de caráter naturalista que busca a compreensão de questões/aspectos sociais a partir de dados gerados no próprio contexto social, baseando-se em métodos de análise que procuram explicar, analisar e compreender o social na sua complexidade, nos detalhes e no contexto. Do mesmo modo, explicamos o porquê do uso de uma descrição etnográfica da aula de leitura na escola, caracterizada, principalmente, pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que nos possibilitou uma visão mais ampla dos aspectos e dos acontecimentos mais relevantes do cotidiano das salas de aula pesquisadas. São esclarecidos, também, os

procedimentos de coleta de dados, o contexto pesquisado e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo 4, expomos a análise dos dados, demonstrando dois momentos diferentes. O primeiro sobre o discurso didático-pedagógico das professoras e sua relação com as práticas de leitura. O segundo, as reflexões e críticas sobre a mediação do professor nas práticas de leitura, questionando-se o que se diz e o que se faz com o texto em sala de aula.

Assim, buscamos recuperar, no espaço da escola, momentos de reflexão sobre as práticas de leitura ali desenvolvidas, articulando as teorias implícitas que orientam o agir e o fazer das professoras, uma vez que elas são a síntese da experiência passada e, portanto, são mais do que um meio de encontrar sentido no presente.

Esperamos que a relevância dessa temática e as discussões apresentadas sirvam para que aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam repensar sua prática pedagógica com o texto em sala de aula.

Acreditamos ser um tema relevante para a comunidade acadêmica e para profissionais de educação que buscam, incessantemente, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos, pois acreditamos que o domínio da língua apresenta uma estreita relação com as possibilidades de plena participação social, já que ela apresenta-se como um mecanismo que possibilita ao sujeito interagir com outros sujeitos sociais, ter acesso à informações, expressar e defender pontos de vista, compartilhar ou construir visões de mundo, enfim, produzir conhecimentos.

Assim, pensamos que um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos, o acesso aos saberes lingüísticos para o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 1

A LEITURA EM QUESTÃO

Ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática e àquela luz implacável que, em Genet, materializa o inferno da alienação social.

Michel de Certeau

Falar da leitura é, sem dúvida, falar da organização e disseminação do ensino nas escolas, já que a relação que se estabelece entre os sujeitos (professor e alunos) a partir do uso da linguagem (oral e escrita) em contexto escolar, mantém conexões com os aspectos lingüísticos, sociais e culturais da nossa sociedade.

Sabemos que as práticas de leitura, nas escolas, vêm proporcionando amplos debates sobre seus usos, a função do leitor, os gêneros textuais, o papel do professor e etc. Muitas dessas discussões centram-se, às vezes, num ou noutro aspecto, desconsiderando ou não reconhecendo que a prática leitora é um todo organizado em que esses elementos são constitutivos e não podem ser vistos de maneira isolada. Por isso, acreditamos que um estudo que venha tratar deste objeto, precisa considerar, antes de tudo, sua historicidade, os aspectos envolvidos em seu processamento e a relação que se estabelece entre o elemento simbólico

(texto), o leitor e o professor na construção dos sentidos. Assim, passamos a apresentar algumas reflexões sobre cada um desses elementos para tentarmos entender o que realmente acontece com o texto em sala de aula. Aqui, apresentaremos alguns construtos oriundos da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, vertentes que ora se apresentam antagônicas em relação a teoria que serve de base ao nosso trabalho, por isso é preciso esclarecermos que teremos nosso olhar voltado apenas para a mediação do professor no processamento da leitura, não nos importando discutir as concepções de língua, linguagem, texto, leitura e interação, pois sabemos que estas, em função da perspectiva teórica na qual está sendo discutida, assumem diferentes acepções e funções.

1.1 – Considerações sobre a historicidade das práticas de leitura no Brasil.

A história da leitura no Brasil congrega o percurso da nossa literatura, das práticas socioculturais a ela relacionadas e as instituições encarregadas de patrociná-la. Nesse sentido, a literatura, que tem seu lugar na história da leitura da nação brasileira, assume uma certa relevância como modelo de formação de leitor em nosso país.

Com base em vários autores, a exemplo de Zilberman (2001), Zilberman & Lajolo (2003), Abreu (2002), sabe-se que até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas nossas escolas. Diferentes relatos indicam que o ensino e a prática da leitura eram feitos através da Bíblia ou com documentos de cartório e cartas, em sua maioria escritos a mão.

Nesse mesmo momento da história do país, o número de escolas também era muito restrito e as práticas iniciais de escolarização se davam, na maior parte dos casos, nos próprios engenhos ou fazendas, com algum sujeito mais letrado, o padre, o capelão ou até mesmo um

mestre-escola contratado para esse fim. Poucas eram as escolas públicas de ensino primário. Aos poucos, principalmente a partir do período imperial, algumas iniciativas foram sendo tomadas no sentido de ampliar a oferta de escolarização da população. A sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente.

Do mesmo modo, começaram a surgir no país, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente às séries iniciais de escolarização. Eram livros destinados ao aprendizado inicial da leitura e da escrita e considerados inovadores para aquele contexto social.

Foi somente com a implantação da imprensa régia em 1808, que o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. Assim, não só na escola, mas também nas diversas instâncias sociais passaram a existir diferentes objetos disponíveis para a leitura.

Posteriormente, mas ainda no século XIX, outros livros de leitura foram editados e passaram a ser usados em todo o país até meados do nosso século. Eram livros com algumas ilustrações em cores e com conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Alguns dos textos buscavam a oferecer à criança, além da instrução, ensinamentos morais.

Esses ensinamentos eram considerados necessários à formação da conduta moral e intelectual dos indivíduos para que os mesmos pudessem atender satisfatoriamente às demandas e às imposições da sociedade da época.

Já no final do século passado e no início deste, vimos a expansão da escolarização dar-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano, instalado em 1899. Neste período, várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos.

Entretanto, a leitura em voz alta ainda era quem formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica, ainda dominante na

escola. A partir de então, a leitura abre passagem para a literatura, principalmente, quando se inicia o modelo consagrado de ensino da língua materna que partia da leitura dos autores consagrados da língua, e segundo o qual a leitura dos bons autores aprimoraria o gosto literário e resultaria em um bom uso da língua escrita e oral.

Esta proposta de ensino foi regulamentada na década de 30, quando se estabelecem os programas oficiais de português para o ensino primário e secundário, onde todo o ensino da língua deveria partir da leitura, considerando as vantagens que esta poderia trazer em relação ao uso da linguagem. Esta tinha como objetivo “levar a criança a exprimir com clareza e correção o seu pensamento e a compreender facilmente a expressão do pensamento de outrem, isto é, o que ouve e o que lê” (VIDAL, 2002, p. 347).

Paralelo a este momento, surgem as primeiras grandes editoras brasileiras. Várias tipografias começaram a se multiplicar em muitas cidades do país. Com isso, muitos autores brasileiros passaram a publicar aqui mesmo histórias através de folhetins, o que consolidou uma literatura brasileira.

Essa literatura que ora se apresentava e que era direcionada em grande escala à sala de aula, trazia para o professor, sob o ponto de vista de seus escritores, um material propício ao desenvolvimento dos diversos assuntos necessários à instrução das crianças. Além disso, e sobretudo, os autores apresentavam através de suas obras uma preocupação com a educação moral dos meninos e meninas do país.

Contudo, a leitura e a literatura não se constituíram como disciplinas autônomas, mas eram sempre consideradas como instrumentos indispensáveis à formação dos brasileiros que tinham acesso à educação. A leitura constituía elemento fundamental na estruturação do ensino porque se considerava que esta formava sua base: está no começo da aprendizagem e conduz a outras etapas do conhecimento. A literatura, na mesma direção, também não foi

explorada com sentido nela mesma, mas com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura (cf. LAJOLO & ZILBERMAN, 2003).

A maneira pela qual se lia parece também ter sido, inicialmente, um modo muito restrito. As práticas de leituras eram desenvolvidas pelo modelo de dar e tomar a lição em voz alta e lenta, sendo muito associada à memorização do texto. Essas práticas e objetos foram gradualmente ampliadas e tornadas mais complexas, principalmente com o incremento da imprensa (jornais e revistas), com a progressiva introdução da leitura silenciosa e rápida, da busca do significado, com o progressivo abandono da doutrinação moral e ideológica.

Esse avanço, contudo, não parece ter se dado para todos, centrando-se mais nos discursos sobre a leitura e seu ensino e na realidade de poucas escolas. Pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola - em seu passado e seu presente - mostram que mesmo com todos esses fatores de mudança e transformação, as práticas escolares tenderam a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores.

Esses estudos também indicam que os professores tendiam a selecionar textos que evidenciassem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Esses mesmos estudos mostram que, ainda que os textos não possuíssem esse fundo moral e ideológico, muitos professores os liam como se assim fossem, buscando com seus alunos, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido a moral da história, a lição, seu principal ensinamento ou exemplo. Por fim, esses estudos mostram que o prazer da leitura era algo ainda muito distante da maior parte das escolas e que os alunos passaram a ver suas aulas de leitura de maneira muito diferente do que realmente era para ser visto.

Assim, vemos que a história da leitura ultrapassa a própria história da literatura e avança para além do texto, tratando diretamente com uma instituição: a escola - espaço onde atuam indivíduos habilitados a exercer funções pedagógicas remuneradas; a escrita - enquanto

código reconhecido e aceito pela comunidade para as relações sociais; o livro - enquanto objeto de fixação da escrita num meio físico permanente e relativamente barato, o que possibilitou a facilidade de sua circulação.

Destarte, pode-se pensar que a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler, já que a atividade da escola, somada à difusão da escrita facultou a existência de uma sociedade leitora. Mesmo assim, acreditou-se que para que essa sociedade e as práticas de leitura pudessem desenvolver-se era preciso que a instituição escola se apresentasse de forma atuante e que a escrita fosse considerada um bem cultural (ZILBERMAN, 2001).

Nas primeiras décadas do século XX, inúmeros livros de leitura foram produzidos e algumas editoras especializaram-se na produção de livros didáticos. Nesse momento, novos métodos de ensino foram discutidos no país, sob a forte influência do movimento da Escola Nova². Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola, sendo a leitura silenciosa prescrita como obrigatória nas salas de aula.

Sobre a produção do livro didático para as escolas, Lajolo e Zilberman (2003, p. 121) salientam que:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta na universidade.

² Esta tendência é implementada no Brasil no século XX, a partir da década de 20, mas só encontramos seus princípios claramente expostos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932. Visava propor novos caminhos à educação, que se encontrava em descompasso com o mundo no qual se acha inserida, propagando uma educação universal, gratuita e democrática. Seu objetivo é o homem integral, isto é, deve-se pensar no sujeito como um todo, valorizando não somente o aspecto racional, mas também, os emocionais, os sensoriais e os físicos. Seu método de ensino está baseado no aprender a aprender ou no aprender fazendo, sendo os conteúdos estabelecidos de acordo com o interesse e a experiência que resultou do processo de resolução de problemas (SAVIANI, 1994; LIBÁNEO, 1994).

Mesmo com a presença dos livros nas instituições de ensino e todo esse movimento inovador na produção intelectual sobre a leitura escolar, o dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem muitas inovações. Algumas autobiografias revelam, por exemplo, que na década de 30, os alunos continuavam temerosos em ler as lições ainda tomadas em voz alta, e a angústia e o tédio continuavam a marcar a sua relação com a leitura prescrita pela escola.

Já nos anos 50, duas concepções básicas de ensino se mantiveram e nortearam a organização do trabalho com a leitura na escola: 1 - a noção de que a leitura forma a base do aprendizado da língua materna; 2 - a noção de que os textos lidos são apenas uma passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola. Estas noções mostram que

[...] a leitura proposta pela escola só se justifica, se exibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade situada cronologicamente e profissionalmente mais adiante, que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino da leitura ou a própria leitura não se sustentam (ZILBERMAN, 2001, p.21-22).

É justamente por essas questões que cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino: surgiram as escolas experimentais e a idéia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades difundia-se por todo o país. Embora muitas escolas continuassem a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam, um número significativo passou a adotar as novas posturas, aumentando, também, os meios de acesso à leitura.

Ao contrário do que acontecia, a década de 70 passa a ser marcada pela quantidade de leituras disponíveis, o que torna menor o tempo de permanência dos livros didáticos na escola. Essa modificação deveu-se pela necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais complexo e de rápida desatualização, além do desenvolvimento de pesquisas que modificaram o conhecimento pedagógico. É nessa época que a literatura infantil passa a

ocupar lugar nas salas de aula. Com uma produção cada vez maior e diversificada, as obras destinadas aos leitores infantis passaram a fazer parte, ao lado dos livros didáticos, das atividades de leitura escolar.

Paralelamente à didatização dos livros para a criança, buscou-se tornar presente nas escolas os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos portadores ou suportes de textos. Com isso, o livro didático perde o espaço de único objeto para o ensino da leitura pelo emprego do jornal, da revista e de todo um conjunto de textos que eram proibidos na escola: quadrinhos, rótulos, listas, tabelas e etc.

Ao lado disso, livros e artigos também surgiram buscando auxiliar professores e professoras na tarefa de tornar seus alunos e alunas, leitores e leitoras. Cada vez mais se falava na alegria de ler e no prazer provocado pela leitura, o que só se justificaria “se que o aluno tivesse acesso a diferentes escritos de maneira a produzir seu próprio conhecimento, razão pela qual a leitura escolar se transformava em prazer” (VIDAL, 2002, p. 344).

Esses aspectos quase não foram comentados no passado, quando os ensinamentos morais e instrutivos eram considerados mais importantes e se pensava que a busca do prazer na leitura era prejudicial à formação de qualquer leitor, criança ou adulto. A crença no prazer da leitura se tornou tão forte em muitas escolas que muitas delas deixaram de lado práticas de processamento textual (leitura silenciosa, leitura oral) e atividades que, embora pouco prazerosas, eram necessárias para o desenvolvimento da leitura.

Na base desse processo estava, como sempre, a alfabetização; por isso, conhecer passou a depender cada vez mais do ato ler. Essa habilidade, porém, só era obtida na escola, de modo que foi preciso expandir o sistema de ensino, torná-lo obrigatório e valorizar seus resultados. Com isso, a escola e a leitura vincularam-se para sempre.

Com isso, o livro deixou de ser um objeto raro e de difícil utilização, para, aos poucos colocar-se ao alcance de um número maior de pessoas, pelo menos das que sabiam ler e se

dedicavam aos estudos, provocando novas formas de percepção, pois a circulação da linguagem passou a ser mediada cada vez mais pela intervenção da escrita. Contudo, acreditamos que é preciso conhecer melhor esse material “que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes e, conseqüentemente, para a construção do letramento do país” (BATISTA, 2002, p. 531).

Assim, como os materiais destinados à leitura se multiplicaram, proliferaram-se diferentes gêneros a serem absorvidos por um público também variado. Contudo, a distribuição da leitura entre esses grupos não se deu de modo semelhante, nem igualitário. De um lado, a pluralização das preferências e, de outro, as condições econômicas e intelectuais dos possíveis compradores das obras editadas impossibilitaram o acesso e a formação de leitores em nosso país.

Mas, foi no final dos anos 80 e no início dos 90 do século XX, que se desvendou a existência de um outro tipo de leitor, social e individualmente diferente. Este novo leitor passa a desenvolver suas leituras em consonância com seu grupo social, com perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas.

Diferentemente do que até há algum tempo se via, a leitura não se constituiu em, ato solitário, nem em atividade monológica do indivíduo, pois se percebeu que este indivíduo, ao ler um texto, um livro, interagia não propriamente com o texto, com o livro, mas com os leitores virtuais criados pelo autor e também com esse próprio autor.

O texto passava assim a exercer uma mediação entre sujeitos, tendo, pois, a incumbência de estabelecer relações plurais entre leitores reais ou virtuais, já que o ato de ler só se dá verdadeiramente entre "um leitor virtual que é constituído no próprio ato da escrita" e um leitor real, na medida em que esse leitor imaginário, criado pelo autor, "dialoga com esse leitor real" com esse "leitor que lê o texto e dele se apropria" (ORLANDI, 2001, p. 09).

Por isso, era possível se pensar na leitura enquanto prática social, sendo os educadores um dos responsáveis pela conscientização de que o fundamental, o objetivo primeiro da ação educativa, era a transformação da relação cidadão-sociedade, já que é aí que os programas educacionais se circunscrevem.

Esses programas apresentam, evidentemente, características que demandam uma preocupação lingüística e pedagógica. E dessa forma, a escola precisa, sem dúvida, além de trabalhar a fruição, cuidar dos modos de produção da leitura e da forma pela qual o indivíduo constrói sua atividade de leitor. Para fazer tudo isso é preciso rever o excessivo pedagogismo que marca boa parte das atividades didáticas formais e reconhecer que:

A escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. Ela conta, por seu turno, com uma história especial, de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do aparelho pedagógico (ZILBERMAN, 2001, p. 6).

Embora reconhecendo que compete à escola delimitar campos específicos de atuação, dentre eles o da leitura, que se desenvolve como atividade escolar de base, é preciso que essa escola se torne mais sensível às reclamações que chegam até ela em relação ao tema e que desperte para a evidência de uma nova realidade que se impõe ante um mundo que se define com novos contornos, novos ambientes de leitura e novas formas de se ler.

Mesmo com falhas, não há o que se negar que atualmente a escola procura, sem dúvida, trabalhar com muitas das interfaces da leitura. Há o ler que prioritariamente se detém na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente instrumental. E há o ler do produto ficcional, que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se constituir em desagradável exercício de repressão, momento em que

melhor se evidenciam o autoritarismo e a falta de comprometimento que vêm marcando boa parte de nosso sistema escolar.

Quando buscamos analisar e descrever as práticas de leitura na atualidade, observamos que os fatos não ocorrem diferentemente. Se tomarmos como ponto de referência a escola e o tratamento que ela vem dando ao tema, nas últimas décadas, e em todo o mundo, verificamos a coexistência de concepções muito diversas e de movimentos diferentes emprestados seja a essas próprias concepções do que venha a ser leitura, seja às formas de se trabalhar com leitura no âmbito escolar, seja ainda no que concerne às definições de leitor, texto e mesmo de livro.

Raramente a escola e seus aparatos provocam lembranças aprazíveis da leitura, pois suas atividades parecem provocar tédio, e são freqüentemente vivenciadas como obrigações, controle ou aprisionamento. A leitura proposta pela escola não é incorporada ao universo, ao exterior dos livros, à vida dos jovens leitores, não explorando o prazer e a imaginação, não provocando a reflexão e induzindo o leitor a ocupar-se do pensamento do outro.

E com isso, esquece-se de reconhecer e de considerar que a leitura implica aprendizagem, principalmente, quando existe um espaço de diálogo entre leitor e texto, aceito enquanto alteridade e perante o qual o leitor assume posições, perdendo e ganhando sua identidade no confronto com o texto e não ficando impassível frente a ele. Infelizmente, a trajetória da leitura no ensino da língua portuguesa mostra que instituições como a escola não descobriram como trabalhar com as múltiplas faces desse processo e reconhecer que:

O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior a que os alfabetizados chegam ao analisar a sua prática concreta abre-lhes a possibilidade de um novo conhecimento. Conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demande a “leitura” do contexto social a que se refere (FREIRE, apud GADOTTI, 1993, p.255).

Com efeito, torna-se muito difícil saber como formar leitores se não sabemos antes que tipos de leitores queremos formar e com que finalidades. Nem sempre é fácil compreender a necessidade dessa reflexão prévia. É que a leitura é um ato que faz parte de nosso dia-a-dia e por isso acabamos acreditando ser algo natural, sempre igual e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão.

Se pararmos para observar e discutir o que outros professores fizeram em outros momentos da história do ensino da leitura, perceberemos, então, que em outro tempo e em outros espaços, as coisas se deram de modo diferente: que não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que entendemos hoje; que eram atribuídas finalidades diferentes daquelas que hoje atribuímos ao ensino da leitura e que, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores. É por isso que reconhecemos juntamente com Rocco (2001, p. 39) que:

Definir leitura, em um sentido amplo, vista como atividade intelectual eminentemente humana, não é tarefa das mais difíceis. Complicado e limitador, porém, é tentar conceituar e descrever as interfaces que compõem o todo da atividade, analisar os elementos o seu campo de ação, procurando ainda circunstanciar as situações em que se realiza e determinar os papéis que a leitura desempenha durante sua produção, bem como estudar os atores componentes de tal realização.

Por fim, se nos detivermos um pouco para examinar a natureza das abordagens teóricas por que passaram e ainda passam a leitura e a escrita, veremos como se alteram os enfoques ante as mudanças sociais, históricas e intelectuais que vêm marcando a humanidade.

1.2 – Os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nas práticas de leitura.

Vemos que o conceito de leitura tem sido muito discutido, uma vez que se tornou tema de interesse de pesquisadores em muitas áreas, como a lingüística, a psicolingüística, a

sociolinguística, a psicologia do desenvolvimento, dentre outras. A partir desses estudos, a leitura e o texto passaram a ocupar espaços determinados e serem vistos sob diferentes ângulos conceituais.

Sabemos que alguns desses estudos centralizaram, durante muitos anos, sua atenção exclusivamente para o texto; outros, porém, dirigiram suas pesquisas visualizando apenas o leitor. Todavia, ao definirem a leitura quer como um processo de extração de significado (centrado exclusivamente no texto) quer como um processo de atribuição de significado (centrado apenas no leitor) deixou-se de se considerar o que acontece no momento em que o leitor e o texto se encontram, ou seja, o processo de interação entre aquele que lê e o texto a ser lido (LEFFA, 1996).

Assim, reconhecemos que os mecanismos envolvidos no processamento da leitura nem sempre foram conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino aprendizagem da leitura nas escolas. Ter consciência dos aspectos cognitivos e metacognitivos que estão envolvidos neste processo é de extrema relevância e instrumento de auxílio não só para o leitor-aprendiz como também para o professor.

1.2.1 – Aspectos sociocognitivos da leitura

Tomar a leitura como processo cognitivo implica considerar que, para ler, fazemos e testamos hipóteses sobre o conteúdo de um texto, ou seja, fazemos antecipações a respeito do conteúdo do mesmo. Segundo esse ponto de vista, o processo cognitivo de leitura se altera a partir de algumas variáveis como: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo e das condições de produção de texto, tipo de texto e etc. Tais variáveis determinam se o processo de leitura é ascendente (botton-up) ou descendente (top-down).

No processo ascendente o sujeito faz uma leitura indutiva, considerando as informações no micronível do texto. Noutras palavras, o leitor se preocupa com o texto em si como centro da compreensão, limitando-se à microestrutura textual, não reconhecendo primeiramente a participação do contexto ou esquemas³ mentais na compreensão do significado. A leitura é vista como processo preciso, detalhado e passivo em que o leitor, simples decodificador, prioriza mais o processamento grafo - fônico, centrando sua atenção unicamente no conteúdo informacional do texto de forma isolada.

No processo descendente, o indivíduo faz uma leitura dedutiva das informações, construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes. Aqui, o leitor estimula os seus blocos de esquemas mentais, isto é, conhecimentos já estruturados, acompanhados de instruções para determinado uso, estipulando estágios interpretativos a partir de hipóteses fundamentadas no conhecimento prévio, que engloba tanto o lingüístico quanto o enciclopédico do leitor. O modelo psicolingüístico de Goodman (1976) é um exemplo destes modelos que compreendem a leitura como:

Um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual, e sua experiência (KLEIMAN, 2004, p. 30).

A formulação de hipóteses no processamento da leitura é uma atividade fortemente determinada pelos objetivos e pelas expectativas do leitor. Para isso, ele emprega tanto o seu conhecimento prévio quanto os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações. A partir disso a leitura passa a ter o caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num

³ Segundo Leffa (1996) os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Para este autor, o esquema não está solto dentro de nossa estrutura cognitiva, mas faz parte de uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas.

processo que envolve uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como o desenvolvimento de uma série de “estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo” (GOODMAN, 1987, p. 17).

Tais estratégias são definidas considerando-se a seleção, previsibilidade e antecipação de informações, procedimentos descendentes e ascendentes de processamento do texto, ativação do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado, além da capacidade de sintetizar ou de resumir o texto lido. Em suma, os estudos cognitivistas de processamento na leitura propõem, de forma geral, modelos interacionais nos quais o autor e o leitor devem construir juntos o sentido do texto.

Acreditamos que a relação que se estabelece, durante a leitura, entre autor e leitor é da responsabilidade de ambos. Apesar de a predição ser uma estratégia básica de leitura, o leitor não deve ir ao texto com uma confiança demasiada nas idéias preconcebidas, com crenças imutáveis, pois dessa forma não conseguirá ao menos enxergar as pistas formais que o autor vai semeando quando escreve. É importante que ele vá pensando junto com o autor, interagindo com ele, porque se ele ficar escutando apenas a sua voz interior, suas crenças e opiniões, vai acabar atribuindo ao autor afirmações e opiniões que pertencem a ele, leitor, nunca chegando a uma compreensão do texto do autor.

Vimos que durante o processo de leitura, o leitor para compreender um texto, emprega o conhecimento acumulado durante toda a sua vida. Esse conhecimento que o indivíduo vai adquirindo e que pode ser classificado em diferentes níveis vai interagindo e permitindo que o leitor construa sentidos, chegando finalmente a uma compreensão do material que está lendo. Dessa forma, enquanto lê, o leitor vai empregando, num processo de interação, seu conhecimento lingüístico, seu conhecimento textual, seu conhecimento de mundo. Por isso, a leitura é considerada um processo interativo.

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão do texto, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, quando as partes discretas se juntam para fazer um significado. Ler não é uma atividade passiva, ao contrário, a leitura implica uma atividade mental de procura por parte do leitor, na sua memória, de lembranças e conhecimentos, que lhe fornecem pistas e sugerem caminhos, mesmo que não explicitem tudo o que seria possível explicitar.

É por isso que a leitura passa a ser reconhecida como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto a partir dos seus propósitos de leitura e do seu conhecimento relacionado ao assunto. Não se trata apenas de extrair informações básicas da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra; trata-se de uma atividade que implica necessariamente o aprimoramento destas habilidades e a compreensão do todo do texto, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita, através das estratégias de predição.

Convém lembrar que o conhecimento prévio que dá condições ao sujeito de atribuir sentidos ao que lê é formado a partir da própria prática social. Assim sendo, os aspectos cognitivos da leitura são mais bem definidos como sendo aspectos sócio-cognitivos.

Atualmente, a leitura tem sido vista também como uma atividade social, ou seja, uma atividade sócio-cognitiva, pois o conhecimento prévio que lhe serve de base é socialmente construído a partir das interações entre os diferentes sujeitos em seu contexto sociocultural. Desse modo, reconhecemos que

[...] dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado numa experiência social globalizada. Quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas. No caso da leitura, a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido (LEFFA, 1999, p. 31).

É por isso que o leitor pode, quando não entende o texto, engajar-se em diversificadas e flexíveis práticas de leitura, o que constitui um indício do funcionamento de estratégias para se entender os sentidos do texto. São essas habilidades que transformarão os leitores em leitores competentes⁴ e experientes⁵.

Contrária a essa visão, vemos usualmente, a leitura ser definida a partir de uma perspectiva individual, considerando-a como o resultado de um período determinado de escolarização. Logo, a habilidade de ler o texto escrito não é inata ao ser humano, e essa condição – a de ser uma habilidade adquirida revela, de imediato, a natureza social dessa atividade. A dimensão social apresenta-se de modo mais evidente, quando reconhecemos que o desenvolvimento das práticas de leitura depende do funcionamento e integração das habilidades que o sujeito desenvolve durante todo o processo de aquisição de uma língua. Além disso, há uma integração do sistema da escrita com o conjunto de valores que os diferentes sujeitos possuem e que interagem gradativamente na construção da consciência⁶

⁴ Quando falamos de um leitor competente não estamos pensando apenas em alguém que descobriu o chamado princípio alfabético que nos permite estabelecer uma relação sistemática entre ortografia e fonologia, mas sim de alguém que seja capaz de escrever, ler e entender o que produziu.

⁵ O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê por que tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, porque ele compreende o que lê. O que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

⁶ Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados. Por outro lado, o indivíduo também desenvolve uma consciência que lhe permite poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que ocorrem ao longo de nossa existência.

dos sujeitos e no seu desenvolvimento cultural. Desse modo, concordamos com Leffa (1999, p. 30), quando afirma que:

A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de que se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer.

Percebemos, então, que a leitura não pode ser considerada como uma atividade em si mecânica, isolada. Ela é produto resultante de diferentes habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação etc.). É por isso que mais do que ter um domínio da língua-padrão, o leitor deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, as condições sócio-histórica de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada gênero textual. Daí a necessidade de proporcionar situações em os alunos possam ampliar suas capacidades de uso da língua e adquirirem outras que não possuem, tendo sempre o texto como o objeto que lhe proporcionará a aquisição desses conhecimentos. Nisso, concordamos com Kleiman (2002, p.68) quando ressalta que

[...] uma vez que o texto é uma unidade complexa, para muitos impenetrável, o planejamento da aula por parte do professor deve se centrar na análise dessa unidade com vistas à facilitação através de atividades didáticas de mediação que incluam, entre outros, a mobilização de estratégias cognitivas.

Assim, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa já que quando participamos de práticas de leitura, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, de modo que possamos atribuir significado ao que lemos.

A propósito da aprendizagem significativa, Silveira (2005) nos informa que foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano David Ausubel, que postula que a aquisição de novos conhecimentos faz maior sentido (daí, o termo ‘significativa’) na medida em que tais conhecimentos possam ser incorporados a conhecimentos já armazenados anteriormente pelo aprendiz. No que se refere à compreensão da leitura, a assimilação desses novos conhecimentos a partir de textos escritos devem se fundamentar numa aprendizagem significativa, ou seja, dando-se condições ao aprendiz de assimilar novos conhecimentos a partir de suas estruturas cognitivas previamente contidas em sua mente.

Desse modo, à medida que praticamos a leitura, articulamos diferentes informações, de modo a estabelecer nexos explicativos que nos levem à construção de um sentido para o que se lê, desenvolvendo, para isso, um conjunto de estratégias a fim de que haja a compreensão do texto.

1.2.2 – A importância da metacognição no processamento da leitura.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento.

O uso de estratégias metacognitivas, como estabelecer um objetivo para a leitura e monitorar a compreensão de acordo com este objetivo (Kato, 1999), desenvolve-se definitivamente ao longo das séries iniciais (Leffa, 1996). Crianças da 5ª série seriam mais hábeis no uso de estratégias metacognitivas do que as da 3ª ou 4ª séries, pois, para Leffa (1996), a metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura.

Essa proficiência caracteriza justamente o leitor maduro, experiente, isto é, o bom leitor, que segundo Coste (2002, p. 19), seria aquele que:

a) teria se libertado dos hábitos escolares de uma leitura palavra por palavra (ou sílaba por sílaba) e que utilizaria plenamente a capacidade perceptiva que lhe deve permitir, por fixações sucessivas, apreender de um só lance os blocos gráficos mais importantes;

b) não precisa de intermediário sonoro ou quase sonoro (leitura em voz alta ou leitura silenciosa com subvocalização), mas que consegue estabelecer correspondências diretas entre significantes gráficos e sentidos;

c) seria capaz de antecipar morfossintaticamente, lexicalmente, semanticamente e retoricamente o que vai ou pode seguir no fio do texto; que teria, portanto, um poder de previsão;

d) disporia de estratégias de leitura, permitindo acelerar e melhorar o funcionamento do ato lexical, utilizando-se justamente das possibilidades de antecipação e alternando tensões e descontrações, autorizando uma melhor apreensão de informação;

e) saberia “deslinearizar” sua leitura para construir hipóteses sobre o sentido a partir de uma varredura do texto, de uma exploração que não se faria ao longo das linhas, mas permitiria uma coleta de índices para interpretar, podendo, em seguida, confrontar as hipóteses semânticas com outros elementos do texto, para confirmação, informação, ajuste, desenvolvimento etc.

f) no final das contas, se utilizaria de um leque de modos de leitura de acordo com os textos que pratica e os projetos que tem; o leitor completo seria capaz de “engatar” tal ou tal tipo de leitura e se caracterizaria, portanto, pela palheta de opções das quais ele tem o controle”.

Nessa perspectiva, orientar a leitura dos alunos de modo sistemático pode representar uma valiosa contribuição para melhorar o seu desempenho. O primeiro passo é definir claramente um propósito para a leitura que será realizada, quer seja em casa ou na escola.

Se é importante que os alunos saibam para que estão lendo, é fundamental que o professor esteja seguro de dois pontos fundamentais: 1 – que o texto selecionado de fato ofereça condições para se alcançar os objetivos propostos (tanto porque a linguagem está adequada às capacidades cognitivas dos leitores, como pelo fato de que o texto realmente contempla os objetivos propostos); 2 – que tanto o objetivo como o texto ofereçam motivação para a realização da tarefa. E assim,

No preparo de uma aula de leitura, o professor deve se perguntar quais são os conhecimentos prévios relativos ao tema, os quais o aluno precisa ter para entender o texto, com a finalidade de o professor elaborar perguntas de antecipação (pré-leitura), que ajudarão o aluno a formular hipóteses, a elaborar objetivos de leitura, a ativar seus conhecimentos relevantes para a leitura do texto (KLEIMAN, 2002, p.42).

Com isso, pensamos ser necessário assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversas. Textos que circulam nas diferentes esferas e são produzidos por interlocutores em processos interativos (BAKHTIN, 2002).

1.2.3 – Aspectos cognitivos da leitura e suas implicações em sala de aula.

No que se refere ao contexto de sala de aula, especificamente os da aula de língua portuguesa, acreditamos ser importante que o cotidiano das crianças seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar a partir da língua escrita, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua na escola é lhes assegurar o conhecimento sobre

a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem nas suas mais variadas funções.

É por essas e outras questões que se faz necessário que o professor reconheça as crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também formas de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria, transforma e é constituída na cultura. Sendo assim, as ações da criança no mundo devem ser entendidas como simbolização do sujeito, sua forma de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses, o que faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confrontos de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisível e surpreendente. Com isso, “o que interessa, para o ensino, não é a interpretação do professor em si, mas a percepção por parte do aluno, de que há um interlocutor, um autor que deixou marcas formais cuja função é a de apontar caminhos para a compreensão” (KLEIMAN, 2002, p.43).

Para isso, acreditamos que é necessário possibilitar aos alunos o contato com diferentes textos, em atividades de leitura e escrita dentro e fora da escola. No entanto, é preciso recordar que esse contato por si só, sem mediação, não garante que os alunos construam o conhecimento esperado pela escola e pela sociedade.

Sobre o processo de mediação das práticas de leitura em sala de aula, aceitamos o que nos expõe Kleiman (2002, p. 27) quando diz que

[...] a leitura é uma atividade de interação entre dois atores sociais – autor e leitor – que, por estarem distantes, podem ter problemas de comunicação. Em se tratando de leitores escolares, os problemas de comunicação podem acentuar-se e, nesse caso, cabe ao professor mediar nessa interação fazendo perguntas pedagógicas, aquelas que orientam e apontam caminhos para

melhor perceber os objetos a serem apreendidos. Acreditamos que quanto mais o professor souber sobre a leitura, mais poderá ajudar o aluno, apontando caminhos que visem o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão de textos.

Esse processo de mediação do texto na sala de aula é, sem dúvida, uma questão empírica, a ser determinada pelo professor para sua turma em função do programa e do repertório do alunado (KLEIMAN, 2002). Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes, diariamente, a vivência de práticas de leitura reais e diversificadas.

Sabemos que na nossa sociedade, a participação social é intensamente mediada pelo texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções lingüísticas, mas, sobretudo, das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam. Desse modo, Bakhtin (2000, p. 279) chama a atenção de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ou seja, em cada tipo de situação de interação, deparamo-nos com gêneros textuais diferentes e distintos modos de usá-los. Foucambert (1994, p. 31) afirma ser, também, o meio social uma grande contribuição para a compreensão do ensino da leitura.

Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos ‘verdadeiros’ e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende a ler primeiro palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”.

Aos poucos, com intervenções significativas do professor e de outras crianças e adultos, a leitura da criança vai se ampliando (KLEIMAN, 2004): antecipando significados, identificando elementos e suas relações com o todo do texto, questionando, perguntando ao

professor, enfim, criando estratégias de leitura que lhe vão permitindo ampliar sua capacidade de apreensão da língua escrita.

Cabe-nos, portanto, como educadores, repensar sobre a nossa atuação, rever criticamente a nossa forma de ensinar, refletir sobre nossas concepções e sermos capazes de tentar introduzir atividades práticas que possam fazer alguma diferença em sala de aula e que possam aliviar o sentimento de fracasso de nossos alunos e de muitos de nossos professores.

Nesse sentido, propomos que se tente resgatar o compromisso e a responsabilidade da escola para com seus alunos, tornando a mediação mais eficiente para se ensinar aos alunos a construir seus próprios conhecimentos e, levando-se em conta as variáveis psicológicas e cognitivas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo a díade professor-aluno.

Os professores precisam conscientizar-se de que suas metas educacionais não se resumem apenas na transmissão de conhecimentos e que devem, portanto, atuar no sentido de promover o desenvolvimento dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido, proporcionando aos alunos a construção de conhecimentos a partir das idéias já adquiridas.

Por isso, a leitura passa a ser vista como uma atividade complexa que envolve a intervenção de diversos processos: identificação de letras, reconhecimento de palavras, acesso ao significado, integração sintática e semântica, conhecimento prévio e etc. Todos como processos importantes e indispensáveis para a compreensão da leitura.

Podemos pensar, então, que o ensino baseado no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas a fim de facilitar as práticas de leitura em sala de aula, pressupõe que os textos terão diversos graus de dificuldades para o aluno, cabendo ao professor o desenvolvimento de diferentes e necessárias atividades didáticas para a facilitação do processo de construção de leitores proficientes. Para isso, podemos citar como opção para a

melhoria do trabalho do professor e uma melhor aprendizagem dos alunos os seguintes procedimentos:

1 – a escolha dos textos. A seleção depende de prévia decisão sobre os gêneros que vale a pena ensinar; uma vez que essa questão está determinada, a escolha deve incidir nos textos interessantes e bem escritos, sem problemas de textualidade.

2 – o ensino de vocabulário. O desconhecimento do vocabulário textual é um dos elementos que mais contribui para a dificuldade da leitura. A mediação pode visar a solução desse problema (cf. KLEIMAN & MORAES, 1999).

3 – a remoção de barreiras da compreensão, criadas pelo próprio aluno, devido a uma história de fracasso como leitor. O ensino de estratégias de abordagem ao texto permite o processamento mais rápido e com maior possibilidade de compreensão, uma vez que, antes mesmo da leitura, o aluno terá resolvido alguns dos problemas que podem dificultá-la (inclusive terá se familiarizado com alguns termos, tornando possível o seu reconhecimento imediato durante a leitura e a construção de relações entre as partes do texto) (KLEIMAN, 2002, p.42).

Em função do exposto, acreditamos que se o professor se limitar a desenvolver o interesse do aluno pela leitura através da participação em atividades diversificadas, ainda não estará formando o leitor. Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade; isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, então há ensino da leitura (KLEIMAN 2002).

1.3 – A leitura e o processo de construção do significado: os alunos, o texto e o professor.

As práticas de leitura na escola têm merecido, já há algum tempo, a atenção de estudiosos das áreas de Educação e da Linguística, principalmente, com o destaque que se tem dado aos estudos acerca das práticas de leitura na sociedade moderna. No entanto, esse debate acadêmico, que parece avançar com os anos, não alcança as práticas que se desenvolvem no interior da escola. Há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura em contexto escolar, girando em torno de uma só concepção.

Esta situação é, muitas vezes, provocada por um conjunto de fatores que direta ou indiretamente determinam as práticas de leitura na escola. Dentre eles, podemos citar:

- A formação deficiente dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como dos próprios cursos de formação;
- A dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor;
- A falta de um projeto político-pedagógico nas escolas, que tenha a leitura como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar;
- A importância que se dá aos livros didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam.

É por estas e outras questões que estudos sobre a língua têm destacado o papel que a leitura tem ocupado, ao longo da história da linguagem, na sociedade. Percebe-se que nos últimos anos, é crescente o investimento em estudos nessa área, bem como investigações sobre a in(ter)ferência do discurso e das práticas dos professores neste processo. É por isso que as questões relacionadas ao processamento da leitura e à produção de sentidos, assim

como suas implicações com o contexto de aprendizagem vêm sendo preocupação das recentes propostas pedagógicas de ensino de leitura/escrita no Ensino Fundamental.

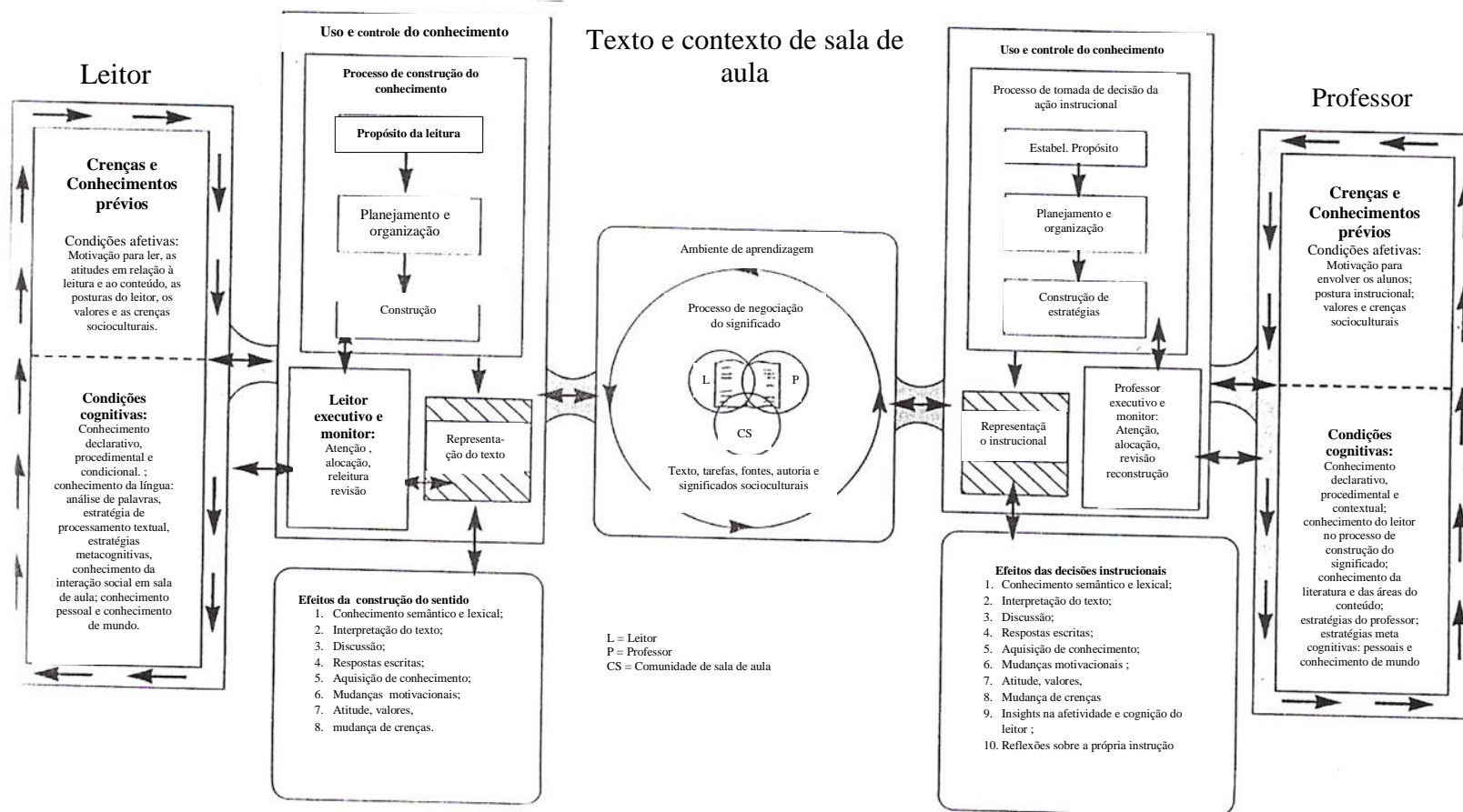
Sabe-se que durante muito tempo, pensou-se que o uso das práticas de linguagem⁷ pela criança, no âmbito escolar, dar-se-ia primeiro pelo simples domínio dos elementos constitutivos da língua escrita, para posteriormente, tal conhecimento possibilitar a utilização da escrita em diferentes situações sócio-interativas. Todavia, pesquisas têm mostrado que o exercício de práticas sociais de leitura implica não só em dominar o código escrito (enquanto mero conjunto de símbolos e/ou instruções de uso de certos sinais) para posterior decodificação desses elementos, mas principalmente, fazer uso eficaz dessas práticas enquanto instrumentos sociais de interação.

Assim, para desenvolver práticas de leitura não basta dominar uma língua. É necessário, além disso, certo grau de reflexão e conscientização sobre algumas de suas propriedades fundamentais. Isso porque a prática de leitura configura-se como uma relação privilegiada com a realidade dos sujeitos leitores e produtores de textos, já que engloba tanto o convívio com a linguagem como o exercício de interpretação dos significados sociais, sempre através de um trabalho de construção e reconstrução de significados e não como um mero consumo de informações adquiridas nos livros ou nas aulas.

Portanto, a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e, posteriormente, escrever; ela engloba o domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem o leitor, o texto e o contexto de sala de aula e o professor, conforme o modelo de leitura apresentado por Ruddell e Unrau (1994, p. 999), descrito a seguir:

⁷A noção de prática de linguagem aqui adotada compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo. Isso significa que as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados.

LEITURA COMO PROCESSO DE CONTRUÇÃO DO SIGNIFICADO: O leitor, o texto e o professor



Ao analisarmos o gráfico elaborado por Ruddell & Unrau (1994), vemos que o leitor é, nesta perspectiva, definido como o componente principal, possuidor de um conjunto de crenças e de conhecimentos prévios representativos de suas experiências sobre o mundo. Este componente – o leitor – é constituído por duas características que se apresentam interrelacionadas. A primeira, refere-se às condições afetivas, que incluem uma série de fatores que vão desde a motivação para a leitura a valores socioculturais e crenças sobre a leitura e a escola. A segunda característica refere-se às condições cognitivas, apontadas por muitas áreas como a base do conhecimento da língua e incluem habilidades textuais, estratégias de processamento de texto e o entendimento da interação social e da sala de aula.

Os citados autores defendem que a motivação, os valores socioculturais e as crenças do sujeito-leitor estão relacionadas e se refletem nas suas atitudes através da intenção de ler, e se constituem como importantes aspectos nas condições afetivas do leitor em relação à própria leitura e, por isso, o professor deve exercitar o entendimento, a sensibilidade e a orientação dessas instâncias para o crescimento potencial do leitor.

Esses aspectos servem para direcionar o foco da interação e o propósito na leitura, influenciando a motivação, a atitude, e a intenção para se ler. A perspectiva e a orientação do leitor são influenciadas pela natureza do texto e pelo desejo de interação com ele, além de poderem ser influenciadas pelo professor ou pelo contexto de sala de aula.

Do mesmo modo, as condições cognitivas têm papel vital no processo de leitura, e estão diretamente ligadas ao leitor que conhece os fatos, objetos, eventos, linguagem, conceitos e teorias sobre o mundo e que desenvolve diferentes habilidades e estratégias para usar e aplicar o seu conhecimento em diferentes contextos sociais.

Essas formas de uso do conhecimento estão representadas na memória dos leitores e incluem a variedade de conhecimentos já adquiridos e que são essenciais para a construção de um novo conhecimento. “Elas englobam conhecimento da linguagem, habilidade de analisar

palavras, estratégias no processo de leitura, estratégias metacognitivas, interação social e escolar, o seu ego e o mundo” (RUDDLELL & UNRAU, 1994).

Essas habilidades são importantes para que o leitor possa construir, monitorar e representar o sentido do texto, o que define o uso e o controle do seu próprio conhecimento. Assim como o processo de construção do conhecimento, ele é guiado por um objetivo e por um plano que ativa (evoca) crenças e conhecimentos prévios que serão usados como ajuda para confirmar, rejeitar ou suspender julgamentos, sempre compartilhados pelos membros do grupo social.

Dessa forma, Ruddell & Unrau (op.cit) afirmam que durante as discussões da sala de aula, o leitor não interage somente com o texto, mas também com o discurso do professor e com as respostas dos colegas. E como a significação do texto é representada na mente do leitor, essa representação passa por um processo de revisão que é controlado pela execução e supervisão do leitor e do professor na tentativa de que o leitor crie uma representação do texto que seja coerente e significativa. Nesta perspectiva, comentam os autores que

[...] o uso do conhecimento e seu controle são componentes do modelo que tem como assunto principal a construção do significado. O leitor usa o processo de construção do conhecimento para se direcionar, ativando a construção de planos, conhecimento organizado, formulação e representação do texto. Enquanto a construção do conhecimento é um processo progressivo, o leitor executa e supervisiona controlando o processo, evoluindo a representação do texto baseado na direção e posicionamento, e ajudando na edição e reconstrução do significado, quando surgem mal entendidos (RUDDLELL & UNRAU, 1994, p. 1021).

Sendo assim, os conhecimentos prévios e as crenças incluem afetivamente e cognitivamente as condições que influenciam na forma da construção do significado. O uso e o controle do conhecimento são o coração do processo de construção dos sentido através da postura, planejamento, organização e construção desses significados pelo leitor.

O professor – o segundo componente – aparece como uma imagem paralela à do leitor. As crenças e conhecimentos prévios do professor somam-se com as condições afetivas e cognitivas baseadas em experiências de vida. Assim, ele considera as condições afetivas, incluindo crenças e suas concepções de educação e busca motivações para incentivar os estudantes, adequando tudo isso às condições de ensino, aos valores e crenças socioculturais.

Além das condições afetivas, há de se considerarem as condições cognitivas do professor, que incluem seu conhecimento de mundo, a representação conceitual desse conhecimento, o conhecimento didático e as estratégias de ensino para desenvolver no aluno-leitor o processo de construção do significado do texto.

Ruddell & Unrau (1994) esclarecem que o professor, assim como o leitor, possui crenças baseadas em opiniões, suposições e convicções. Essas crenças, contudo, têm um impacto direto nas condições afetivas que influenciam e moldam os objetivos instrucionais do professor, seu plano de trabalho e as estratégias de ensino para promover a construção do conhecimento entre seus alunos.

Diante disso, vê-se que a motivação do professor para engajar os alunos nos trabalhos de sala de aula é fundamental no desenvolvimento da intenção de leitura do leitor. Nesse sentido, numa discussão prévia, a intenção (propósito, objetivo) do leitor é influenciada não só pela motivação intrínseca, relacionada a coisas como a auto estima, necessidades, desejos, metas, desafios e sensação de prazer, mas também pelo objetivo do professor que é fazer com que esses fatores de motivação sejam dirigidos pelo desejo de criar um ótimo ambiente de aprendizado onde os alunos participam integralmente e persistem na construção do significado.

O conhecimento do professor sobre o processo de construção do significado pelo leitor é essencial para mediar o processo de aprendizagem dos alunos. Esse processo, que é visto numa perspectiva construtivista, vê a criação do significado como um processo de

compreensão ativa que deve levar em conta os conhecimentos e as crenças anteriores do leitor e a negociação estabelecida em contexto de sala de aula entre o professor, o leitor e os demais alunos.

Também o conhecimento da literatura sobre a leitura e seu ensino e áreas afins constitui para os autores um arcabouço de informações críticas para a mediação do professor. Este conhecimento, amplamente declarativo (conceitual) é adquirido através de experiências acadêmicas e enriquecido através de conhecimento pessoal e de mundo do professor. A aquisição desses conhecimentos possibilita ao professor o uso de estratégias que dão aos alunos a oportunidade de melhorar e crescer no entendimento das estruturas do discurso comumente usadas em áreas particulares e afins.

O conhecimento e o uso de estratégias de ensino são decisivos para o trabalho de mediação do professor e deve consistir em um recurso indispensável para que os objetivos e as metas institucionais sejam atingidos. Essas estratégias possibilitam o auto monitoramento do professor e sua auto correção na construção do significado durante e depois do seu trabalho de mediação no ambiente escolar.

Essas estratégias são sempre usadas pelo professor e interagem com outras condições afetivas e cognitivas e são guiadas por diferentes objetivos. Por exemplo, enquanto medeia os trabalhos dos alunos, o professor deve dar atenção a um amplo conjunto de fatores incluindo, as responsabilidades dos alunos, o conteúdo da lição, as estratégias de instrução empregadas, o tempo e o uso de textos (gêneros textuais) e de diferentes materiais em sala de aula.

O professor também deve estar atento às falhas de comunicação e as possíveis formas de clarear o sentido e como melhorar o processo de negociação do significado. Isso requer a habilidade para detectar as dificuldades, tentar entendê-las e traçar estratégias específicas para corrigir o problema durante a mediação, já que

A interpretação do texto do leitor depende fortemente da atitude instrucional e das estratégias usadas pelo professor. Certamente, o professor reconhece que os conhecimentos prévios e as crenças do leitor exercem uma forte influência no texto mudando a direção do resultado da interação da comunidade da sala de aula (RUDELLE & UNRAU, 1994, p. 1029)

Desse modo, o uso e o controle do conhecimento por parte do professor passam a direcionar o fluxo e a conduta da mediação através da (re)configuração dos objetivos, da organização, do planejamento e das estratégias de ensino.

Ruddell e Unrau (1994) exemplificam que no momento em que a aula começa, a representação instrucional emerge na mente do professor e passa a se refletir nas atividades de sala de aula, nas estratégias instrucionais, nas técnicas administrativas e na construção do significado. O professor passa a monitorar, controlar e supervisionar tanto suas ações quanto as representações que os alunos têm do texto. Suas crenças e seus conhecimentos provenientes de informações prévias favorecem a organização de seu trabalho, indo desde a motivação até as estratégias de ensino e o entendimento do processo de construção do significado pelo estudante. Esse mesmo processo continua se a instrução estiver procedendo de acordo com os objetivos e o plano propostos pelo professor; se não estiver, o objetivo original e o plano devem ser ajustados ou até mesmo mudados completamente. Os resultados da decisão instrucional do professor conduzem à formação de um novo conhecimento semântico/lexical e uma nova interpretação do texto.

Nesse momento, uma representação do texto começa a se formar na mente do leitor, o que reflete não só a interpretação do leitor baseado no texto, como a influência de outros fatores, outras idéias, outras discussões, o que inclui o professor. Este é visto como aquele que “frequently assumes major responsibility for meaning negotiation within the social environment of the classroom” (RUDELLE & UNRAU, 1994, p. 996.)

O texto e o contexto de sala de aula, o terceiro componente, refere-se ao ambiente de aprendizagem, de onde o processo de negociação do significado sucede. Este processo começa quando o leitor primeiro interage com o texto (simbolizado por um livro no centro da figura) e representa uma fusão do significado entre o leitor, o professor e a comunidade de sala de aula, onde o professor e os estudantes constroem conhecimentos através da negociação de significados. Para isso, faz-se necessário que o professor seja altamente sensível ao entendimento do estudante, que tem projetado em sua mente, quatro componentes que o levará à construção do significado: texto, dever (tarefa), fonte de autoridade (o professor) e os significados socioculturais.

O ambiente de aprendizado tem uma poderosa influência na motivação do estudante para se envolver com o aprendizado. Ele influencia não apenas na decisão do leitor para se envolver com o texto, mas também nas formas como o texto é empregado em sala de aula.

Sabemos que o processo de negociação do significado envolve a interação entre o texto, o leitor, o professor e a comunidade de sala de aula. Da mesma forma, reconhecemos que durante a negociação dos significados relacionados aos textos, os alunos trazem seus próprios significados para a interação e os professores trazem o entendimento da história assim como o entendimento dos processos de leitura a partir dos quais os membros da sala interagem para reconstruírem significados.

O trabalho de ambos, estudantes e professores, confirma que as interpretações são produzidas na ação textual e nas respostas características do leitor. Isso mostra que o significado está não só no texto, mas que as interpretações podem ser confirmadas ou não com as referências do texto e na relação de conceitos ou impressões evocadas na mente do leitor. Desta forma, a construção e a negociação dos significados são vistos como fundamentalmente circulares. Enquanto os significados que nós criamos para o todo o texto influencia na construção das partes, nosso entendimento das partes influencia o todo do texto.

Essa relação justifica o que Ruddell e Unrau (1994, p. 1033) afirmam quando dizem que

Os significados são negociados em sala de aula entre leitores e entre leitores e professores. Significados são abertos, não fechados ou fixos e precisam estar no texto. A forma interpretativa da comunidade de sala de aula que compartilha os entendimentos em comum. No entanto, esses entendimentos não são fixos para sempre. A forma do significado é sempre reformada num ciclo. Como o conhecimento do leitor muda, como o leitor interage com outros leitores e com o professor em um contexto social, construído de significados que podem ser motivados a mudar. Enquanto um texto pode ser fixo, o significado para o leitor estará sempre vindo.

Nisso, o processo de negociação de significado envolve uma ligação através do texto, de tarefas, fonte de autoridade e significados socioculturais, pois tanto o professor quanto os estudantes trazerem para o contexto de sala de aula diferentes condições afetivas e cognitivas para a construção e representação do texto e, por isso, devemos esperar diferentes interpretações do texto.

Por essa razão a sala de aula necessita tornar-se num ambiente que favoreça a articulação e a negociação de significados, já que esses significados são compartilhados inteiramente em sala de aula, tornando-se parte desta comunidade para a interpretação do texto. No entanto, cada significado compartilhado é também aberto à reinterpretarções no processo de negociação dos sentidos que continua na interação no contexto de sala de aula a partir das práticas de leitura.

Dessa forma, os alunos precisam assumir a condição de leitor e, portanto, liberar a capacidade de atribuir sentidos tanto aos textos, como aos gestos e à vida. Para qualquer professor que trabalha com os textos e a linguagem, isso implica tentar buscar novas possibilidades de se trabalhar a leitura proposta pelo livro didático ou por qualquer outro texto que seja objeto de estudo em sala de aula. Em decorrência dessa nova atitude (diante dos textos e diante de si mesmo) passa-se a respeitar os diferentes tipos e as diferentes maneiras

de se ler os diferentes gêneros textuais, especialmente a dos alunos, que se encontram em um constante processo de desenvolvimento e de aprendizado.

Dentro dessa visão, o processo de leitura deve implicar, pois, uma finalidade, um objetivo que venha guiar essa prática, na qual leitor e texto interajam construindo um novo conhecimento. Consolidando esse raciocínio Solé (1998, p. 22) diz:

Gostaria de ressaltar o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si não tem sentido ou significado. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

Fica claro, que nesse processo, há uma negociação do significado que envolve a interação entre o texto, o leitor, o professor e a comunidade de sala de aula. Nesse processo, os alunos trazem seus próprios significados para a interação em sala de aula; o professor traz sua compreensão do texto assim como seu entendimento sobre o processo de leitura, e todos interagem com o texto para construir e reconstruir significados.

É por essa razão que não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos lingüísticos pelos quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

Nesse sentido, acreditamos que hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema da escrita é poder participar de práticas de leitura reais e significativas,

reconhecendo que os indivíduos estão em uma determinada formação sócio-cultural e nela está vinculada sua forma de pensar, de ver e ler o mundo.

É essa concepção de leitura que poderá trazer para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua. Por meio dela, assumirá que o aprendizado da língua deve implicar, sempre, a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações sociais. Essa discussão fica mais clara nas palavras de Leffa (1999, p.15) quando fala que :

O argumento mais forte, no entanto, pelo uso aqui da abordagem interativa é o pressuposto de que ela é necessária para uma explicação adequada e completa da leitura. Essa explicação deve envolver não apenas aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também de que modo esses aspectos se autoinfluenciam.

Com isso, pode-se dizer que a ênfase dada à leitura recai sobre os diálogos e discussões em sala de aula, os quais se desenvolvem como forma de negociação do significado, que por sua vez, visam a busca da construção do sentido do texto e a constituição do sujeito através da linguagem. É por isso que acreditamos juntamente com Osakabe (2004, p.08) que:

Pensar a educação enquanto linguagem é pensar, portanto, a educação enquanto processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos. E, como tal, como um processo que tem a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento. Daí que não se pode pensar num processo educacional consistente sem admiti-lo como tenso, instaurado sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica.

Assim, assumimos a idéia de que os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas,

pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. E, é na interação em diferentes instituições sociais que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas simbólicos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem.

Por ser uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é construída entre os sujeitos. Sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico. “Portanto, as propostas de ensino devem ser também avaliadas do ponto de vista da eficiência para criar condições de interação em sala de aula, explicitando algumas projeções didáticas da proposta” (KLEIMAN, 2004, p. 42).

Faz-se necessário desenvolver em contexto de sala de aula práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio dos diferentes gêneros discursivos, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Ou seja, os contextos/espacos de leitura devem se caracterizar como situações significativas de interação entre o aluno, os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem e o próprio professor, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos nas diferentes realidades sociais (FOUCAMBERT, 1998).

É necessário, então, nas atividades de linguagem na escola, orientar o aluno para a definição de interlocutores, reais e possíveis, para a reflexão mais profunda sobre os fatos abordados nos textos produzidos, fazendo-lhe perguntas que possibilitem ampliar seu texto. Ao mesmo tempo em que o aluno reflete sobre o uso da linguagem no texto produzido por ele, deve refletir sobre a linguagem dos textos produzidos por outros. Neste sentido é possível

trabalhar, inclusive, com um texto que apresenta desvios quanto aos preceitos da norma culta, a fim de mostrar ao aluno que se as informações do texto não forem apreendidas, se o texto não está claro, é porque há problemas no modo como foi tecido.

Nessa visão, o professor deixa de ser um mero repassador de um conhecimento pronto e acabado; a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que professor e alunos passam a ter papel central na construção de conhecimentos sobre o uso e aplicação da língua em práticas sociais.

A preparação do professor é de fundamental importância, pois só o hábito da leitura diária poderá criar condições do profissional conduzir os trabalhos de leitura em sala de aula de forma segura e satisfatória. Portanto, o professor deve ter amplo conhecimento e ter gosto pela atividade de produção de leitura para, só assim, conseguir desenvolver esse hábito para a criança. Esse mesmo profissional deve estar atento às tendências atuais e ser criativo para conduzir de forma produtiva o processo da leitura. E ser atual não significa esquecer das teorias anteriores, uma vez que essas teorias servem de base teórica à prática atual do educador no ambiente escolar. É importante que o professor estabeleça junto à escola o perfil desejado para a instituição de ensino, com seus objetivos e estratégias. E assim, acreditamos como Kleiman (2004, p.40) que:

[...] a ação do professor não pode ser diluída, e passa a ser constitutiva, portanto, da relação entre autor e leitor, na qual, além dos interesses e capacidades do leitor jogam um papel importante, os objetivos da leitura. Nessa dimensão, também, o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Do ponto de vista da relação autor-leitor, esquece-se muitas vezes que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do locutor se esvazia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor, nessa dimensão também, o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, reestabelecer as condições para a interação.

Definir os objetivos e traçar as estratégias de trabalho, dentro de uma visão coerente com a realidade de seu alunado, faz parte das várias tarefas do dia-a-dia do educador. Este último tem como principal papel adequar a sua prática às necessidades da comunidade. Então ele ajudará o aluno a fazer uma leitura de qualidade do mundo real, ou seja, vai buscar as ferramentas adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, o qual pode ser sustentado nas práticas de leitura. Para que haja leitura de qualidade, se faz necessário selecionar textos de qualidade, obedecendo a linha de pensamento em que a escola e a comunidade estão inseridas. Ou seja, considerar o contexto social do aluno de forma a proporcionar condições de aprendizagem a partir da boa leitura.

O professor deve desenvolver junto ao aluno o hábito pela leitura no intuito de permitir que o mesmo possa construir seu conhecimento a partir do contexto em que está inserido, juntamente com os outros indivíduos. Aliás, a companhia dos outros indivíduos faz despertar, segundo Vygotsky (1991) o desejo de aprender, pois esse fato mexe nos processos internos da criança. Além disso, se a linguagem é comum entre as pessoas de uma comunidade, a leitura também deve ser adequada a todos. O professor não pode esquecer que isso é fundamental para a aquisição da leitura na coletividade. Ou seja, individualmente ninguém desenvolve conhecimento, portanto, a leitura fica prejudicada quando trabalhada no indivíduo isoladamente. E “As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem. Se cada um falasse como quisesse, jamais poderia existir a linguagem numa sociedade.” (CAGLIARI, 2002, p. 18).

Ao professor, quanto ao seu papel de ensinar a leitura, cabe a observância desses aspectos discutidos até o momento, para proporcionar aos alunos, inclusive das séries iniciais, a possibilidade de um desenvolvimento consistente, que possa garantir a formação do indivíduo de forma plena. O professor tem o papel de mediar a formação do indivíduo até o momento em que este último consiga por conta própria expressar sua concepção, interpretar o

mundo em que está inserido, demonstrando capacidade de seguir em frente com seus próprios passos (FOUCAMBERT, 1998).

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir com e sobre eles, transformando-os continuamente nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina de Língua Portuguesa e do papel do professor é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, as abordagens interdisciplinares na sala de aula são essenciais.

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os diferentes gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e de inclusão social.

Para isso, creditamos que reconhecer a importância das contribuições de diferentes teorias/concepções para o entendimento e o redirecionamento da prática pedagógica é indispensável e deve fazer parte de toda a formação do professor. E é sobre esse interrelacionamento de teorias que trataremos no capítulo seguinte, apresentando diferentes posturas sobre um mesmo objeto, que é a interação pela linguagem.

CAPÍTULO 2

A VISÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe) etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

Mikhail Bakhtin

As práticas interativas produzidas no âmbito escolar, sob os mais diferentes ângulos, tem sido objeto de estudo de vários domínios do saber, como a Psicologia, a Pedagogia, a Lingüística ou a Sociologia. Em cada domínio, diferentes expectativas de entendimento de suas propriedades voltam-se à observação dos diferentes sentidos que constituem as interações e as implicações que estas provocam, denunciam e revelam nos diferentes contextos sociais.

Após várias leituras feitas acerca das diferentes concepções e teorias que norteiam tanto o estudo científico quanto o ensino de Língua Portuguesa, emergiu a necessidade de se investigar a que se propõe a educação no país, qual é o papel do professor de português e do

aluno de Língua Portuguesa dentro desse processo de formulação de conhecimento sob a perspectiva interacionista de linguagem.

Feitas algumas reflexões sobre as questões que envolvem o ensino da Língua, achamos por bem abordar também a forma como o professor medeia seus trabalhos com a leitura em sala de aula, pois reconhecemos que se faz necessário uma profunda reflexão no que se refere às concepções de ensino e aprendizagem no âmbito da leitura nas escolas.

Tentar identificar qual o verdadeiro sentido das interações produzidas na sala de aula em que se dá a mediação do professor num contexto educacional tão heterogêneo é o que buscamos a partir do estudo proposto. E para isso destacamos para efeito de estudos, os trabalhos de Bakhtin (2000, 2002), de Vygotsky (1991, 2005) e de Geraldi (2002, 2003), com o objetivo de verificar as diferentes perspectivas com que os temas são abordados, como estes interagem e complementam-se nas práticas de leitura em sala de aula.

Além disso, espera-se que a qualidade das interações tenha a ver, de alguma maneira, com os limites e os alcances da escola enquanto instituição, enquanto prática social.

2.1 – O dialogismo bakhtiniano

Temos observado que nas últimas décadas tem havido um produtivo questionamento entre educadores e lingüistas a respeito de uma concepção de linguagem que norteie o ensino de língua portuguesa (leitura e produção de textos) nas escolas. Teorias lingüísticas e educacionais que focalizam a língua como instrumento de interação e como prática social significativa, já proporcionaram amplos debates e continuam orientando muitas pesquisas no âmbito escolar, a fim de que possam instrumentalizar os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender língua para questões pertinentes ao desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, num espaço de construção e apropriação de saberes múltiplos.

Podemos perceber que a escola, ao longo destes anos, tem “ensinado português”, ou melhor, tem pretendido ensiná-lo, uma vez que ainda continua, muitas vezes, com a antiga concepção de que ensinar é “transmitir conhecimentos”. Uma concepção que não mais se sustenta, já que os sujeitos que são introduzidos no contexto escolar, já conhecem a língua que falam. Acreditamos, assim como Freitas (1994, p. 94) que

[...] a escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado, muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por intermédio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, ir construindo os significados, ir construindo o seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. E todo o seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, mas representado pela escola.

Não se pode negar que a posição assumida pela escola restringe a noção de sujeito formador e transformador da realidade para um sujeito passivo e acomodado na sua condição de receptor de um conhecimento pronto e acabado, assim como desconhece que as interações e os enunciados construídos no ambiente escolar ocorrem numa situação espaço-temporal que inclui o falante e o ouvinte, o escritor e o leitor e todas as relações externas que influenciam as ações praticadas por eles naquele momento discursivo.

É sabido que a língua, quer seja vista como objeto de comunicação quer seja objeto de interação, se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens se apropriam de seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações de uso de fato. É por isso que se torna necessário compreender que a linguagem, por ser realizada na interação verbal entre interlocutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas de leitura que envolvem a produção da linguagem colocam em evidência elementos indissociáveis nas

mais variadas situações interativas: interlocutores, enunciados e o mundo, especificamente no contexto interativo da sala de aula.

É a partir dessas constatações que buscamos entender a organização e o funcionamento da linguagem, fundamentada estruturalmente pelas regularidades enunciativas e discursivas constitutivas das interações humanas, pois como nos diz Freitas (1994, p. 154):

Sendo a linguagem, para Bakhtin, constitutiva da existência humana e completamente social, sua significação e sua compreensão pressupõem a interação de diversos organismos. Assim, qualquer enunciação não pode ser atribuída exclusivamente ao falante. Ela é produto da interação com um interlocutor, portanto, produto da complexa interação social. A sociedade para Bakhtin começa, portanto, com o aparecimento da segunda pessoa. Nesse sentido, para ele, a sociabilidade consiste, semelhantemente a Vygotsky, em considerar a intersubjetividade como logicamente precedendo à subjetividade.

É por isso que a noção de interação e suas implicações com o contexto de aprendizagem vem sendo preocupação constante das recentes propostas pedagógicas de ensino de leitura/escrita no Ensino Fundamental, uma vez que se busca constatar o grau de compreensão que os professores de língua portuguesa têm demonstrado sobre as concepções de língua, sujeito e ensino que embasam suas propostas didático-pedagógicas e as aplicações que fazem desses conhecimentos à sua metodologia de trabalho.

Reconhecemos dentro desse contexto, que a questão das práticas de leitura são, sem dúvida, um dos fatores que interferem na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula e na qualidade da apropriação do saber que aí ocorre, uma vez que vivemos em um contexto educacional que exige necessidades urgentes de reformulação, adaptação e aplicação de novos métodos/técnicas no processamento das informações que circulam em nossa sociedade.

Assim, caminhamos tentando entender o modo como o conhecimento está sendo construído pelos alunos por meio das práticas de leitura e como se está dando a relação entre o

conhecimento desses sujeitos e o meio social no qual estão inseridos, a fim de entendermos a dinâmica do processo para melhor subsidiar o professor no exercício de seu papel de mediador na produção de conhecimentos, como também, se pensar na formação teórico-crítica desse profissional para que possa atender as novas demandas de sua profissão, pois como nos diz Moita Lopes (2002, p.181):

[...] a formação teórico - crítica do professor de línguas, [...] envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Dentro dessa visão passamos a reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna no período de escolarização deve ser entendido como um processo interativo e discursivo, na medida em que envolve processos interlocutivos que ocorrem nas relações intersubjetivas em sala de aula.

Dessa forma, a perspectiva da linguagem como meio de interação pode não só representar significativa contribuição ao desenvolvimento de padrões proficientes de comunicação oral e escrita, como favorecer a ampliação do domínio de diferentes práticas de leitura para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar o uso de diferentes recursos no desvelamento e na construção de diferentes tipos de textos, a partir da inserção do sujeito no funcionamento lingüístico e discursivo da língua e da relação que se estabelece com o outro no processo de aquisição e uso da linguagem.

Essa visão de linguagem como interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do discurso e de sua significação, a partir das práticas de leitura, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social, buscando adaptar-se ao contexto imediato e,

sobretudo, a interlocutores concretos. Como sistema de significação da realidade, a linguagem é o lugar em que a ideologia se mostra concretamente através de signos materialmente construídos pelos sujeitos em diferentes espaços sociais, conforme nos mostra Bakhtin (2002, p.33) quando afirma que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa aparecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem.

Pode-se assim depreender que o conceito de interação é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem, e é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo que comporta uma ideologia, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo têm seu conjunto de formas de discurso que funciona como “um espelho que reflete e refrata o cotidiano”, num sistema simbólico em que a língua é representativa da realidade objetiva.

Faz-se necessário reconhecermos que as atividades da fala e da escrita, não se consistem unicamente de palavras como tais, mas de enunciados vocais que se constituem de frases, delimitadas por pausas, entonação, silêncio ou fala de outras pessoas e que as palavras são partes do material através do qual os enunciados se constituem e podem ser analisados. Neste sentido, Goulart (2001, p. 10) acrescenta que:

Os signos não existem como parte de uma realidade: refletem e refratam uma outra, como fragmentos materiais dessa realidade. Sendo a palavra o fenômeno ideológico por excelência, é absorvida pela sua função de signo e assim penetra em todas as atividades humanas, desde a comunicação ideológica cotidiana, passando pelo discurso interior, até as diversas esferas do saber especializadas e formalizadas. Desse modo, compreender as palavras está relacionado a compreendê-las num contexto concreto preciso, a compreender sua significação numa enunciação particular que se produz dentro de uma esfera social.

A expressividade da palavra se dá pela enunciação e o sentido não pode ser estudado de forma fragmentada. Isso porque à medida que desenvolvemos nossa capacidade como falante de uma língua, lidamos naturalmente com diferentes contextos de uso da linguagem, o que nos permite, por um lado escolher as palavras que melhor expressam o que pretendemos dizer, por outro lado, atribuir significados corretos ao enunciados dos nossos interlocutores.

Com isso, uma palavra, uma frase dita só poderá ser entendida dentro de um contexto, de uma conversa, de um diálogo entre pessoas e o mundo, já que a contextualização que o sujeito faz é produto de uma determinada situação, composta por uma finalidade específica e conhecida/compartilhada pelos usuários da língua de determinada comunidade.

É importante destacar que todo sujeito produtor de textos orais e escritos começa desde muito cedo a lidar com o uso da linguagem e aprender o significado das palavras porque as ouve em enunciados diferentes e pratica-as, sujeitando-se, às vezes, à correção de outras pessoas e ao teste de ser entendida por aqueles com os quais está falando. Este processo continua durante toda a vida social e nós aprendemos novas palavras, expandimos e aumentamos nossos conhecimentos quando as ouvimos, as vemos e as utilizamos em enunciados novos num processo dialógico de (re)configuração contínua de sentidos.

É preciso entendermos, neste momento, que a língua “vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. (BAKHTIN, 2002, p.124) e não pode ser considerada

como o único elemento mediador entre nosso pensamento e o mundo. Elementos psíquicos, elementos culturais e ideológicos da vida em sociedade, os diferentes contextos nas quais as significações são produzidas, a qualidade intersubjetiva das interações humanas, além do sistema lingüístico, apresentam-se indispensáveis e determinantes dessa relação. Assim, Bakhtin (2002, p.123) nos diz que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico 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 interação constitui o principal veículo na produção do sentido, produzido por meio de signos lingüísticos e como efeito da compreensão ativa e responsiva estabelecida entre o locutor e o receptor, ocorrendo sempre no ato da enunciação, pois para Bakhtin (2002), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Desse modo, é na interação com seus semelhantes, numa atividade prática comum, que o homem, por intermédio da linguagem, constitui-se e se desenvolve como sujeito. Para Bakhtin o sujeito é construído na linguagem pelo “outro”, através da interação, e, através da enunciação, passa-se a produzir um enunciado e um sujeito, o que equivale dizer que não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura (BRAIT, 1996, p.107).

Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2002) ainda enfatiza o determinante papel que o outro assume tanto no movimento de constituição dos sujeitos quanto no movimento de reconstrução e de ressignificação do conhecimento pelo sujeito.

Aburre (1997, p.20) amplia criticamente esta discussão quando diz que:

[...] à medida que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro interlocutor fisicamente presente ou representado, e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído,

pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo.

Pode-se depreender a partir do exposto que numa visão sócio-interacionista a aquisição de linguagem tem como produto não apenas uma língua internalizada, mas um sujeito psicológico constituído pela linguagem. Uma linguagem que teria, no diálogo, não apenas as condições tidas como necessárias para a construção de uma língua, mas as condições essenciais para o estabelecimento das relações intersubjetivas das quais emergem a criança como sujeito da linguagem. É neste espaço que o interlocutor se apresenta como o “outro”, ou seja, como representante da alteridade numa relação intersubjetiva.

É por meio dessa abordagem interacionista, que vê o discurso como um trabalho construído de forma dinâmica pelos interlocutores, que buscamos compreender os alunos como “protagonistas” na construção dos lugares e na relação interpessoal que se estabelecem na interação verbal. Qualquer que seja o peso das determinações exteriores à interação, a relação interlocutiva é sempre construída pela atividade mútua dos sujeitos, o que faz com que o espaço interativo seja determinado do interior mesmo da relação, pelo lugar subjetivo que cada um toma em relação ao outro, quer seja através do discurso, quer seja através da palavra, pois Bakhtin (2002, p. 113) reconhece que:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (grifo do autor).

Segundo a concepção bakhtiniana de interação verbal, o locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, esperando deste uma atitude responsiva. E é, neste movimento, que o leitor através do discurso constituído pela alteridade, opõe uma contrapalavra ao autor para a construção do sentido do texto. É na enunciação que a palavra se torna concreta como signo ideológico e muda de significação de acordo com o contexto em que é enunciada. É neste acontecimento que o leitor se depara com idéias que podem refutar, confirmar e até mesmo antecipar respostas e objetivos, pois para Bakhtin (2002, p. 113) “a palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.”

Neste movimento, os sujeitos interrelacionam-se e passam a construir seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, ganhando significação e gerando as contrapalavras ao dizer do outro que, por conseqüência, irá mobilizar o discurso desse outro para a formação tanto dos discursos sociais quanto dos discursos individuais e assim por diante. Dessa forma, Bakhtin (2000, p. 313-314) nos diz que:

É por isto que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizada, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Reconhecer os diferentes sujeitos como igualmente importantes no processo de interação, percebê-los como co-autores, nos encaminhará para um aprofundamento na análise das condições em que eles interagem. São as características do locutor – suas marcas pessoais,

como conhecimentos, linguagem, posição, etc. – e, do outro, as características do interlocutor e do assunto, o que cria um contexto especial, único, em que acontece a interação. É a partir dessas condições sociais e históricas em que se dá cada interação, definindo maneiras diferentes de uso da linguagem que o sujeito se constitui e constitui seu discurso.

Nesse quadro teórico, o sujeito passa a ocupar uma posição privilegiada e a interação nas práticas de leitura passa a ser o lugar da produção de linguagem e de constituição de sujeitos pela linguagem, o lugar da constituição da subjetividade.

Sobre a constituição dos sujeitos, Possenti (1993, p. 57) nos revela que:

Optando pelo conceito de constituição, quer-se ressaltar que as línguas são resultados do trabalho dos falantes. Se foi o trabalho de todos os que falaram uma língua que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, os falantes não trabalham mais, mas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de se esperar que o produto apresente irregularidades, desigualdades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua. Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua.

Toda essa discussão nos mostra o caráter dinâmico da língua, como revela também a constante evolução da sociedade e de sua cultura, refletida sempre na língua. Esta, por sua vez, em constante construção pelos seus usuários, acaba por transformar as relações humanas e, portanto, a cultura e a sociedade. Vemos, portanto, que sociedade, cultura e língua são construções históricas dos sujeitos. Influindo uma sobre as outras, essas três instâncias estão em constante processo de transformação e interferindo nas práticas sociais de leitura e de escritura dos sujeitos.

Esses sujeitos participantes de práticas interativas de leitura e que agem uns sobre os outros, têm uma história, atuam num contexto social e ideológico. Nesse espaço, cada um ocupa um lugar e é desse lugar que ele lê, produz e compreende diferentes gêneros textuais.

Isso nos mostra que a língua não se apresenta como um sistema abstrato, senão como veículo que possibilita a integração do homem com o mundo e lhe permite desenvolver, dentro das práticas sociais de leitura, tanto importantes habilidades leitoras quanto o aprimoramento da escrita, ambos responsáveis pela construção do conhecimento e da consciência dos sujeitos.

Do mesmo modo, Freitas (1994, p. 172) aprofunda a discussão dizendo que

A construção do conhecimento está, portanto, intimamente vinculada à prática social de seu produtor. A atividade concreta dos homens é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade, começa na vida real, na prática. A verdadeira atividade, a práxis, é teórico-prática, é relacional, crítica educativa, transformadora. É no desenvolvimento dessa prática que vão surgindo as tarefas cognitivas, se engendram e se desenvolvem a percepção, o pensamento, a linguagem e a consciência humana.

Desse modo, é inegável a importância e a necessidade de direcionarmos o trabalho com a linguagem voltado para os movimentos interativos, particularmente, no ensino e aprendizagem da língua materna em sala de aula, com ênfase nos diálogos de construção de sentidos que se desenvolvem na prática leitora e que antecedem as produções escritas. A concepção de linguagem enquanto interação verbal, desenvolvida por Bakhtin (1929/1981), serve de parâmetro para a análise das interações dos sujeitos em aulas de Língua Portuguesa.

A esse respeito passemos a observar o que nos dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p.23)

A partir daí, chega-se a entender que a linguagem se constitui na mão-dupla da interação, que cria um “diálogo” sempre diferente entre interlocutores, em função do contexto histórico-social e de cada momento da interlocução. Nesse sentido, nenhum trabalho que é feito com a linguagem se repete, e cada interação tem uma unidade de informação ou de significação, para os interlocutores.

É por isso que podemos dizer que é na interação verbal que ocorre a seleção e a combinação de elementos (signos) em sistemas simbólicos de linguagem. E assim, as atividades de leitura e de escrita a serem desenvolvidas em sala de aula devem proporcionar ao aluno a capacidade de uso e de reflexão sobre a linguagem, o que irá garantir aos sujeitos uma efetiva participação na vida social.

A interação constitui o principal veículo na produção do sentido, produzido por meio de signos lingüísticos e como efeito da compreensão ativa e responsiva estabelecida entre o locutor e o receptor, ocorrendo sempre no ato da enunciação, pois para Bakhtin (2002), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, ou seja

A enunciação é o ponto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2002, p.112)

O princípio de compreensão ativa defendida por Bakhtin justifica o movimento dialógico de qualquer enunciação, a qual se apresenta como o espaço comum compartilhado pelos interlocutores. A compreensão ora explicitada não se forma simplesmente como reconhecimento ou identificação de formas lingüísticas, o que realmente é importante é a produção e a interação das diferentes significações produzidas pela seleção e combinação dos

elementos lingüísticos e seu conteúdo ideológico, o que se evidencia não só do ponto de vista enunciativo mas, das próprias condições de produção e da interação face a face entre locutor/receptor.

Sobre a atitude responsiva ativa adotada pelo sujeito a partir de sua interação com os discursos produzidos em diferentes situações interativas, Bakhtin (2002, p.290) afirma que

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

O que se pode perceber é que o diálogo, seja ele oral ou escrito, seja ele produzido no exterior numa relação direta com o outro, seja no interior da consciência, realiza-se inevitavelmente na linguagem e entre interlocutores numa ação histórica compartilhada socialmente, ou seja, que se realiza em local e tempos específicos mas, sempre em mutação, devido as variações contextuais a que estão submetidos.

É neste momento também que certos sentidos vão se constituindo nas diferentes situações sociais, marcadas historicamente e relacionadas às situações de vida cotidiana compartilhadas pelos sujeitos. Como diz (BAKHTIN, 2000, p. 368) “um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar o outro sentido, um sentido alheio”.

Este movimento nos revela que o sujeito não é a fonte primeira do sentido, mas que o seu reconhecimento e do sentido é imprescindível para a constituição de ambos e que a consciência do sujeito, enquanto um fato sócio-ideológico, é determinada pelos fatores sociais e pelo conjunto de discursos que atravessam o sujeito ao longo de sua vida.

Assim, qualquer enunciado pode produzir diferentes sentidos em cada vez que é usado. E isso se justifica pelo fato de não dependerem unicamente das variações psicológicas

do emissor, dos aspectos lingüísticos da enunciação, mas também do contexto extra verbal em que ocorre. Assim, nas diferentes enunciações, levando-se em consideração a entonação expressiva e o contexto socialmente determinado, podem-se estabelecer tantos sentidos quanto os diversos contextos em que cada expressão ou texto aparece. Assim, “o sentido de um enunciado está determinado pela interação de vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, pelas representações de diferentes posições sociais na estrutura da sociedade”. (FREITAS, 1994, p. 126)

Nesse contexto, uma questão que nos parece fundamental destacar é a função social da escola na construção e no aprimoramento do conhecimento que se veicula no espaço escolar, já que este é o lugar de produção social de signos que, por meio da linguagem, delineiam a possibilidade da construção de ambientes educacionais com espaço para criação, descoberta e apropriação do conhecimento produzido na história humana.

O levantamento dessas questões enfatiza a importância do trabalho escolar orientado para o desenvolvimento potencial e do ensino dirigido para aquilo que o aluno ainda não sabe. O papel do professor é compreendido não a partir da visão restritiva de transmissão do conteúdo, mas por meio da direção que imprime à apropriação desse conteúdo que se realiza na interação.

Todas essas questões nos fazem concordar com Freitas, (1994, p. 94) quando ela se refere ao ambiente escolar dizendo que:

É preciso que a escola, numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola sendo buscado. Um projeto no qual todos, professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles.

Assim, a escola deve procurar encarar professores e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. É importante, aí, essa dimensão interlocutiva como princípio básico do processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno dialogam como locutor e interlocutor.

A educação nessa perspectiva deve considerar a historicidade dos seres humanos. Seres em processo de constituição, seres inacabados, inconclusos, situados numa realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles, por isso, passível de mudança, de transformação.

O aluno, enquanto sujeito de relações, de relações com outros seres humanos e com o contexto em que vive, é capaz de apreender a realidade e agir sobre ela. O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Porém, essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens socialmente situados, e entre estes e o mundo, que se constrói uma nova realidade, criando conseqüentemente cultura e fazendo história.

Dessa forma, entendemos que o reconhecimento da linguagem como possibilidade de interação pode nos trazer importantes contribuições ao entendimento a ao desenvolvimento do uso proficiente da língua. Perceber não só o que as crianças dizem e fazem, mas como dizem e fazem, e tentar traçar o movimento e o porquê das atividades e das ações em sala de aula mudam a posição do professor e dos alunos na escola: deslocam o enfoque da capacidade das crianças ou da competência do professor para as condições em que estas se produzem, possibilitando ampliar, deste modo, o espaço de elaboração conjunta.

Ampliando a discussão, Freitas (1994, p. 88-89) diz que:

A transmissão do saber na escola não pode, pois, desconhecer essa realidade, deve excluir o conceito de indivíduo abstrato e considerar o aluno a partir de suas condições concretas de existência. Compreender o indivíduo significa situá-lo no contexto de uma existência socialmente configurada, ou seja, condições de trabalho e de vida humana numa sociedade de classes. O que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim, toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre.

A escola, ao pretender ensinar, deve levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal, adquirida no seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos.

Os alunos apreendem a realidade e constroem a realidade a partir da sua relação social com o outro, e isso tudo vem permeado pela linguagem. Então, evidentemente, o social é responsável pela construção da linguagem e sem ela não há relação com o real. E esse social, essa linguagem são sempre dialógicos.

O dialógico está na base de todas as relações do homem com os outros homens, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento e por isso, permeia todas as relações sociais. Assim, o conhecimento produzido pela humanidade não pode perder a referência do outro.

Dentro dessa visão, Freitas (1994, p. 92-93) acrescenta que

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem de Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber.

Assim, o dialogismo bakhtiniano passa a considerar o texto como um conjunto de vozes, textos, discursos, que se entrelaçam, se organizam, se completam, ou se opõem no interior de si mesmo.

Compreende-se, pois, que o diálogo torna-se condição para o conhecimento. O ato de conhecer ocorre em um processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo. Este se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. Assim, “Ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 2002).

2.2 – A mediação e o aprendizado em Vygotsky

Vygotsky (1991, 2005), influenciado pelo princípio do materialismo dialético, considerou o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Para este autor, organismo e meio exercem influência recíproca na constituição do sujeito, uma vez que o biológico e o social não se apresentam dissociados. Com isso, pode-se dizer que o homem constitui-se⁸ como tal através de suas interações sociais, ao tempo em que passa a ser visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Assim,

⁸ A noção de constituição do homem como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história.

A capacidade de produzir e de reapropriar-se do produto da própria atividade (o que significa não só o uso desses produtos mas a reapropriação da idéia que eles veiculam) coloca a espécie humana acima da ordem biológica e a introduz na ordem da cultura, a qual não elimina aquela mas lhe confere uma nova forma de existência: a existência *simbólica* (grifo do autor) (PINO, 2001, p. 41)

É a partir da sua inserção na cultura que o sujeito, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ele vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, o que lhe possibilitará o conhecimento e um relativo controle da realidade.

De acordo com a perspectiva adotada por Vygotsky, o pressuposto primeiro de toda história humana é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela sobrevivência, organizam-se em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza.

Com esta visão, entendemos que o sujeito e o objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco e se constituem pelo processo histórico-social, o que nos possibilita entender que as idéias produzidas pela humanidade são decorrentes da interação do homem com a natureza e que o conhecimento produzido nas relações sociais é determinado pela realidade objetiva.

É importante entendermos que, do ponto de vista da teoria histórico-cultural adotada por Vygotsky (1991), o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes.

Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas humanas tais como a construção das idéias, do pensamento, das representações, enfim, da consciência⁹ está intimamente ligada à

⁹ Reconhecemos que dentro de uma abordagem histórico-cultural, como temos visto até o momento na obra de Vygotsky, a questão da consciência é crucial para a definição daquilo que é propriamente humano. Ela emerge das relações materiais intrinsecamente vinculadas à constituição da palavra significativa, do signo humano por

atividade material e ao intercâmbio entre os homens. Dessa forma, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptor que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal, mas um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, reconstrói este mundo.

O autor reconhece que as características tipicamente humanas não estão presentes no indivíduo desde o nascimento, nem são meros resultados do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural, no entendimento de que ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo.

Vygotsky (1991), ao destacar a importância das interações sociais traz a idéia de mediação, aspecto fundamental para a aprendizagem. Nisso, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1991). Neste caminho, há necessariamente, a presença de um elemento mediador¹⁰ na transição que se estabelece entre os processos cognitivos e as relações sociais na construção do conhecimento humano.

Quando falamos dos processos cognitivos, defendemos que o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação que, necessariamente, tende a envolver o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento. (PINO, 2001).

Sobre essa temática, Pino (2001, p. 40) ainda afirma que nesta perspectiva,

excelência. O humano é um ser que trabalha, que fala e fabrica, podendo tornar-se consciente de sua própria condição e sendo capaz de projetar-se para além dela.

¹⁰ O sujeito tem o outro como mediador das relações que se estabelecem entre o mundo biológico e o mundo social. É o funcionamento discursivo o responsável pela diferenciação dos papéis discursivos próprios à interação, que tem na interlocução o modelo do sistema mediador.

[...] o conhecimento não se explica nem como mero ato do sujeito nem como mero efeito do objeto, nem ainda como resultado da interação sujeito < > objeto, mas como uma relação dialética, mediada semioticamente, entre o sujeito e o objeto. Mas falar em mediação semiótica equivale a falar em mediação social, uma vez que tanto os meios técnicos quanto os semióticos, como a palavra, são de origem social.

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais e a construção da aprendizagem dos sujeitos.

Segundo Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento não são processos coincidentes, embora caminhem muito próximos. Enquanto a aprendizagem está ligada às interações sociais, o desenvolvimento refere-se ao processo de internalização – apropriação que se dá a partir da interação social, onde gradualmente, a criança vai tornando seus, os modos de ação que inicialmente eram partilhados com os outros. Nesse sentido, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, isto é, ela o antecede.

No processo de internalização, do qual o desenvolvimento resulta, Vygotsky (1991) destaca uma série de representações que colocam em relação o social e o individual:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica);
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 65).

Ampliando a discussão, Smolka e Góes (2003) afirmam que o processo de internalização “implica numa reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, reconstrução essa que permite uma contínua e dinâmica configuração do funcionamento individual” (p. 08). Portanto, no processo de internalização o sujeito não é passivo. O produto internalizado não é o mesmo para sujeitos diferentes, pois é a partir das ações de cada um que os significados vão sendo atribuídos conforme interpretação das pessoas ao redor.

O pressuposto da mediação presente nos estudos de Vygotsky é de fundamental importância na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos¹¹ que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. Ele trabalha com ênfase na analogia entre o instrumento e o signo como mediadores (o primeiro da relação do homem e o objeto da transformação a ser operada em seu trabalho, e o segundo de um ser humano com outro ser humano no processo de comunicação social).

É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de construção do pensamento, pois são os instrumentos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.

Para o autor, o modo fundamental pelo qual os seres humanos unem-se e confrontam-se uns com os outros é a própria linguagem. Nela é que se estabelecem as relações propriamente humanas entre os seres humanos. Seja na realização do trabalho coletivo mais básico em busca da garantia da sobrevivência, seja na construção das formas mais abstratas de

¹¹ Em seu trabalho, Vygotsky pretendia fugir do paradigma estímulo-resposta propondo que entre estímulo e resposta o humano interpõe ativamente um estímulo mediador, realizando desta maneira, uma atividade impossível para qualquer outro animal. Tal mediador por sua vez, não poderia existir senão como realidade cultural, socialmente criada e historicamente transmitida e transformada de geração a geração. Esta idéia de signo como um estímulo mediador, criado culturalmente e interposto ativamente pelo homem em sua atividade, primeiro com relação a um outro e depois com relação a si próprio, foi muito produtiva para Vygotsky, como um modo concreto de repensar noções como as de memória mediada, atenção voluntária, percepção e raciocínio

arte, literatura, religião, etc., o modo pelo qual os seres humanos logram realizar suas relações recíprocas é sempre mediado pela linguagem.

Sobre o exposto, Vygotsky (1991, p. 101) ainda nos diz que

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.

Nesse sentido, afirma o autor que as interações sociais pressupõem uma coordenação de ações, evidenciando o papel da linguagem nesta dinâmica. Assim, ele vê a origem da linguagem como o diferencial entre o homem e o animal, destacando que mais que um sistema simbólico¹² de comunicação, a linguagem pressupõe uma coordenação de ações, centrada tanto nas interações quanto nas mediações recorrentes entre as pessoas.

Os elementos mediadores na relação que se estabelece entre o homem e o mundo são desde sempre carregados de significado cultural e fornecidos pelas relações sociais¹³ que se estabelecem entre os homens, uma vez que o sistema simbólico, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados pelo grupo social.

Fica claro, portanto, que as características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por um processo hereditário. Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo, através de um processo de interação do homem e seu meio social num ambiente que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes e o

¹² Os sistemas simbólicos, dentro da teoria vygotskiana, são entendidos como sistemas de representação da realidade e funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo.

¹³ As relações sociais, por sua vez, também não existem no vazio, como algo abstrato a cada ser humano real. Tanto as relações sociais quanto as funções psíquicas que delas/nelas se desdobram, participam de uma mesma concretude, tensa, múltipla, inacabada, enquanto processo de significação, constituído historicamente.

reconhecimento de que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto.

É, a partir da inserção do sujeito em determinado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, que o sujeito apreende ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana tão necessárias ao seu desenvolvimento.

Percebe-se, a partir de então, que os processos mentais superiores que caracterizam necessariamente o pensamento tipicamente humano (as ações conscientes, a memorização ativa, a atenção voluntária, a abstração, o comportamento intencional etc.) são sempre mediados por sistemas simbólicos. Como a linguagem é vista pelo autor como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento passa a ocupar lugar central na obra de Vygotsky.

Sobre essa concepção, faz-se necessário reconhecermos, como nos diz Vygotsky (2005, p. 156-157) que:

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.

É neste espaço que passamos a entender a linguagem como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas, pois é através dela que caracterizamos e nomeamos os objetos do mundo exterior.

Do mesmo modo, a linguagem não apenas designa os elementos presentes na realidade, mas fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais,

possibilitando a interação social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade.

Para o autor, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento¹⁴ e linguagem é, pois essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano e do aprendizado construído em contexto escolar.

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, os alunos conseguem ir além das experiências imediatas. Esta visão do futuro permite que eles realizem operações psicológicas bem mais complexas. O domínio da linguagem promoverá mudanças radicais nos sujeitos, principalmente no seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilitará novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar e produzir conhecimento (BRONCKART, 1999).

As reflexões feitas por Vygotsky (1991, 2005) possibilitam-nos reconhecer que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações que, por sua vez, se estabelecem por meio da mediação entre ela e os adultos que a rodeiam.

E assim, não se pode negar que a necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho possibilitou o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente construído pela espécie humana. A partir de então, o desenvolvimento da consciência dos sujeitos não se limitou a experiência individual de cada um, pois seu pensamento passou a ser mediado pela linguagem e pelas significações fornecidas pelos sujeitos adultos que, inevitavelmente, compartilham do mesmo contexto

¹⁴ Faz-se necessário esclarecermos que o pensamento dentro desta perspectiva, é sempre preenchido de uma dimensão semântica e sensível, relativa a determinado universo social materialmente tangível, no qual as palavras existem, de onde surgem e no qual se movimentam em diferentes direções. As palavras não são apenas uma forma de generalização, mas um modo de generalização socialmente criado que opera sempre com determinados conteúdos historicamente situados.

sociocultural e das interações dialógicas que se estabelecem no processo de aquisição de uma língua .

É através do diálogo que os professores, que já possuem um domínio maior sobre a linguagem, não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons de seus alunos, como também, os inserem no mundo simbólico de sua cultura. Na medida em que os alunos interagem e dialogam com os membros mais maduros de sua cultura, aprendem a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação.

É importante esclarecer que quando Vygotsky fala dessa associação, não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado que os alunos constroem na escola é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Como podemos observar, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Ao enfatizar a importância do meio e do outro para o desenvolvimento humano, Vygotsky admite que existe, no ser, uma estrutura inicial dinâmica que se transforma e evolui na interação social, passando a ser considerada como condição necessária para a produção do conhecimento por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação, a troca de informações mútuas e o confronto de pontos de vista divergentes.

2.2.1 - A mediação em contexto escolar

Sabe-se que o fenômeno da interação verbal se dá entre dois ou mais interlocutores socialmente determinados no efetivo uso da língua (palavra) no ato da enunciação, sendo o dialogismo o princípio constitutivo de todo discurso e do espaço interacional ocupado pelos diferentes interlocutores. Partindo desse pressuposto, o papel da interação na perspectiva vygotskiana, torna-se central no processo de elaboração e construção do conhecimento¹⁵ do mundo e a escola passa a ser um ambiente rico e diversificado, de intensa troca e construção de conhecimentos, que implica não só na convivência entre os sujeitos aprendizes como também com o professor.

Ao colocar a interação como representativa da relação entre linguagem e pensamento, Vygotsky (2005) marca o papel do diálogo como o elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos e o da interação como a sua dimensão fundadora, pois reconhece que a interação pode provocar mudanças tanto no locutor quanto no seu interlocutor. Nessa relação, percebemos que a língua não se separa do indivíduo, e aprendê-la significa participar de situações concretas de comunicação, visto que a linguagem não está dissociada de nossos pensamentos e de nossas ações cotidianas (BRONCKART, 1999).

Ainda sobre essa questão, Vygotsky (2005, p. 62-63) nos afirma que:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

¹⁵ Para construir conhecimentos, o indivíduo necessita de uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Quando Vygotsky relaciona linguagem e pensamento ele está se referindo ao pensamento verbal¹⁶ mediado e impregnado de linguagem, cuja unidade é o sentido da palavra, construído de tensões, negociações e regulações provenientes de tal relação.

Para ele, a linguagem não se apresenta apenas como mais uma função simbólica, mas sim como a própria possibilidade de inserção do homem no mundo. E é neste espaço que se articula a interação da vida mental e da vida sócio-cultural.

Na análise do movimento da linguagem externa (social) e da linguagem interna (psíquica), podemos observar a forte presença das considerações das formas dialógicas e das propriedades interativas humanas como argumento decisivo para uma concepção dialógica da atividade cognitiva. Os elementos básicos das teorias enunciativo-discursivas, como a noção de interlocução, de dialogia, de interação, estão fortemente presentes nos textos de Vygotsky, embora não sejam explicitados claramente, e apresentam-se constitutivos de sua epistemologia sobre a organização e o funcionamento da cognição humana e todas estas vertentes lingüísticas.

A organização interna da linguagem é fundamentalmente estruturada pelas regularidades enunciativo-discursivas constitutivas das interações humanas, onde o pensamento verbal guarda a relação entre a interioridade e a exterioridade, constituindo-se numa atividade cognitiva. Assim, para Morato (2002, p. 89)

A criança, dotada naturalmente [...] de capacidade de percepção, atenção, memória, etc., tem transformadas tais capacidades em funções psicológicas superiores – formas únicas de cognição humana (1934/1987). Esta transformação – em termos de uma abordagem enunciativo-discursiva – é uma reformulação na qual intervém o discurso, isto é, que se realiza nas contingências e práticas discursivas.

¹⁶ O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 2005, p. 63).

É notório que o aluno, em sua relação prática com textos e os próprios professores, começa a desenvolver um complexo jogo de interpretações capaz de engendrar e se dirigir para soluções de diferentes problemas, uma vez que o pensamento encontra na interação verbal o conteúdo e o valor social e significativo da linguagem. A capacidade que o aluno possui de planejar, organizar e estruturar suas ações (e as de seus interlocutores) adquire movimento e flexibilidade pela presença de inúmeros processos discursivos que vão caracterizando a atividade lingüística e cognitiva em sala de aula.

A atividade do conhecimento dá-se na mente dos sujeitos a partir das relações com o meio social e é representada pelo uso de instrumentos simbólicos para que se possa representar, apreender ou caracterizar as coisas do mundo físico. A linguagem apresenta-se como mediadora entre o mundo social e o mundo biológico através das representações produzidas dentro do domínio da interpretação provenientes dos processos interativos humanos.

Diante da complexidade envolvida no aprendizado da linguagem, Vygotsky destaca que o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. É fundamental que educadores planejem e organizem como mediar essa transição, que a criança faz, entre os diferentes tipos de linguagem.

Na escola, os sujeitos aparecem inseridos numa instituição que será determinante no processo de desenvolvimento do ser humano. A princípio, esse desenvolvimento se dá pelas ações que os sujeitos realizam no seu meio social e que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. Posteriormente, esse desenvolvimento se consolida pelos significados que são atribuídos por esse sujeito às suas próprias ações. Vygotsky (2005, p. 6) vai nos dizer que:

O significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. (VYGOTSKY, 2005, p. 6).

Desse modo, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no meio através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Ao apreender os significados expressos pela linguagem, a criança os aplica a seu universo de conhecimentos sobre o mundo, a seu modo particular de recortar sua experiência. Ao longo de seu desenvolvimento, marcado pela interação verbal com os adultos e crianças mais velhas, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico de que fazem parte.

A partir desse momento, as transformações de significados produzidas pelos alunos em contexto escolar passam a ocorrer não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenação de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado pela cultura da qual fazem parte.

Nesse contexto, a escola, enquanto espaço legítimo para promover a apropriação da experiência culturalmente acumulada, deve levar em conta que os processos cognitivos e afetivos são indissociáveis e proporcionam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, ou seja,

[...] a constituição do sujeito conhecedor só ocorre pela progressiva participação do indivíduo nas práticas cognitivas da sociedade. É lá que ele transforma em seus não só os saberes historicamente produzidos pelos homens (os objetos de conhecimento) como os modos de saber e de pensar (sistemas lógicos) (PINO, 2001, p. 41).

Na escola, o professor se apresenta como um dos mediadores na interação sujeito-texto. Nesse espaço interativo, acontecem as transformações: as ações são partilhadas e a construção do conhecimento dá-se de forma conjunta. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, onde as discussões ou trocas colaboram ou não para que se alcancem os objetivos desejados. O processo interativo em sala de aula pressupõe um espaço onde todos terão possibilidade de falar, formular suas hipóteses e chegar à conclusões que favoreçam à construção do conhecimento.

Pode-se perceber que as mediações que permeiam a relação professor-aluno não se restringem somente às virtudes e valores do professor com relação aos seus alunos. Elas manifestam-se também na maneira como o professor lida com o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve.

Pensando na relação aluno-professor nas aulas de leitura, pode-se supor que as características dessa mediação vão determinar a natureza dessa relação. A qualidade da mediação pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação do aluno com o texto. Vê-se o professor como o grande mediador na sala de aula; o trabalho que ele realiza concretamente – como interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividade utiliza, como corrige, como avalia etc. – vão influenciar a relação que se estabelece entre aluno – texto.

Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada, em que os indivíduos se apresentam buscando, através do trabalho, a compreensão das características do homem por meio do estudo de sua origem e do desenvolvimento da espécie humana. Trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas.

Nessa relação o professor se apresenta como o instrumento interposto entre o aluno e o produto de seu trabalho com a linguagem, o que permite ampliar as possibilidades de

transformação da realidade em função dos objetivos que se estabelecem antes da execução do trabalho. Os instrumentos são elementos exteriores ao indivíduo, voltados para fora dele e que têm como função provocar mudanças e orientar os processos de textualização na escola.

Já os textos que são introduzidos em sala de aula pelos professores podem ser vistos como instrumentos que possibilitam o armazenamento de informações necessárias ao desenvolvimento de ações que podem auxiliar os sujeitos no desempenho de suas atividades psicológicas superiores. É por meio desses instrumentos de mediação que o homem aumenta sua capacidade de atenção e de memorização para um maior controle de sua realidade.

Os textos não se mantêm como objetos externos, isolados, nem como produtos pertencentes a indivíduos particulares, mas como um objeto compartilhado pelo conjunto dos membros do grupo social que possibilitará uma forma diferenciada de comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social que ocorre em determinados contextos socioculturais.

É o grupo cultural onde os indivíduos se desenvolvem que lhes fornece formas diferentes de perceber e organizar a realidade, as quais vão constituir os instrumentos necessários à mediação entre o indivíduo e o mundo. Segundo Oliveira, (2002, p. 37):

É importante mencionar que a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano não se refere apenas a um amplo cenário, um pano de fundo onde se desenrola a vida individual. Isto é, quando Vygotsky fala em cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio-econômico, a profissão de seus pais. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados.

Reconhecemos assim, que a vida humana está perpassada de significações que se refletem por meio de processos que ocorrem em diversos níveis e em diferentes contextos sociais, que serão reveladores do perfil do mundo em que o indivíduo vai se desenvolver.

Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses objetos consistem numa espécie de “representação” da realidade através da qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real que os indivíduos vão construir seu sistema de representação, o qual passará a funcionar como o elemento necessário para a decifração do mundo.

É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam, visto que o ser humano cresce num ambiente social onde a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento.

O outro surge como mediador e restritor da significação, o que nos faz pensar que a regulação das ações do aluno, por parte do professor pode ser interpretada como mediação e organização do trabalho lingüístico-cognitivo, o qual ele passa a fazer por si e dirigir ao outro. “Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que fazia sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2005, p. 129).

Tendo em vista o que foi exposto até o momento, podemos dizer que o aprendizado¹⁷ é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, o sujeito é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de

¹⁷ “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. (VYGOTSKY, 2005, p. 107).

desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

Vygotsky (1991, p.97) nos esclarece a zona de desenvolvimento proximal como sendo:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação. Aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. “É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado” (OLIVEIRA, 2002, p.60). O aprendizado desperta processos de desenvolvimentos que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do saber dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Contudo, esse papel só se dará quando, conhecendo o nível de desenvolvimento de seus alunos, a escola dirigir o ensino para etapas intelectuais ainda não alcançadas pelos alunos.

Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem na escola devem ser construídos tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança para se chegar aos objetivos estabelecidos pela escola em função de um momento específico e de conteúdos a

serem desenvolvidos em contexto escolar. É da escola o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do conhecimento já consolidado e tendo como metas etapas posteriores, ainda não consolidadas.

Da mesma forma, a intervenção pedagógica apresenta-se como um processo pedagógico privilegiado. É o professor quem tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos para provocar avanços significativos que não seriam possíveis de serem alcançados espontaneamente. A intervenção de outras pessoas no processo é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, é essencial para o processo de constituição do ser psicológico individual. Isso se dá nas diversas esferas e níveis da atividade humana.

Quando Vygotsky enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento do indivíduo, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não por uma pedagogia diretiva, autoritária como se viu na “pedagogia tradicional”, que se instalou e ainda apresenta fortes vestígios na educação de nosso país.

Partindo desse pressuposto, o papel da interação social torna-se central no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Corroborando com essa idéia, Smolka e Góes (2003, p. 7) dizem que:

O processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Nessa relação, esses sujeitos não se apresentam de forma passiva, mas dotados de capacidades necessárias e indispensáveis à reconstrução, à reelaboração dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural, rumo à constituição de sua consciência. Esta, e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são elementos indispensáveis no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. E a constante recriação da cultura por parte dos seres que compõem determinada estrutura social é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

2.3 – A interação na visão de Geraldí

Dentro de uma concepção sóciointeracionista de linguagem, o movimento social da interação verbal se apresenta como o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dá a produção de linguagem enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. Esse movimento é, pois, um trabalho que se desenvolve em diferentes contextos sociais e, que é ao mesmo tempo, constitutivo da linguagem e dos sujeitos que participam das interações.

Nesse contexto, a questão de uso da linguagem é para Geraldí, (2003, p. 4-5),

[...] fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; [...] e é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros e confrontos de posições, por que é por ela que estas posições se tornam públicas[...].

A perspectiva da linguagem como um espaço de interação pode, para este autor, não só representar significativa contribuição ao desenvolvimento de padrões proficientes de comunicação oral e escrita, como favorecer a ampliação do domínio de diferentes práticas de leitura para a consolidação do processo de aquisição de uma língua. Além disso, a concepção interacionista proporciona o uso de diferentes recursos no desvelamento e na construção de

diferentes tipos de textos, a partir da inserção do sujeito no funcionamento lingüístico-discursivo da língua e da relação que se estabelece com o outro no processo de ensino e aprendizagem com o texto em sala de aula.

É nesse movimento que a linguagem se apresenta como condição necessária para o desenvolvimento do ser humano e para a apreensão dos conceitos que circulam no meio social. Conceitos que permitem aos sujeitos compreender e agir no mundo.

Na perspectiva do interacionismo lingüístico, a língua é entendida como possibilidade de interação humana e passível de ser observada, inclusive para a compreensão do ensino da língua como disciplina escolar. A interlocução – lugar de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos – é vista, nesse enfoque, como espaço privilegiado para se pensar o ensino e os acontecimentos discursivos singulares que ocorrem no contexto de sala de aula a partir da inserção de diferentes gêneros textuais e das condições de produção em que se dão as atividades com a linguagem.

No âmbito desse pensamento, apresentam-se enquanto partes constitutivas do processo de ensinar e aprender a língua ações que se fazem com a linguagem e sobre a linguagem, assim como há ações da linguagem sobre os sujeitos, já que para Geraldi (2003) o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto como “forma de inserção das atividades lingüísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação do ensino de língua materna”.

Nesse movimento, Geraldi (2003) esclarece que a língua, enquanto produto da história e enquanto condição da história presente, é marcada pelos usos e pelos espaços sociais compartilhados pelos diferentes sujeitos no processo de constituição deste produto, sempre inacabado e em constante evolução.

Dessa forma, a perspectiva de interação verbal adotada em seu trabalho apresenta-se como o lugar no qual se dá a produção de linguagem e a constituição dos sujeitos, num

movimento em que se reconhece a natureza da língua enquanto produto social em constante reconstrução. Nesse sentido diferentes fatores se configuram enquanto elementos indispensáveis à construção do processo. São eles:

- a) a historicidade da linguagem;
- b) o sujeito e suas atividades lingüísticas;
- c) o contexto social das interações verbais.

Já de início, se reconhece que a linguagem é constituída por movimentos que se dão na história pelo trabalho que os sujeitos realizam em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais. Da mesma forma, os sentidos que são produzidos pelos sujeitos nos processos interacionais a partir das práticas de leitura vêm sempre marcados pela história desse fazer contínuo, pelo retorno aos movimentos discursivos anteriores e pelos recursos expressivos (enquanto resultado do trabalho contínuo e conjunto) que levam o sujeito a um processo de compreensão e (re) construção de sentidos já produzidos. Essa compreensão para Geraldi (2002, p. 39) é considerada como

[...] um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados e em maior número serão as categorias com que a criança vai construindo suas interpretações da realidade.

O processo de compreensão dos discursos que são produzidos em diferentes contextos sociais é sempre particular, singular e orientado tanto pelo conjunto de enunciados do locutor quanto pelo conjunto de conhecimentos prévios historicamente produzidos e incorporados pelo interlocutor ao seu repertório de conhecimentos socioculturais.

A partir dessas questões o autor passa a compreender a linguagem enquanto trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam pela

apreensão dos significados extraídos do meio social e histórico mais amplo nos processos interlocutivos de que participam.

Geraldi esclarece também que a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens se apropriam de seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo em situações de uso de fato. Assim, torna-se necessário compreender que a linguagem, por ser realizada na interação verbal entre interlocutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção, pois reconhece que, por mais simples que possa parecer, para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003).

Todas essas questões juntamente com as práticas de leitura que envolvem a produção da linguagem colocam em evidência elementos indissociáveis nas mais variadas situações interativas: interlocutores, enunciados e o mundo, especificamente no contexto de sala de aula.

Esses fatores reunidos e fazendo parte de um mesmo processo, provocam inquietações e impulsionam tanto professores quanto pesquisadores a uma investigação sobre as práticas de leitura na escola, na tentativa de entender o processo de inscrição dos sujeitos no movimento lingüístico e discursivo da língua.

Essas questões encaminham esses diferentes sujeitos a um posicionamento crítico frente aos enunciados que são produzidos em sala de aula por meio de atividades que envolvem a leitura e a produção de textos, pois se acredita que dentro da dinâmica do

processo ensino e aprendizagem deve existir e prevalecer uma relação contextual e recíproca permeada necessariamente de ação – reflexão – ação nas atividades que se realizam com a língua.

Corroborando com esta assertiva, Costa Val (1992, p. 29-30) comenta:

Quando se tomam como objeto de trabalho em sala de aula os processos de produção e leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para um ensino centrado na descrição e prescrição de regras no enunciado, ensino em que só cabe ao aluno o reconhecimento passivo e inconsciente de categorias estanques (as estruturas morfossintáticas analisadas em sala e que nunca aparecem na redação, por exemplo). Pelo contrário, o ensino terá como foco a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção, e aí caberão ao aluno o uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema lingüístico e a reflexão sobre eles.

Dessa forma, a prática pedagógica em sala de aula de língua portuguesa deve considerar o texto não mais apenas como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas como espaço de interação que permite aos sujeitos compreender o mundo e agir sobre ele.

Acreditamos, assim como Geraldi (2003, p. 159-160) que

[...] não se pretende “abolir” a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.

O autor ainda reconhece que as atividades lingüísticas desenvolvidas pelos sujeitos assumem um caráter reflexivo, (já que para ele (2003, p.17) “a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem”) e se refletem nas ações que os sujeitos praticam nas interações discursivas presentes em todo ato dialógico, pois a todo momento os sujeitos tanto tentam compreender a fala do outro quanto fazer-se compreender pelo outro, através da

representação do real e da produção de sentidos enquanto produto das atividades desenvolvidas na e pela linguagem.

Todas essas atividades podem ser desenvolvidas, segundo Geraldi (2003), nos processos de interação verbal através de práticas leitoras que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e através da linguagem, podendo as mesmas aparecerem conjugadas simultaneamente em diferentes contextos sociais de interlocução.

Com relação ao contexto social das interações verbais, Geraldi (2003) vai nos mostrar que quer considerando as situações mais imediatas ou não, quer considerando o contexto social mais amplo ou não, todas as reflexões que são produzidas para o entendimento e o desvelamento das ações do sujeito na linguagem são necessárias e não podem deixar de ser consideradas como pertinentes aos estudos lingüísticos atuais. Isso se justifica, como o próprio autor afirma (2003, p. 61):

- a) porque as interações verbais não se dão fora do social mais amplo;
- b) porque o ensino da língua, nosso objeto de preocupação mais imediato, não está infenso às interferências do sistema escolar e este do sistema social.

Para o autor, a linguagem “não passa ilesa” por nenhum dos pontos expostos anteriormente. Com essa exposição, tenta-se justificar a necessidade de se trabalhar a interação dentro do contexto social como procedimento de análise a fim de identificar os mecanismos de opressão, liberdade e controle presentes neste movimento enquanto são produzidos os diferentes discursos que circulam em nossa sociedade. Com isso, espera-se segundo Geraldi, (2003, p. 67) que

[...] nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o locutor siga o princípio de racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando; compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem seus princípios e regularidades) de como se fala [...].

Todas essas discussões se justificam pelo fato de o trabalho que os sujeitos executam ser determinado pelos espaços sociais que eles ocupam, pelas instituições em que as interações ocorrem e pelas condições em que os discursos são produzidos. Sobre o exposto, Geraldi (2003, p. 72) ainda acrescenta que:

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante.

Reconhecemos com isso que as interações não se estabelecem somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de diferentes grupos sociais, o que garante tanto a produção quanto a compreensão de sentidos produzidos historicamente em diferentes realidades e que são introduzidos no contexto escolar por intermédio de textos para que possam ser ressignificados e devolvidos para fora da escola.

É a partir dessas observações e das discussões apresentadas até aqui, que se caminha buscando compreender de que forma o professor, em contexto escolar, apresenta, desenvolve e encerra as aulas de língua portuguesa com a presença do texto enquanto objeto de ensino e enquanto o próprio lugar da interação, um espaço onde interlocutores são reconhecidos como sujeitos ativos que, a partir do movimento dialógico, nele se constroem e são construídos.

É importante observarmos que um texto se constrói numa relação dialógica entre interlocutores, num espaço onde diferentes elementos se unem para produzirem sentidos. Estes, reconhecidos como o resultado das múltiplas estratégias utilizadas pelo sujeito leitor na interpretação da realidade que, necessariamente, se apresenta compartilhada por uma comunidade lingüística em que se encontram e se fundem tanto o autor quanto o leitor.

Se considerarmos o aluno como sujeito leitor e autor de textos, veremos que o papel do professor de língua portuguesa não se sustenta mais no exercício de atividades puramente

mecânicas onde sua função é apenas gerenciar o trabalho dos alunos. O professor deve se reconhecer como interlocutor de seus alunos, o mediador entre o objeto de estudos (o texto) e as atividades que se vão concretizando em sala de aula, já que “no processo de leitura e produção textual, ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal”. (GERALDI, 2003, p. 161).

Da mesma forma, a mediação para o autor não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser perseguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

Sabemos que o texto se apresenta como condição necessária à leitura e à produção de sentidos, pois o autor mobiliza diferentes recursos expressivos em busca de uma leitura possível e nos fornece pistas para que possamos trilhar nossa caminhada em busca de uma compreensão. Para Geraldi, (2003, p. 112-113),

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram ao mesmo texto.

Dessa forma, o texto assume um papel importante na construção de uma nova “identidade” para o ensino de língua materna. Uma perspectiva em que a interação, o diálogo e a mediação do professor assumem um papel decisivo na formação e na consolidação do saber que é construído e ressignificado em sala de aula.

Assim, entendemos que o reconhecimento da linguagem como um veículo de interação pode nos trazer importantes contribuições ao entendimento e ao desenvolvimento

do uso proficiente da língua. Práticas leitoras interacionistas podem favorecer a ampliação do domínio dos diferentes recursos na busca de diferentes efeitos de sentido e recuperar dentro da escola um espaço dialógico no qual os sujeitos se comprometam com os seus escritos e suas leituras, pois “ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior” (GERALDI, 2003, p. 179)

Esperamos que as discussões presentes sobre as diferentes concepções interacionistas e a mediação do professor apresentadas neste momento, possam ser vistas como mecanismos capazes de contribuir para a mudança de postura dos que aparecem envolvidos diretamente com o processo de ensinar e aprender a língua através do texto em sala de aula.

Embora as concepções sejam divergentes, acreditamos que o conhecimento produzido por elas pode ajudar-nos a compreender o trabalho que se desenvolve e poderá ser desenvolvido progressivamente com a linguagem nas diversas situações didáticas. Do mesmo modo, o reconhecimento das possibilidades de uso, assim como os limites postos por cada teoria, pode favorecer a quebra de paradigmas sobre o ensino da leitura ainda presentes na escola, na tentativa de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Afinal, o texto é um importante instrumento de interação e se reverte como instrumento de poder, influenciando na formação da cidadania.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo moldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, do meu saber, do meu desejo e do meu sentimento.

Mikhail Bakhtin

3.1 – Caracterização da pesquisa

Quando passamos a analisar as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas no campo da educação, observamos que estas têm adotado em seus trabalhos a pesquisa do tipo qualitativa, por ser esta desenvolvida em um ambiente natural que fornece, através da observação direta dos agentes envolvidos, dados descritivos necessários ao investigador no desvelamento da realidade estudada, sem que haja qualquer manipulação por parte dele.

A pesquisa qualitativa aparece fortemente influenciada pelo contexto social mais amplo e pelo conjunto de significados culturais do grupo onde os sujeitos envolvidos aparecem e, que ao mesmo tempo, são indispensáveis a nossa compreensão do que ocorre

com a situação pesquisada. Esse tipo de pesquisa nos leva a utilizar uma metodologia que nos oferece condições de se trabalhar com instrumentos de coleta e análise de dados que se mostram mais pertinentes ao desenho da pesquisa em contexto de sala de aula. Ludke e André (2001, p. 17) esclarecem a pesquisa qualitativa revelando-nos que ela

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Tendo como ponto de partida a análise da mediação do professor nas práticas interativas de leitura e suas implicações sociais no discurso de sala de aula, o presente trabalho de pesquisa apresenta-se ainda com uma abordagem multidisciplinar amparada nas possibilidades de se trabalhar dentro da pesquisa interpretativa, uma vez que, segundo Lopes (1996) trata-se de um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequada à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais, consideradas indispensáveis à interpretação da realidade observada, cujo foco é o processo de uso da linguagem no cotidiano da sala de aula e cuja finalidade não é nem “a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.” (GÓMEZ, 1998, p. 103)

Partimos do pressuposto de que os fenômenos sociais e educativos existem e ganham veracidade, sobretudo, na mente das pessoas e na cultura dos grupos que interagem na sociedade, só podendo ser compreendidos/interpretados a partir do entendimento dos valores e das idéias dos membros que deles participam. A compreensão desses fatores possibilitará a troca de significados, de experiências e a consolidação do saber que é produzido nesta relação.

Desse modo, concordamos com Sarmiento (2003. p. 142) quando afirma que:

O conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não se é possível uma ciência que ignore essas interpretações.

Com isso, buscamos o entendimento da complexidade dos acontecimentos interativos que estão, a todo o momento, constituindo sujeitos e possibilitando tanto a interpretação quanto a (re)construção de conhecimentos e sentidos em sala de aula, quer seja pela singularidade do ambiente institucional, quer seja pela diversidade cultural que a circunda e a determina.

Com alguns propósitos em mente, e no intuito de analisar a mediação estabelecida pelo professor na dinâmica do processo interativo, decidimos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que, como afirma André (2004, p.41) “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”, na tentativa de que esta possa nos dar condições de reconstruir os processos e as interações que figuram e refiguram as experiências do professor e dos alunos em contextos intra e extra-classe, segundo seus pontos de vista, seus pensamentos e suas lógicas, a partir das redes de relações que se montam durante todo o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

Ampliando essa discussão, André (2004, p. 45) nos orienta para o fato de que:

[...] a pesquisa etnográfica não pode limitar-se à descrição de situações, ambientes, pessoas ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.

Com isso, nossa preocupação volta-se para o processo interativo e para os mecanismos construídos via enunciados, a fim de tentar compreender de que forma o significado dos acontecimentos do ambiente escolar e os discursos dos participantes se apresentam e se configuram no processo de produção de linguagem.

Neste trabalho, o uso dessa abordagem em sala de aula se apresenta na tentativa de fazer uma descrição dos acontecimentos diários de sala de aula que envolvem professor e alunos, na tentativa de compreender como o professor trabalha a leitura em sala de aula no processo de ensinar e aprender a língua materna. Trata-se, portanto, de uma preocupação centrada especificamente na natureza da interação e da mediação na sala de aula, enquanto espaços de aprendizagem, e no estudo dos processos sociointeracionais, enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, baseando-se na idéia de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação e participação social.

Na presente pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos de coleta e análise de dados que se fazem presentes em diferentes pesquisas de caráter qualitativo que são: observação, entrevista, gravação em áudio, diário de bordo, questionários e a análise de documentos didáticos utilizados e produzidos em sala de aula, pois caminhamos no entendimento de que estas técnicas podiam nos ajudar a defender a idéia de que a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto.

Sobre o uso de diferentes técnicas de coleta de dados, André (2004, p.41) nos informa que

[...] por meio de técnicas etnográficas de observação participante de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Com isso, selecionamos as aulas de Língua Portuguesa, especificamente as aulas de leitura que seguem um certo “ritual” nas escolas, para o trabalho que ora pretendemos desenvolver sobre a mediação do professor nas práticas de leitura em sala de aula.

3.2 – Procedimentos de coleta de dados:

3.2.1 - A observação

Dentro do contexto das pesquisas qualitativas, a observação passa a ocupar um lugar privilegiado nas abordagens que pretendemos desenvolver dentro do âmbito da pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, ela possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens. Primeiro, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado problema. Em segundo lugar, a observação permite a coleta de dados em situação em que é impossível outras formas de comunicação.

Por isso, achamos conveniente e necessário esclarecer que os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo que, por sua vez, derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. E assim, segundo Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 2001) o conteúdo extraído das observações deve envolver, para sua análise, tanto uma parte descritiva quanto uma parte reflexiva. Para os autores, a parte descritiva deverá compreender um registro minucioso do que ocorre “no campo” e deve, necessariamente envolver para a análise a

descrição dos sujeitos, a descrição de locais, descrição de eventos especiais, a reconstrução dos diálogos, a descrição das atividades e os comportamentos do observador.

Já a parte reflexiva das anotações deverá incluir sempre que necessário as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta de dados, ou seja, suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções, todas fazendo parte de um contexto específico para que produzam as significações permitidas e desejadas.

Foi a partir dessas questões que adotamos para este trabalho a observação das aulas de leitura para que pudéssemos vislumbrar no contexto escolar a mediação do professor a partir das formas de interação existentes entre professor e alunos com o texto em sala de aula.

3.2.2 – A entrevista

Ao lado da observação, a entrevista representa para nossa pesquisa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Nela, a relação que se cria entre os sujeitos que aparecem envolvidos no processo investigado é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Sabe-se que a compreensão do fenômeno é algo que vai se ampliando, modificando e se aprofundando durante o processo de análise, o que implica uma visão geral de como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este deverá incluir os diferentes aspectos do contexto social e das interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista, ou seja, um cuidado rigoroso com a subjetividade presente no processo de coleta de dados.

O reconhecimento dos elementos que são significativos das expressões humanas compartilhadas tanto pelo entrevistador, quanto pelo entrevistado, é de fundamental

importância para as descrições do processo, uma vez que ambos apresentam-se ligados por um contexto de tradição, ou uma compreensão prévia, que impede a postura de neutralidade do pesquisador (BLEICHER, apud SZYMANSKI 1992). Pode-se depreender que este tipo de análise dá uma importância fundamental às condições de vida, situadas social e historicamente.

Assim, iniciamos o presente trabalho de análise dos dados buscando o sentido do todo, já que aceitamos que a realidade não está posta no mundo e que não pode ser vista, mas criada pelo pesquisador. Da mesma forma, as unidades de significação não estão presentes no texto, existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador para seu desvelamento.

Acreditamos que é na prática que se definem os procedimentos que o pesquisador utilizará para a análise dos dados. A análise é o processo que conduzirá o analista à compreensão do fenômeno estudado. O pesquisador, por sua vez, já demonstra algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referenciais teóricos, mas do conhecimento e da experiência que ele constrói na interação com seus semelhantes em seu meio social.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Partimos da constatação de que a entrevista é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado

também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando sua resposta para aquela situação.

A entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos sujeitos envolvidos. Essas idéias estão de acordo com a concepção de que o significado assim como “todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação.” (GÓMEZ, 1998, p. 103)

Dessa forma, reconhecemos também que ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção, mas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

É o pesquisador quem elege a questão de estudo e na maior parte das vezes, também escolhe quem entrevistar, dirigindo a situação da entrevista e intervindo sempre que necessário. O que consideramos intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às idéias que foram expressas por ele.

Assim, para esta etapa do trabalho, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio e realizada individualmente com cada uma das professoras. Era baseada em questões a respeito dos aspectos que mais mereciam atenção em sua formação e na sua prática

pedagógica em sala de aula e, concretamente, como viam a prática de leitura e o papel do professor nesse processo.

3.2.3 – A análise de documentos

Na tentativa de buscar identificar informações importantes e necessárias nos documentos de organização escolar, assim como nas produções escritas dos alunos para a confirmação ou refutação das hipóteses que orientam esta pesquisa, acreditamos que a análise dos documentos que norteiam a proposta didático-pedagógica da escola, além dos documentos que são utilizados e/ou produzidos em sala de aula por professor e alunos podem se constituir numa técnica valiosa e indispensável na abordagem dos dados qualitativos que ora sustentam esta pesquisa, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desmistificando aspectos novos que, por ventura, venham intensificar ou desvelar o problema em questão.

Da mesma forma Patton (1980 apud LUDKE; ANDRÉ, 2001, p. 42) já dizia que:

a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Com isso, entendemos que ao utilizarmos a análise de documentos, estamos comprometidos com os procedimentos metodológicos que serão seguidos para a seleção e a análise dos dados, já que, para Ludke e André (2001, p. 40), “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Apesar disso, faz-se necessário procedermos à análise propriamente dita dos dados, ou

melhor, do conteúdo simbólico presente nas mensagens/documentos, numa visão de que o conhecimento é um processo para o qual colaboram tanto o professor quanto os alunos envolvidos na prática de sala de aula, compartilhando a idéia de que “o conhecimento é uma construção social” (MOITA LOPES, 2002, p. 95-96).

Por isso, foram selecionados para complementar a análise alguns recortes do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular de ambas as escolas a fim de conhecer a concepção de linguagem que norteia o trabalho das professoras com a Língua Portuguesa.

3.3 - A instituição e os sujeitos da pesquisa:

Por pretender identificar as manifestações de mediação, presentes nas interações entre professor e alunos que participam do processo de apropriação da linguagem através da leitura, a pesquisa foi realizada em duas classes de 5ª série do Ensino Fundamental. A escolha das duas turmas justifica-se pelo fato de não pretendermos levantar discussões e apresentar críticas sobre o trabalho de uma única professora que pudessem cair em generalizações. Já a opção pela 5ª série deveu-se ao fato desses alunos estarem iniciando o segundo segmento do Ensino Fundamental e pelo fato de os professores de língua portuguesa acreditarem que os alunos que ingressam nessa série já deveriam, no mínimo, saber ler e escrever convencionalmente, além de terem um contato mais formal e sistemático com a leitura e a escrita.

As escolas escolhidas, aqui denominadas de escola A e de escola B, situam-se na zona urbana de Arapiraca – AL e fazem parte da rede municipal de ensino do município. Tal escolha foi definida pelo fato das escolas apresentarem um determinado padrão de escolarização aceito e tido como eficiente no âmbito do ensino da cidade, como também, em

função de seus projetos pedagógicos, que privilegiam a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem.

Trata-se de escolas com bons espaços físicos para o desenvolvimento das atividades educativas e boa organização do ponto de vista administrativo e pedagógico. A Escola “A” apresenta-se com 15 salas de aula, uma sala de leitura, um pátio coberto, uma coordenação, uma sala de professores, uma secretaria, uma diretoria, um refeitório e um laboratório de informática. A Escola “B” é composta por 14 salas de aula, uma biblioteca interna, uma sala de coordenação, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma cantina e um ginásio de esportes recém construído. As salas de aula são compostas por alunos provenientes tanto da zona urbana como da zona rural do município e apresentam-se com um número de alunos que varia entre 45 a 50 e com uma faixa etária determinada entre 10 e 14 anos.

Quanto à proposta de trabalho na área de língua portuguesa, constatou-se que se baseiam nos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro de uma visão sócio-interacionista, na Pedagogia de Projetos (ESCOLA “A”) e na relação entre a pedagogia tradicional¹⁸ e a pedagogia crítica dos conteúdos¹⁹ (ESCOLA “B”), já que reconhecem e exploram as experiências anteriores dos alunos e garantem um espaço para que os mesmos possam atuar e participar ativamente do processo de aprendizagem. Vejamos:

¹⁸ Fundamentada nas idéias iluministas, a Pedagogia Liberal Tradicional foi a base da educação escolar por mais de quatro séculos, mantendo sua influência até hoje. Essa tendência surge por volta do século XVI, como uma alternativa à escola medieval, de base religiosa. Nesse período, vive-se um momento de exaltação da razão e da liberdade, a inversão e/ou superação da fé pela razão, da crença pela ciência. É neste contexto que John Locke desenvolve uma nova concepção da mente infantil e, conseqüentemente, de educação, enfatizando o papel do mestre em proporcionar experiências fecundas que auxiliem a criança a fazer uso correto da razão. Para garantir o melhor desenvolvimento da criança, esta tendência propõe cinco passos formais: preparação – revisão do conteúdo anterior; apresentação – o mestre repassa o novo conhecimento; assimilação – o aluno faz ligação do novo com o velho, percebendo semelhanças e diferenças; generalização – o aluno constrói concepções abstratas a partir de suas experiências; aplicação – através de exercícios o aluno aplica o que aprendeu.

¹⁹ As propostas desta tendência foram desenvolvidas no Brasil por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Junto a Saviani, temos vários outros educadores que elaboram a favor desta corrente, dos quais destacamos José C. Libâneo, Carlos R. J. Cury e Guiomar N. de Mello. Como as outras tendências, a crítico-social dos conteúdos também está preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem, com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade. Essa tendência busca construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social (LIBÂNEO, 1994, ARANHA, 1996.).

EXCERTO RETIRADO DA PROPOSTA DE TRABALHO DA ESCOLA “A” A PARTIR DE SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA PROPOSTA CURRICULAR

Nossa proposta pedagógica para o ensino da língua materna a partir dos fundamentos teóricos sócio-interacionistas, tendo como linha norteadora os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, traz como unidade básica do ensino da língua o texto. Esse texto deve ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção onde a linguagem tenha como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

Metodologicamente, respeitaremos a diversidade de textos e gêneros como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 8ª séries, incentivando os professores a levarem para a sala de aula todo o tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo, partindo do princípio que são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaborados e abstratas, os mais vitais para a plena participação de uma sociedade letrada.

O trabalho com a língua irá se pautar pelos três eixos temáticos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como o do domínio da língua oral, o domínio da leitura e o domínio da escrita, utilizando a pedagogia de projetos para melhor desenvolvimento dos mesmos.

EXCERTO RETIRADO DA PROPOSTA DE TRABALHO DA ESCOLA “B” A PARTIR DE SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA PROPOSTA CURRICULAR

A educação, que é fator primordial para a formação dos indivíduos, faz-se necessária porque na sociedade em que vivemos, um sujeito formador de opiniões e sem auto-formação será excluído do processo educacional, podendo perder de vista o desenvolvimento de sua capacidade. Neste ponto, verificamos que o Brasil a cada dia que passa, busca norteamentos e caminhos que concretizem as pesquisas de pensadores com relação à pedagogia brasileira, fundamentando e incentivando através de programas educacionais, a correção e oferta de oportunidades justas e cabíveis aqueles que foram marginalizados no processo.

Desse modo, acreditamos que a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade, e ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando aos educandos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Para isso, acreditamos que uma proposta de trabalho que possa relacionar as contribuições da Pedagogia Tradicional com a Pedagogia Crítica dos Conteúdos será determinante na construção da aprendizagem de nossos alunos.

As escolas têm como proposta de educação a formação de cidadãos críticos, atuantes e solidários. Para isso desenvolve o projeto pedagógico ampliando o conteúdo das diversas áreas curriculares, envolvendo valores e atitudes. Ambas as escolas fazem planejamentos pedagógicos, contudo, a escola B ainda promove mensalmente encontros pedagógicos para

que os professores possam discutir juntos à coordenação pedagógica, os problemas identificados no decorrer do processo, como também possíveis soluções para eles. Além disso, a escola criou uma sistemática de formação continuada de professores que lhes possibilita, a cada bimestre, a apresentação e a discussão pelos próprios professores, de temas referentes ao processo educativo.

A coleta dos dados ocorreu na escola A por um período de 10 meses, sendo observadas 32 aulas de 60 minutos cada. Já na escola B, passamos um período de 06 meses, observando 20 aulas da mesma duração que a escola A.

Para análise foram selecionadas 02 (duas) aulas de cada professora. Foram escolhidas as aulas de leitura que estavam organizadas em três momentos diferentes: a apresentação do texto a ser trabalhado, a compreensão do texto e a solicitação da produção escrita aos alunos. Dessa forma, foi possível observar dentro da dinâmica interativa de sala de aula a mediação das professoras com seus respectivos alunos durante as práticas de leitura.

3.3.1 - Caracterização das professoras

A seguir, apresentamos informações específicas sobre as professoras participantes deste estudo, coletadas a partir das entrevistas feitas com as mesmas (VER ANEXO 01):

Professora “A”. : A Prof^a. “A” tem 43 anos de idade e é solteira. Trabalhou com o ensino fundamental (1^a a 4^a) séries há 19 anos e há 04 anos trabalha com a disciplina de língua portuguesa na 5^a série. Fez o curso de magistério há 26 anos, graduou-se em Letras há 19 anos. Viveu na zona rural durante a infância e trabalhou na lavoura até a adolescência. Teve muitas dificuldades para concluir seus primeiros estudos; contudo nunca abandonou o objetivo de tornar-se professora e seguir a carreira do magistério, participando de cursos de

atualização pedagógica sempre que possível. Quando da realização deste estudo, lecionava em duas escolas (municipal no período da manhã e estadual no período da tarde).

Professora “B”. : A Prof^a. B. tem 33 anos, é casada, tem um filho de 03 anos e está grávida de um outro. Sempre viveu na zona rural e na adolescência, também trabalhou nas plantações da família. Trabalhou com a Educação Infantil há mais de 16 anos. Atualmente é coordenadora da Educação Infantil na secretaria de Educação do município em que trabalha e professora de língua portuguesa há 06 anos em três turmas de 5^a série na escola em que foi feita a pesquisa. Gradou-se em Pedagogia em 2006 e pretende continuar seus estudos fazendo a Faculdade de Letras. Jovem e dinâmica, vem buscando aprimorar-se, apesar das dificuldades que encontrou logo no início da carreira. Participou de cursos de atualização e aprimoramento pedagógicos e, segundo ela, sente necessidade de conhecer as novas discussões na sua área de trabalho procurando novos cursos de atualização e realizando leituras individuais para seu crescimento profissional.

4.3.2 - Caracterização dos alunos

Para esta etapa do trabalho, foi elaborado um questionário (VER ANEXO 02) contendo 17 questões objetivas e 01 questão subjetiva para que pudessemos visualizar, de forma mais objetiva, a relação que os alunos mantêm com a leitura dentro e fora da escola e a concepção que eles têm da importância da leitura para sua formação pessoal, assim como desvendar o contato que os mesmos tiveram/ou têm com a leitura e do trabalho que desenvolveram/desenvolvem com os diferentes textos no período de escolarização.

Para isso apresentamos um quadro-resumo com 15 questões presentes no questionário (VER ANEXO 3) e a porcentagem de alunos que responderam cada questão. O quadro é

apresentado por cada escola investigada e revela-nos pontos importantes sobre a história e as práticas de leitura dos alunos.

Os alunos participantes desta pesquisa são sujeitos de classe média baixa e provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural do município de Arapiraca. São crianças que residem, em sua maioria, com os pais. Os outros, quando não moram com um dos pais, encontram-se sob os cuidados dos avós. São crianças que têm um contato com diferentes livros e materiais de leitura, tanto na escola quanto em casa. Algumas delas, dizem que sempre lêem em casa, na escola e que são incentivadas constantemente pelos pais a lerem diferentes textos. Outras, no entanto não têm esse incentivo porque seus pais são analfabetos.

As crianças, de um modo geral, acreditam que a leitura é muito importante para suas vidas. Na visão delas, a leitura lhes possibilitará uma melhor educação, a aquisição de novos conhecimentos e, principalmente, os ajudará a conseguir um bom emprego.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes”.

(CHARTIER, Roger)

De acordo com o referencial teórico assumido nesta pesquisa, é pela mediação do outro nas práticas interativas de sala de aula que os alunos, através do uso e da análise das diferentes manifestações de linguagem, ampliam e ressignificam o conhecimento de si e do mundo. Portanto, apenas inserido no contexto cotidiano é possível interpretar e compreender tais manifestações. Assim, para se alcançarem os objetivos deste trabalho, a opção foi analisar a mediação em seu próprio contexto: a sala de aula, onde as ocorrências aparecem, possibilitando maior compreensão da mesma.

Procuramos analisar as aulas à luz das concepções apresentadas, buscando apreender o contexto social das interações e os saberes relativos à leitura que aí são transmitidos. Para isso, destacamos os discursos das professoras (ver entrevistas em anexo) observando dentre outras questões: que elementos do texto enfatizam com os alunos? No momento da interpretação, elas buscam relacionar o que está escrito no texto com algo fora do texto? Elas abordam as possibilidades de ler o que

não está escrito, aquilo que está nas entrelinhas, além da materialidade lingüística? Elas fazem referência ao autor e às suas intenções? Elas discutem os diferentes tipos de textos? Enfim, os professores mobilizam os saberes, as informações presentes no texto? Que outros saberes mobilizam?

A partir deste momento e tendo como direcionamento as discussões feitas até aqui, apresentaremos a princípio algumas reflexões centradas no discurso das professoras sobre sua formação e sobre as práticas de leitura que são desenvolvidas em sala de aula para posterior apresentar e discutir alguns recortes de práticas de leitura desenvolvidas por elas em suas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental, fazendo algumas reflexões sobre o que se diz e o que se faz nas práticas de leitura em sala de aula e como as professoras orientam a prática de escritura dos alunos.

4.1 – O discurso didático-pedagógico das professoras e sua relação com as práticas de leitura.

Professora I – atuante na escola A – Sua formação básica é no magistério, tendo concluído no ano de 1981 e sua formação de Nível Superior é em Letras-Francês, tendo encerrado o curso no ano de 1988. Decidiu ser professora porque sempre achou “lindo” e por incentivo do próprio pai.

Durante esses anos, participou de diferentes cursos de formação e acredita que os mesmos ajudaram-lhe a mudar sua prática em sala de aula, tornando-as mais dinâmicas e mais interessantes. Sobre os cursos dos quais participou a professora relata que os mesmos:

Me ajudaram, me incentivou até demais, mudou alguma coisa, né, no meu eu de ser professora. Deixou de ser aquela aula monótona, colocar música de vez em quando, leitura que não tinha. Antigamente era só gramática e uma leiturazinha; depois com esse novo método melhorou muito.

Professora I

No que se refere à leitura, verificamos que a professora assume uma concepção de leitura enquanto decodificação, reconhecendo que o texto, uma vez decodificado, apresenta um sentido totalmente explícito que é assumido e defendido pela professora. Ou seja, para a professora o sentido é determinado pelo escritor e o decodificador é essencialmente passivo. Assim, o trabalho que é desenvolvido por ela tem como foco a idéia do autor, da mensagem que o escritor quis passar. Vejamos:

ler é compreender o texto que estou lendo. O texto é onde relata alguns fatos, é onde conta a história de alguma coisa, um poema, uma poesia, um conto.
O que me chama mais atenção é quando eu vejo corretamente que eles entendem aquilo que eles estão lendo. Aí eu mando, algumas vezes, eu digo assim: alguém sabe contar alguma coisa daqui, que já aconteceu com alguém daqui? Aí eles dizem: olhe professora já aconteceu isso e isso. Cada fala de um aluno, quando é relacionada ao texto, a algum assunto, eu me empolgo muito.

Professora I

Essa concepção denuncia também, a idéia de texto, de sujeito e de língua subjacentes à leitura. Uma concepção em que o ato de ler restringe-se apenas na identificação do sentido que o autor quis dar ao texto. É, justamente, o reconhecimento da idéia do autor que caracteriza, para a professora, a qualidade do texto.

Quando o texto é bom pra mim é quando ele transmite alguma mensagem ao leitor, ao interlocutor. E o texto é ruim quando eu não compreendo o que li.

Professora I

Quanto às atividades de leitura que são desenvolvidas em contexto escolar, pela professora, podemos perceber que as mesmas pouco levam os alunos à interpretação e à atribuição de sentidos a partir do que se lê. As atividades não permitem que os alunos vejam o entrelaçamento das necessidades de vida cotidiana aos usos e sentidos da leitura e tendem a aprisionar os alunos em simples atividades de escuta e decodificação, marcadas pelo desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras de processamento da leitura. Isso fica claro, para nós, com a descrição das etapas de leitura realizadas pela professora em sala de aula:

Primeiramente eu digo o título do texto, o autor. Aí mostro a gravura, se for um texto que tenha gravura eu explico. Depois eu leio em voz alta pra eles, depois dou um tempinho pra eles lerem silenciosamente, depois eu faço a leitura compartilhada.

Professora I

Mesmo considerando a leitura como um fator indispensável ao desenvolvimento do ser humano, a professora não consegue libertar-se das práticas de leitura com as quais foi formada. Essas práticas vêem os textos como objeto para o trabalho de gramática, e isso se reflete no seu trabalho com os diferentes textos em sala de aula. O texto, muitas vezes, tem servido única e exclusivamente para o trabalho de gramática, continuando sistemático e sem dar oportunidades aos alunos de refletirem e criarem conhecimentos dentro de uma estrutura lingüística, estilística e semântica. É o que percebemos quando a professora diz:

Eu acho a leitura, do ponto de vista como educadora, é fundamental e o que mais me encanta é quando aquele aluno que vem tão arrastadozinho, ele começa a ler e vibra com aquilo que leu, entendeu, compreendeu o que é que eu estou pedindo; quando eu me surpreendo é quando naquele texto eu posso retirar uma parte gramatical e ele acerta. Pra mim já é uma grande coisa, é um avanço.

Professora I

A leitura e a escrita dos textos restringem-se, às vezes, aos aspectos formais contidos no próprio texto, não avançando rumo a uma análise e uma prática que torne os alunos, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, capaz de usar e refletir sobre a língua especificamente em suas modalidades padrão e não-padrão.

A professora não reconhece que a leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas e que se modificam mutuamente, levando-se em conta o contexto de produção dos sentidos (sujeito, enunciados, interlocutores, finalidades de interação, lugar e momento de produção) e ainda as características que operam com a dimensão semântica e gramatical da língua. Daí ela considerar o desempenho dos alunos “razoável”, uma vez que os mesmos não conseguiram apreender todos os preceitos da gramática normativa, pois para a

professora as principais dificuldades que os alunos enfrentam na leitura é de ordem gramatical:

É a pontuação. Eles não sabem, eles assim... uma parte quando vêem, assim, letras, aí eles - ah professora eu não sei pronunciar. Tipo fonema, né! Aí eles deixam muito a desejar [...] É a maneira de como ele se expressa, certo! O que eles estão escrevendo. Pontuação, eu gosto. Eu corrijo que só a pontuação. No final do texto dele eu coloco: observe alguma coisa que você errou. Chamo ele e digo: veja essa vírgula, dizendo só pra ele.

Professora I

Professora II – atuante na escola B - Sua formação básica é no magistério e sua formação superior é em Pedagogia, tendo terminado o curso recentemente. Decidiu ser professora por acreditar que está no sangue e pelo fato de se considerar uma eterna estudante.

Participou de diferentes cursos de formação, foi coordenadora dos PCN de Alfabetização, é também coordenadora de uma creche na cidade em que mora e acredita que os cursos lhe ajudaram a mudar sua prática em sala de aula, “até porque quando você tá estudando você está sempre pesquisando, trocando idéias e se aprofundando e lendo bastante também” (entrevista individual).

Sobre sua prática em sala de aula durante todo esse período de trabalho com a educação e, mais especificamente com o ensino de língua portuguesa, a professora acredita:

[...] que tá no caminho de melhorar. Eu espero melhoras né! Até porque comparando quando eu iniciei pra hoje, mudou muita coisa. Agora depende muito do profissional. Pode vir mudanças ou não, mas se você não tiver acompanhando você vai ficar lá atrás e eu pretendo acompanhar. você também... quando você se junta com um grupo bom você também aprende. Então essa perspectiva é que você cresça, que esteja realmente no presente, no presente de dias melhores.

Professora II

Do mesmo modo, acredita que a escola juntamente com a família têm um papel importantíssimo na formação de alunos “competentes”. Ou seja:

Alunos competentes onde agente ... troque idéias com ele, ensine a eles, colha o que eles já sabem e oferecer o que eles não sabem ainda para que eles sejam o sujeito, o protagonista de seu próprio conhecimento, que ele crie, que ele evolua.

Professora II

No que se refere à concepção de leitura, podemos perceber que a professora apresenta uma distinção em relação à primeira, uma vez que a idéia vinculada às habilidades perceptivas e motoras deste processo dão lugar a uma concepção relacionada ao “prazer” através do ato de ler.

Ler é você viajar. Viajar pelo mundo né. Quando você pega um livro que você começa a ler, começa a se interessar pelo assunto que você está lendo, porque você tem que ter interesse pelo que você tá lendo ali. Não adianta você pegar um assunto desconhecido que você não vai sentir o prazer de estar lendo. Então a leitura é fundamental na vida de qualquer ser humano. Até um analfabeto, mesmo ele não sabendo ler, mas quando alguém ler pra ele, ele gosta da leitura. Uma criança, mesmo ela não sabendo ler, mas ela viaja na leitura, quando alguém tá dramatizando, contando a historia pra ela.

Professora II

Contudo, essa concepção não possibilita ao aluno um trabalho ativo de construção e reconstrução de sentidos a partir daquilo que se lê, uma vez que não é dada aos alunos a oportunidade para que possam expressar e trocar idéias com os demais membros do grupo. Não se tem um trabalho relacionado à atribuição de sentidos e à interpretação da realidade, bem como a relevância das várias funções da leitura, ou seja, os motivos e os objetivos da realização desta atividade na vida dos educandos.

No que se refere à concepção de texto, acompanhando o próprio redimensionamento do conceito de leitura, aparece um conceito sobre o texto que o caracteriza em um sentido mais amplo; um todo coerente e unificado, numa situação de discurso que pode se manifestar sob diferentes formas e com diferentes objetivos. Vejamos:

o texto é a peça fundamental dentro de uma sala de aula. O texto é um todo. Antes eu trabalhava assim: gramática. A gramática, depois é que eu ia para o texto. Depois ensinava como era que se fazia o texto. Hoje, eu vejo, com os estudos que eu já passei, já adquiridos, eu vejo que a prática mesmo em sala de aula, eu vejo que o texto é um todo, está tudo, a gramática, tá os conteúdos, tá toda uma temática ali dentro, toda uma interpretação, que é isso que vai servir para o aluno no seu dia a dia.

Quanto às atividades desenvolvidas com o texto, dada a alteração na concepção de texto, a professora demonstra ter uma preocupação com a diversidade de gêneros textuais, o

que reflete uma considerável atenção com a qualidade das aulas e com a qualidade textual, pela aproximação de conteúdos referentes ao cotidiano ou puramente ligada à fruição da leitura, já que os alunos são considerados sujeitos da atividade, da construção de seus conhecimentos. Sobre isso, observemos a descrição feita pela professora das atividades que envolvem a leitura em sala de aula:

Sempre, primeiro, eu gosto de ler assim, textos diversificados pra que eles tenham contato com esses tipos de textos. Eu costumo fazer uma pauta onde diariamente esse aluno possa entrar em contato com a leitura, onde essa leitura pode ser feita por mim ou por alguém da sala, e, em seguida, aí vem, são textos técnicos que mostram como eles devem iniciar. Em seguida, eu também gosto de trabalhar o texto coletivo, onde eu jogo uma temática e vou criando esse texto junto com a turma, onde todos vão dando sua opinião, mudando onde for preciso, que eles achem necessário; e por último, é que eu dou minha opinião, pra depois ver o texto feito pelo aluno.

Professora II

Desse modo, as atividades de leitura passam a ser direcionadas sob o critério da qualidade textual com uma tentativa de aproximação de conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos, para uma conscientização frente aos aspectos sociais.

Sobre as atividades de compreensão, ainda acrescenta dizendo que elas são feitas “sempre dialogando com perguntas, com respostas, trabalhos feitos em sala de aula em grupos, individuais, em duplas” (entrevista Individual).

Pode-se perceber que há uma grande preocupação da professora em trazer para o contexto de sala de aula diferentes gêneros textuais com o objetivo de uma maior qualidade da aula, já que há uma maior preocupação com a formação de um leitor mais autônomo e crítico um leitor que vá além da reprodução das idéias veiculadas pelo texto, em direção a um processo aberto e partilhado a novos sentidos para o que foi lido. Percebe-se, a partir de sua fala e das observações feitas em sala de aula, que a professora trabalha com diferentes gêneros textuais tentando fazer um trabalho diferenciado que contemple a dimensão discursiva da língua.

Entretanto, há uma preocupação acentuada com os alunos que ingressam na escola para iniciarem a 5ª série do ensino fundamental. Isso se justifica porque nos últimos anos a professora “tem pego alunos da 5ª série que não sabem ler, nem interpretar e tão pouco escrever. Então isso, quer dizer, a base que é fundamental na vida de um aluno, ele não tem, praticamente ele não teve” (Entrevista Individual).

São essas “falhas” no processo que causam dificuldades para a professora, principalmente quando ela explicita que a maior é a:

[...] interpretação. Eles não têm um raciocínio lógico de ... até porque não foi praticado esse raciocínio lógico para que eles contem a história ou uma conversa com coerência e coesão.

Professora II

Para uma possível solução do problema a professora propõe um trabalho que possibilite aos alunos um contato com aquilo que eles não tiveram, como “produção de texto, leitura, trabalhos.” A professora acredita que “quando ele se interessa pela leitura, pelo assunto, quando eles debatem, quando eles participam” estão desenvolvendo o raciocínio lógico e um trabalho ativo com a leitura (Entrevista individual). Contudo, faz-se necessário indagarmos sobre o que vem a ser esse raciocínio lógico que os alunos não apresentam. Parece-nos que para a professora o raciocínio lógico é simplesmente o (re)contar de uma história com coerência e coesão e não a exposição de suas idéias a partir daquilo que se leu.

Conforme observado nos relatos, as professoras, mesmo com suas limitações, procuram colocar os alunos no centro do processo educativo, garantindo-lhes o direito de participação nas aulas e para além delas, o que denota um movimento de alteração da prática pedagógica em relação a seu discurso. Assim, cada docente procura assumir o papel de mediador na realização das atividades pedagógicas com a leitura, na tentativa de organizá-las em função da participação e apreciação dos alunos/leitores.

4.2 – Das práticas de leitura à mediação do professor: o que se diz e o que se faz.

Neste momento passamos a apresentar a análise do corpus selecionado, composto por diferentes recortes do trabalho desenvolvido pelas professoras “A” e “B” com a leitura em sala de aula.

A análise está centrada em momentos diferentes do trabalho com o texto em sala de aula, já que as professoras apresentam certo “ritual” que se divide entre a apresentação do texto para os alunos, o trabalho de compreensão textual e a solicitação da produção escrita. Acreditamos que a análise destes três momentos pode contribuir para o entendimento do que realmente acontece em sala de aula nas aulas de leitura e qual o papel do professor neste processo.

Iniciamos o trabalho com a professora “A”. O texto que serve como base para a aula da professora que selecionamos foi retirado do caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR que trabalha com a leitura e produção de textos narrativos. O programa tem como proposta auxiliar os professores no tratamento dos diferentes fatores envolvidos nos processos da leitura e de produção de textos, apresentando uma discussão teórica bastante pertinente para o que se propõe, como também, atividades práticas para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula. Vejamos:

AULA 01

PROFESSORA “A”

MOMENTO 1

(apresentação do texto (**ANEXO 04**) a ser trabalhado em sala de aula)

PR: Hoje nós vamos trabalhar o texto narrativo. Vamos estudar uma história belíssima que fala de amor. Vocês acreditam no amor?

AL: Sim.

PR: agora, o amor que realmente existe é o amor de quem? De Deus e de nossos...

AL: Pais.

PR: e principalmente da nossa...

AL: mãe

PR: muito bem! Mas como você viu que o amor é lindo, feliz é quem...

AL: ama

PR: Oh! Como estamos! Então isso aqui é um texto, uma narrativa que fala desse amor. E agora a tia quer ver o resultado. É uma atividadezinha, é um texto que vocês vão escrever e depois agente vai ler. Não quero nem saber. Todo mundo vai ler. Aquele que lê um pouquinho arrastado vai ler porque quem lê sabe...

AL: mais.

PR: então a tia quer saber se já pode começar.

AL: pode.

Como um momento de exposição do texto e da temática a ser trabalhada em sala de aula, percebe-se que a professora não trabalha as especificidades do gênero textual, não apresenta, mesmo que de forma expositiva, os elementos constitutivos deste tipo de gênero, nem desenvolve um trabalho de reflexão que propicie aos alunos a utilização de seus conhecimentos prévios sobre o tipo e a temática desenvolvida. Isso porque “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p.94).

A professora não reconhece que este momento inicial para o desenvolvimento da leitura é de fundamental importância para despertar nas crianças o interesse e a curiosidade de se ler o texto, de conhecê-lo, de mergulhar nas entrelinhas, nos sentidos e, principalmente, manter um diálogo entre si e o seu autor.

Percebe-se, neste fragmento, que as estratégias discursivas da professora para o trabalho inicial de interpretação textual não permite que os alunos façam descobertas, levantem hipóteses sobre o tema, transcendam os limites do real e desenvolvam com seus

colegas de sala reflexões que os levem a um posicionamento crítico, ou menos ingênuo, sobre o assunto abordado.

O excerto mostra-nos que a professora trabalha dentro da concepção de que a leitura é a simples transcrição do código lingüístico para o caderno e sua conseqüente decodificação.

MOMENTO 2

(Atividades de compreensão textual desenvolvidas pela professora e realizada uma aula após o início do trabalho).

PR: alguém lembra do título do texto?

AL: as lágrimas eternas!

PR: e essas lágrimas eram de quem?

AL: Potyra.

PR: oh! Parece que já fizeram a leitura...

PR: minha gente o texto fala de amor, de ódio, de vinganças, fala de quê?

AL: de amor

PR: o amor existe?

AL: Existe!

PR: e é? Vocês têm certeza?

AL: sim! Não!

PR: o amor existente aqui comprova o quê?

AL: que hoje em dia não existe.

PR: aí você transporta esse amor assim através de que, de que e de quem?

MARCIA: de muitas coisas.

PR: diga aí uma das coisas?

((muito barulho))

PR: o Pedro não cala a boca. O amor existe pra você Pedro? O amor a Deus existe? E a quem mais você deseja amor? Você tem amor?

PEDRO: a minha mãe, ao meu pai.

PR: nem a namoradina?

PR: Fernanda, o amor existe?

FERNANDA: existe.

PR: olha pra ela! Verdade verdadeira?

FERNANDA: sim.

PR: qual é o verdadeiro amor pra você? É o amor de quem?

FERNANDA: de minha mãe, de meu pai...

PR: muito bem! Então esse texto...

PR: vocês acham que esse texto foi real? Ele aconteceu realmente ou foi só uma ficção, uma imaginação?

AL: foi uma imaginação.

PR: muito bem! Estou me surpreendendo com o Leandro.

PR: olhe , então o título do texto, as lágrimas eternas, essas lágrimas eternas foram lágrimas que acabaram ou lágrimas que ainda continuam?

AL: acabaram.

PR: o que é eterna?

AL: algo que não acaba

PR: então é o verdadeiro amor, o verdadeiro amor de nossa mãe, o verdadeiro amor que nunca se acaba.

PR: e agora a tia vai fazer a leitura da narrativa, que é uma ficção, né? pra depois nós trabalharmos a produção de um texto relacionado às lágrimas eternas de Potyra né? e a gente vai ler agora porque a gente vai mostrar nosso talento ao professor.

PR: olhe, a tia vai ler, vai fazer a leitura, depois a tia vai mandar cada um ler um pedacinho.

CARLOS: eu não quero ler não!

PR: Ah! Você tem que lê, quem lê sabe mais, quem lê é inteligente. Eu sei, o professor sabe, não tem esse negócio de não gostar de ler não!

PR: você vai ler, não é Carlos? Você não vai me decepcionar né? porque é chique, todos somos chiques!

Neste fragmento da aula, podemos perceber que muitas das perguntas feitas pelo professor seguem o paradigma tradicional – o que o texto quer dizer? – deixando os alunos submissos à leitura da professora ou a análises parciais, ignorando o todo do texto. Os alunos continuam expostos a metodologias tradicionais com perguntas cujas respostas já são previsíveis e encontram-se na superfície do texto, subordinados às idéias do professor que se apresenta como “autoridade” e impossibilitando os alunos de construírem criticamente “um” sentido para o texto.

Fica evidente que o excesso de perguntas, cujas respostas já são previsíveis não estão colaborando com o processo de interação verbal que deveria estar perpassando a dinâmica de sala de aula. Embora as atividades realizadas em sala de aula sejam consideradas no ato da interação, muitas não levam os alunos à construção do sentido do texto, pois se encontram presos ao discurso do professor, do livro didático ou até mesmo da escola. E com isso, esquece-se que

A escola deveria ser capaz, também, de aproveitar-se da participação das crianças em diferentes esferas de comunicação verbal externas à escola e dos conhecimentos de gêneros discursivos, orais e escritos, nelas constituídos, trazendo essa variedade de gêneros para o seu interior para trabalhar com

eles sem, no entanto, escolarizá-los, tornando-os artificiais e irreconhecíveis como gêneros discursivos. (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 2003, p. 183).

Diferentemente, o que aparece é uma prática pedagógica com uma metodologia que busca sempre direcionar a fala dos alunos, com a finalidade de manter a temática a ser estudada e a conservação de um tipo de interpretação, independente dos demais efeitos de sentidos provocados pelo texto. Alguns trechos revelam, também, a prática tomada pelo professor, de enquanto não conseguir a resposta esperada ou desejada, insistir nos questionamentos até obtê-la, ou seja, até que a interpretação por ele defendida seja dita pelos seus alunos.

As iniciativas realmente partem da professora; é ela quem decide o que será discutido na sala de aula. Além disso, não há partilha regular de turnos entre professor e alunos por se tratar de um diálogo no qual se sobressai, quase exclusivamente, apenas a voz do professor na exposição da temática presente no texto, como forma de controlar os sentidos que são produzidos ou, até mesmo, a situação de sala de aula. Desse modo, esquece-se o princípio básico de que

[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda-se com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura) (CERTEAU, 2004, p.266).

Contrária à exposição de Certeau vemos que o uso de algumas expressões no imperativo nos enunciados da professora caracteriza o tipo de interação que não permite a contrapalavra dos alunos, ficando o processo interativo restrito à voz da professora. Do

mesmo modo, as questões de “interpretação textual” feitas oralmente pela professora não oferecem nenhuma possibilidade de reflexão para os alunos; parece até que eles não são capazes de raciocinar e criar outras interpretações, de serem sujeitos autônomos.

Com isso, fica claro que as respostas das crianças, em função dos questionamentos da professora, são dadas sempre em coro, e todas repetem as mesmas palavras, o que nos fazem indagar sobre qual seria a função dessas atividades no contexto de ensino-aprendizagem e no processo de funcionamento da língua.

Pode-se dizer que as discussões feitas pela professora, neste momento da aula, não oportunizaram aos alunos uma autonomia na construção do conhecimento, já que se percebe ainda nas aulas de leitura e compreensão textual um predomínio do discurso do professor em relação ao discurso dos alunos, além de uma forte dependência às informações contidas no texto didático utilizado em sala de aula, o que mostra uma certa passividade dos alunos no processo.

Sobre essa questão vejamos o que nos diz Kleiman (2004, p.41):

Comenta-se geralmente que uma consequência dessa passividade, produto de um tipo de ação do professor no contexto, é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor intérprete do autor, e que leva o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, em vez de conscientizá-lo de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto. Daí é fácil a falácia de a impossibilidade de se ensinar a leitura, e, conseqüentemente, da inadequação das propostas de ensino de leitura de base analítico-formal, mediante a identificação e seleção prévia de aspectos formais do texto.

O texto é apresentado e trabalhado com ênfase quase que exclusiva na idéia da professora . Em nenhum momento ele é trabalhado nas especificidades do seu gênero e no que ele tem de único. Não se permite que a interpretação do texto vá além de suas marcas mais

gerais, na busca de seus significados menos evidentes, num movimento que iria, aos poucos, aguçando o olhar dos alunos para uma leitura cada vez mais sensível e crítica.

Esta prática acaba por não considerar que o trabalho do professor com a linguagem influi no sentido de que, atuando de forma a explicar as dimensões da linguagem enquanto prática social, poderá levar o aluno a construir o seu próprio discurso, desenvolver estratégias comunicativas, e não apenas apreender como lidar com um código lingüístico ou dar respostas prontas e desnecessárias sobre o que está explicitamente posto na materialidade do texto.

Acredito que a visão de língua-linguagem e de ensino-aprendizagem que estão subjacentes às práticas pedagógicas do professor têm grande importância no sentido de que determinam o modo como a linguagem será apresentada aos alunos. A reprodução dos modelos tradicionais de ensino, entretanto, parece ser uma constante no contexto da sala de aula observada.

MOMENTO 3

(orientações para a produção textual, realizada na 4ª aula a partir do início do trabalho).

PR: olhem. Prestem atenção. Potyra, as lágrimas eternas fala de amor ela não fala de ódio, certo? Por que o amor é lindo e feliz é quem ama.

PR: agora... é um texto narrativo, é uma ficção. Vocês acham que aconteceu isso com ela?

AL: não.

PR: foi tirado de uma lenda. Agora você vai criar a sua própria produção que fale de amor, você vai criar seus personagens (sem entendimento)

PR: agora vocês vão se reunir em grupos pra fazerem a produção de vocês.

PR: oh! Eu posso explicar o trabalho?

AL: pode.

PR: oh, menino! Hei! Toda vez eu tenho que falar com você!

PR: oh, qual foi o título do texto?

AL: as lágrimas eternas.

PR: as lágrimas eternas. De quem?

AL: Potyra.

PR: vocês fizeram a leitura, agora vão criar outro texto. Vocês têm que criar relacionado à essa leitura que vocês fizeram ontem, entenderam? Comecem pelo título. Eu quero bem bonito!

((os alunos discutem qual vai ser o título do texto))

PR: olhe! Eu mandei vocês trabalharem, não mandei vocês ficarem aí conversando.

PR: olhe. Outra coisa, cada pessoa vai fazer a sua. Ele vai fazer a dele, ele vai fazer a dele e ele vai fazer a dele; cada um vai fazer com títulos dife...

AL: rentes.

PR: eu só reuni pra buscar idéia de um pra passar a idéia pro outro e aí ele criar. Depois que cada um criar a gente vai montar e fazer um texto só. Prestem atenção!

PR: olhe essa produção tem que ter um título, não pode ser uma produção bem pequenininha não. Muito pequenininha não. Agora faz tudo o que você entendeu naquela produção. Você pode desenhar, relacionado àquele título, depois a gente reúne e cada um vai apresentar, certo!? E depois a gente escolhe as melhores pra levar pra coordenação, certo?

PR: pronto. Agora bote a mãozinha pra trabalhar. Qualquer coisa eu estou aqui pra explicar.

É interessante observarmos que a prática pedagógica de produção de textos em sala de aula resume-se, quase sempre, a cobrar dos aprendizes uma história com “começo, meio e fim”, que seja “criativa”, além de ser produzida num espaço de tempo bastante limitado e de, muito raramente, sofrer qualquer tipo de revisão. A produção textual limita-se apenas a dar uma resposta à proposta do professor: contar uma história por escrito, não considerando que a língua é um fato social e que é, portanto, produzida em um contexto que lhe dá sentido.

Trata-se a produção como que um processamento automático. Acredita-se que os alunos de posse de seus conhecimentos cognitivos e meta cognitivos e usando estratégias (neste caso dadas pela professora) são capazes de produzir textos coerentes e coesos (para a escola/professora). E com isso, deixa-se em segundo plano, ou totalmente esquecido, os aspectos discursivos e interativos que se estabelecem entre o sujeito em contexto escolar e que são determinantes para a constituição do texto deste sujeito leitor e produtor de escritura, o que nos faz concordar com Rojo (2003) quando ela diz que as práticas didáticas decorrentes de um “ensino sistemático e meta-(lingüístico, cognitivo) não demonstram eficácia.

Trabalha-se na visão de que somente as informações armazenadas na memória do escrevente são suficientes para o planejamento e a construção do texto, em que estariam de forma simultânea subjacentes a organização das idéias e o estabelecimento de metas para a produção, ou seja, a produção é vista como um conjunto de comportamentos que se mantêm

governados por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados que são ativados para o cumprimento da tarefa (na escola) . E assim, como nos diz Rojo (2003, p 193)

As questões da aprendizagem, da linguagem e do discurso estão fora de questão e, do ponto de vista da escola, tratar-se-ia de instalar e viabilizar *comportamentos* ou *procedimentos* (planejar, editar, revisar etc.), dependentes de conhecimentos prévios que se instalariam, possivelmente, por outras vias e não no próprio processo.

Da mesma forma, a constante preocupação da professora em que se escreva primeiramente o título da produção denuncia uma posição discursiva de leitor que evidencia a necessidade, imposta por uma certa “norma textual” de se especificar qual/quem é a personagem. Supõe-se que a criação do título antecipa o tipo de situação/personagem de que o texto irá tratar, o que nos revela um certo modo de funcionamento do que vem a ser um texto para estas crianças.

Entendemos que a professora, enquanto profissional da educação, é um sujeito ideológico cujas práticas de linguagem são o resultado de um sistema de ensino cuja formação discursiva²⁰ determina que ensinar a língua materna é ensiná-la a ler e escrever decodificando e reproduzindo. Contudo, hoje tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder participar de práticas sociais reais e significativas, reconhecendo que os indivíduos estão em uma determinada formação e nela está vinculada sua forma de pensar, de ver e ler o mundo. Assim, o processo de aquisição da linguagem, deve focalizar não só a

²⁰ Concebida por Foucault (1969) ao interrogar-se sobre as condições históricas e discursivas quais se constituem os sistemas de saber e, depois, elaborada por Pêcheux, a noção de formação discursiva representa na Análise do Discurso um lugar central da articulação entre língua e discurso, reconhecendo que o discurso é constituído por um corpus de conhecimento que supunha uma mesma visão das coisas. Não é somente um conjunto de hipóteses, mas também um conjunto de enunciações descritivas que podem se ligar e compor uma espécie de texto interrompido com a possibilidade de se deslocar no tempo.

estrutura/código interno da língua, mas os aspectos sócio-históricos de aquisição de uma sociedade.

Sabe-se que a natureza da interação pedagógica juntamente com os tipos de atividades de textualização realizadas na escola podem contribuir para a aquisição mais eficiente do texto escrito mediante a contextualização das práticas e dos gêneros discursivos com os quais opera desde as séries iniciais de escolarização. E assim,

a escola deveria ser capaz, também, de aproveitar-se da participação das crianças em diferentes esferas de comunicação verbal externas à escola e dos conhecimentos de gêneros discursivos, orais e escritos, nelas constituídos, trazendo essa variedade de gêneros para o seu interior para trabalhar com eles sem, no entanto, escolarizá-los, tornando-os artificiais e irreconhecíveis como gêneros discursivos. (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 2003, p. 183).

É o professor quem poderá proporcionar as condições desse uso, pois quando o aluno sabe para quem fala e escreve, num lugar e momento determinados, e por que ele fala e escreve, o significado da linguagem emerge desse uso contextualizado. Não serão exercícios repetitivos e mecânicos em forma de listagens, nem cópias sem finalidades que contemplarão essa dimensão discursiva da linguagem. É trabalhando a linguagem como um todo, na prática com a leitura e a produção de textos, que poderemos chegar ao ponto desejado: o domínio das atividades com a língua (oral e escrita), para que os alunos possam ler e principalmente compreender todo o material escrito disponível, refletir sobre eles e produzir textos significativos.

O professor precisará reconhecer que a leitura e a escrita não são atividades em si mecânicas, são produtos resultantes de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, argumentação, inferência, verificação etc.). Mais do que ter um domínio da língua-padrão, o leitor e/ou produtor de textos deve incorporar as dimensões discursivas,

incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, as condições sócio-históricas de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto. Daí a necessidade de o professor proporcionar situações em os alunos possam ampliar suas capacidades de uso da língua e adquirirem outras que não possuem em situações lingüisticamente significativas. Isso porque “com o auxílio de uma outra pessoa (o professor), toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 129)

Uma prática escolar baseada nesses princípios deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior, além de considerar também a importância da intervenção do professor e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças, pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2005, p. 129-130).

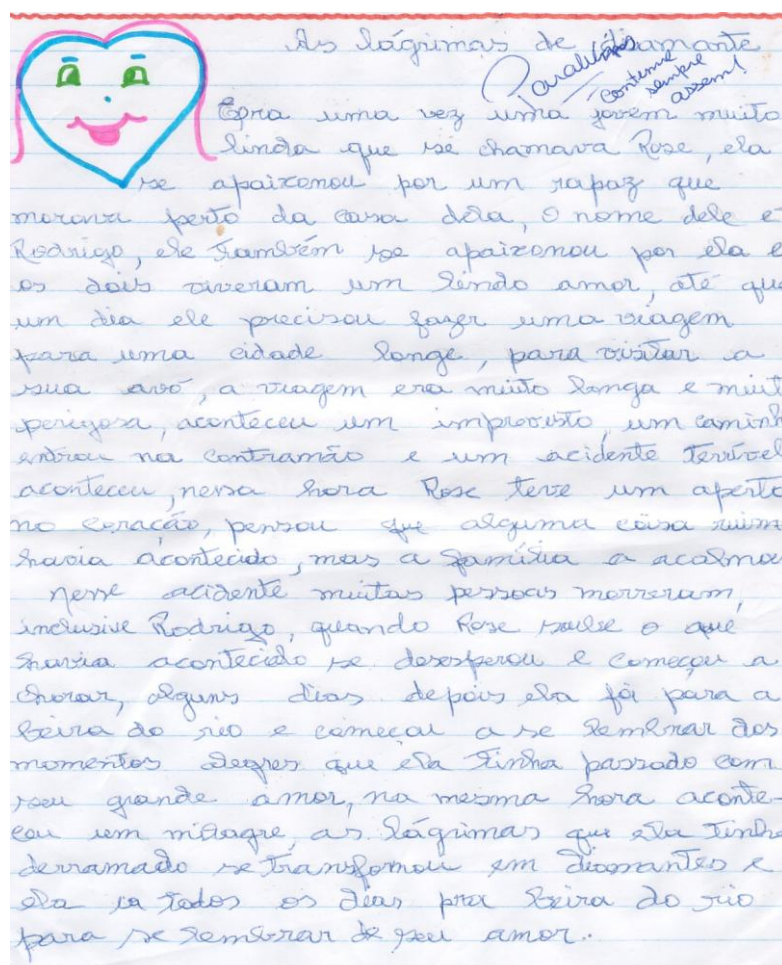
Depreendemos da discussão posta que, nos limites de uma perspectiva lingüístico-discursiva, o processo de leitura e produção textual só é possível de ser compreendido na relação do sujeito com a linguagem.

Em sala de aula, é fundamental criar oportunidades para que os alunos trabalhem textos que exemplifiquem diversas situações de comunicação, em que dialetos e registros diferentes se apresentem para a sua reflexão e discussão e como ponto de partida para a produção de textos igualmente diversificados.

A partir dessas reflexões, passemos a observar como as práticas de mediação da professora e as orientações propostas aos alunos durante a leitura e produção textual se apresentam nas suas escritas e nas observações feitas pela professora durante a análise e/ou correção dos textos.

Para a análise foram selecionados dois textos produzidos em contexto de sala de aula a partir da leitura e discussões do texto de Potyra nos quais podemos identificar alguns movimentos na escrita das crianças que revelam tanto um “aprisionamento” à proposta do professor quanto uma ruptura ao que é colocado ou dito em sala de aula. A escolha deveu-se ao fato da professora considerar o texto 1 como excelente e não aceitar o texto 2.

TEXTO 1



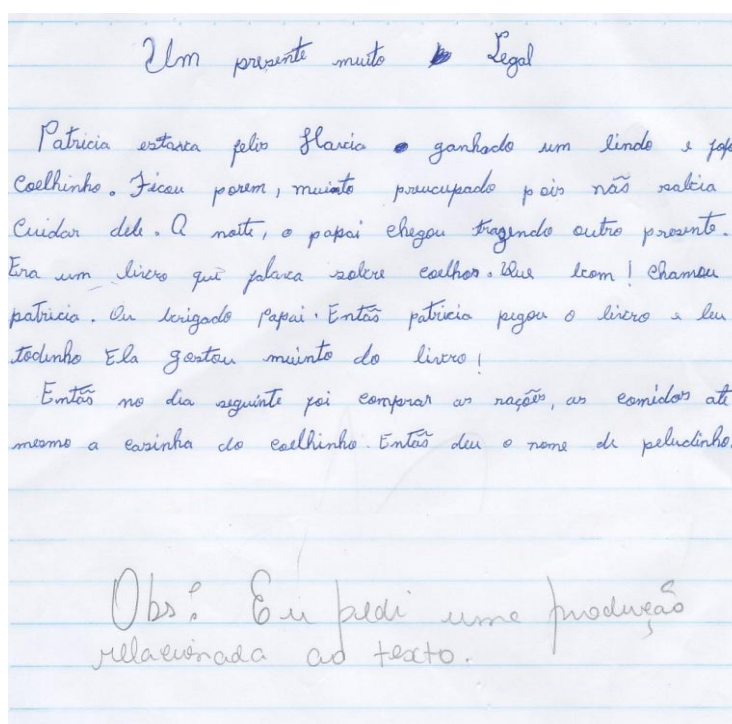
AS LÁGRIMAS DE DIAMANTE.

ERA UMA VEZ UMA JOVEM MUITO LINDA QUE SE CHAMAVA ROSE, ELA SE APAIXONOU POR UM RAPAZ QUE MORAVA PERTO DA CASA DELA, O NOME DELE É RODRIGO, ELE TAMBÉM SE APAIXONOU POR ELA E OS DOIS VIVERAM UM LINDO AMOR, ATÉ QUE UM DIA ELE PRECISOU FAZER UMA VIAGEM PARA UMA CIDADE LONGE, PARA VISITAR A SUA AVÓ, A VIAGEM ERA MUITO LONGE E MUITO PERIGOSA, ACONTECEU UM IMPROVISO, UM CAMINHÃO ENTROU NA CONTRAMÃO E UM ACIDENTE TERIVEL ACONTECEU, NESSA HORA

ROSE TEVE UM APERTO NO CORAÇÃO, PENSOU QUE ALGUMA COISA RUIM HAVIA ACONTECIDO, MAS A FAMÍLIA A ACALMOU.

NESSE ACIDENTE MUITAS PESSOAS MORRERAM, INCLUSIVE RODRIGO, QUANDO ROSE SOUBE O QUE HAVIA ACONTECIDO SE DESESPEROU E COMEÇOU A CHORAR. ALGUNS DIAS DEPOIS ELA FOI PARA A BEIRA DO RIO E COMEÇOU A SE LEMBRAR DOS MOMENTOS FELIZES QUE ELA TINHA PASSADO COM SEU GRANDE AMOR, NA MESMA HORA ACONTECEU UM MILAGRE AS LÁGRIMAS QUE ELA TINHA DERRUBADO SE TRANSFORMOU EM DIAMANTES E ELA IA TODOS OS DIAS PRA BEIRA DO RIO PRA SE LEMBRAR DE SEU AMOR.

TEXTO 2



UM PRESENTE MUITO LEGAL

PATRICIA ESTAVA FELIZ HAVIA GANHADO UM LINDO E FOFO COELHINHO. FICOU POREM, MUITO PREOCUPADO POIS NÃO SABIA CUIDAR DELE. A NOITE, O PAPAÍ CHEGOU TRAZENDO OUTRO PRESENTE. ERA UM LIVRO QUE FALAVA SOBRE COELHOS. QUE BOM! CHAMOU PATRICIA. OU BRIGADO PAPAÍ. ENTÃO PATRICIA PEGOU O LIVRO E LEU TODINHO ELA GOSTOU MUITO DO LIVRO!

ENTÃO NO DIA SEGUINTE FOI COMPRAR AS RAÇÕES ATÉ MESMO A CASINHA DO COELHINHO. ENTÃO DEU O NOME DE PELUDINHO.

Pode-se perceber que no texto 1 o aluno apresenta em sua produção um princípio de unidade bastante propagado pela prática de alguns professores e por um paradigma que ainda está bastante presente nas escolas que é o de produzir um texto com começo, meio e fim, que seja criativo, que não tenha erros ortográficos, que respeite a paragrafação, a pontuação, as concordâncias etc. Observa-se que o aluno obedece rigorosamente as orientações da professora e a proposta de produção que ela estabelece. Mesmo se criando personagens diferentes e situações espaços-temporais distintas das que apareceram no texto trabalhado em sala de aula, num processo em que se apresentam formações discursivas diferentes na constituição do texto pelo aluno, ainda fica evidente que o mesmo continua preso ao discurso pedagógico-autoritário da professora não conseguindo transcender ou libertar-se do que é imposto por ela.

A criança permanece presa a um modo de funcionamento da linguagem onde o que realmente importa é o simples controle da estrutura e das relações morfológicas, sintáticas e semânticas na constituição do texto, além do domínio e uso de conhecimentos metalingüísticos necessários à sua organização.

Fica claro, a partir da observação colocada na produção do aluno (parabéns continue sempre assim) que a submissão dele tanto ao gênero quanto ao que é exigido pela professora é o que justifica a boa qualidade de sua produção escrita e sua posterior promoção. O sujeito não consegue ultrapassar os limites do que é posto e do que vem, por décadas, se difundindo na escola. E assim, levando em consideração as condições de produção do sujeito, chega-se à conclusão que o escrevente produz seu texto para atender a solicitação da professora, para “agradá-la.”

A análise mostra que o discurso que atravessa a história parece guiar-se por uma normatividade escolar com o qual o sujeito está identificado, praticamente durante todo o tempo, dentro e fora da escola. As relações entre as palavras e o discurso pedagógico parecem

moldar o princípio de unidade com o qual os discursos se submetem. Essa submissão atua, necessariamente, através do interdiscurso (a memória discursiva) e o intradiscurso (o dito), ambos presentes e inseridos no processo de produção do texto.

Quando relacionamos o texto 1 ao texto 2, percebemos que as crianças estão envolvidas em diferentes movimentos que articulam um conjunto de enunciados que fazem parte de sua memória e de sua historicidade, e que a partir das relações entre os textos e suas articulações com as formações discursivas, é que são produzidos os diferentes sentidos (CALIL, 2004).

No texto 2, pode-se observar que o aluno também tem conhecimento de unidade textual. Seu texto apresenta início, meio e fim e se organiza dentro dos preceitos do que se espera, enquanto estrutura, pela escola. Contudo, analisando a temática abordada na sua produção, fica visível que o aluno escapa ao que foi proposto e “solicitado” pela professora e consegue criar um texto que se afasta completamente daquele que foi trabalhado em sala de aula e que, naquele momento, estava servindo de parâmetro para as produções que seriam feitas.

O aluno, no processo de criação, mergulha num imaginário e deixa-se levar pelo conjunto de discursos e situações que, no momento, eram mais significativos para ele, trazendo todos esses conhecimentos para se fazerem presentes e dialogarem no texto. Desse modo, reconhecemos que o efeito de sentido que vai se produzindo em um texto está a todo tempo no que vem antes e no que é escrito depois (CALIL, 2004)

É notório que o aluno está imerso num funcionamento de linguagem diferente do que foi visto no texto 1 e que o resultado dessa imersão é a ruptura, a quebra do paradigma imposto pela professora em sala de aula. Essa ruptura faz parte um funcionamento muito mais complexo, onde as relações estabelecidas entre o sujeito e os sentidos que são produzidos não restringem, mas abrem outras possibilidades de significação. O aluno rompe

com o movimento circular que os efeitos do universo discursivo dos contos de fada provocam e que ainda são tão solicitados / utilizados pelas crianças em suas produções e introduz uma forma de estabelecimento de unidade, de coerência menos dependente ao que é exigido pela professora.

É importante observar que o texto rompe com o linear, com o previsível e que as relações estabelecidas durante o processo e presentes no produto final apontam para uma noção de autoria²¹ em que os indícios desse movimento estariam relacionados aos efeitos de sentido que são tomados, tecidos pelo sujeito, apesar de certa determinação do discurso pedagógico.

Fato importante a ser explicitado aqui é a observação feita pela professora (*Eu pedi uma produção relacionada ao texto*) presente no final do texto e que vem denunciar sua postura e as concepções que norteiam sua prática com o ensino da língua. Um posicionamento de rejeição, que justifica a posição assumida por ela diante do texto do aluno de não aceitar, de não reconhecer como significativo uma criação que foge as suas determinações, ao mesmo tempo que desconsidera os deslocamentos que permitem romper com o “mesmo”, com o previsível na construção e/ou ressignificação dos sentidos esperados.

Depreendemos da discussão posta que, nos limites de uma perspectiva lingüístico-discursiva, o processo de produção de texto só é possível de ser compreendido na relação do sujeito com a linguagem.

Em função disso, cabe-nos indagar sobre que tipos de atividades os alunos são introduzidos na língua e como se apresenta este objeto no contexto escolar, assim como o verdadeiro objetivo dos professores ao solicitarem as atividades de leitura e produção textual.

²¹ A noção de autoria presente neste trabalho é baseada nos trabalhos de Calil, que a vê como efeito da própria escrita, enquanto funcionamento lingüístico-discursivo que tem por base os efeitos de sentido produzidos nas relações entre as palavras e as posições discursivas mobilizadas através de um processo de historização que determina as possibilidades do dizer.

O texto para esta aula foi retirado do livro: “Palavras” de Hermínio Sargentim, publicado pela editora IBEP, e que tem como objetivo, segundo a proposta do livro, oferecer ao aluno condições básicas para que ele se torne um usuário eficiente da língua materna, habilitando-o como leitor/ouvinte e como produtor de textos orais e escritos, como a interpretar o meio sociocultural e atuar sobre ele.

MOMENTO 1

(Apresentação do texto (**ANEXO 05**) para os alunos).

PR: Vamos iniciar a nossa aula?

PR: Dia 20 de julho tem uma coisa, é uma coisa, é uma data muito importante. Vocês já sabem qual é a data?

AL: Não.

FABIANA: Dia do amigo né?

PR: Todos nós possuímos as nossas amizades.

RODRIGO: Quando é?

PR: dia 20 do 07, né! Dia mundial da amizade. Vocês têm algum amigo?

VS: Tem

PR: dá pra citar o nome de alguns?

AL: Dá

((os alunos começam a citar o nome de seus amigos de forma tumultuada))

PR: a mãe, né? A nossa amiga de todas as horas, o pai, os nossos irmãos, quem mais? Ei, preste atenção!

((os alunos continuam a citar o nome de seus amigos))

PR: Pronto! Dá pra entender já né o que a gente comemora hoje, né? Dia 20 de julho, dia do amigo, dia mundial do amigo.

PR: Agora vamos abrir o livro na página 59.

PR: Todo mundo, vamos ler. Todos vão fazer a leitura de um pequeno parágrafo.

PR: Começando. Eu vou chamar pelo número da chamada, que é melhor.

((muito barulho na turma. A professora fica impedida de iniciar a leitura do texto))

PR: Vamos dar seqüência. Os outros ficam atentos porque eu vou dizer: ta bom, continue o próximo, o próximo número, pra não ta interrompendo, ta certo?

PR: O número 1 vai iniciar.

PR: Paulo, levanta do local por favor, já começou a aula.

PR: Quem é o número 1? Levante um pouquinho. O número 2 senta aqui pra acompanhar, pra quando ele terminar o parágrafo.

((os alunos continuam o barulho sem permitir que o aluno inicie a leitura))

PR: Por favor, tô pedindo pra não gritar. Levanta um pouquinho... vamos iniciar a leitura. Prestem atenção.Gente!

((o aluno inicia a leitura, mas ainda existe muito barulho na sala. A leitura do texto estendeu-se seguindo a seqüência dos números e centrando-se na leitura do parágrafo; outras vezes, os alunos leram apenas parte do parágrafo. Em alguns momentos, a professora parava para corrigir a vocalização de algumas palavras)).

Vemos que a atividade de leitura desenvolvida pela professora está centrada mais nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita do que na produção de sentidos a partir do que se lê. São atividades que não proporcionam a interação verbal entre o autor do texto e o aluno, pois aparecem inteiramente desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente, ou seja, atividades incapazes de suscitar a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura.

Observamos, também, que as atividades propostas refletem a leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em situações de treino, em que os alunos precisam apenas responder questões elaboradas pela professora sobre o que está explicitamente na materialidade do texto; uma leitura que é reduzida a momentos de exercícios, seja de leitura em voz alta, sejam aqueles que têm de culminar com a resolução de questões propostas no próprio livro didático.

No decorrer da aula, observamos que a professora destaca a leitura em voz alta, visando aspectos puramente mecânicos. As perguntas elaboradas para levar o aluno à identificação da idéia/temática abordada no texto solicitam principalmente a localização e a cópia de informações encontradas na superfície textual. Estas informações não são relacionadas com outros textos e, quando o autor do livro procura relacionar o texto à vida real dos alunos, os questionamentos da professora revelam a artificialidade com que o texto é tratado e a simplicidade das discussões propostas. Ou seja,

Nessa leitura consideram-se apenas as proposições que expressam os conteúdos informacionais, sem levar em conta “elementos que permitem ao locutor expressar modos de representação e avaliação diversos quanto ao conteúdo semântico de seus enunciados”. Também privilegia-se nessa leitura o ponto de vista do autor, sendo que quando ele remete um enunciado a outro, o aluno é incapaz de perceber o novo foco enunciativo (KLEIMAN, 2004, p. 45).

Infelizmente, não pudemos identificar dentre os questionamentos da professora, discussões que levassem o aluno a formular hipóteses e emitir sua opinião. Os exercícios orais referentes à compreensão estão restritos à busca por informações localizadas na superfície do texto, impossibilitando que o aluno dialogue com o autor através do texto, posto que não é levado a identificar as intenções deste autor nem levado a relacionar o texto lido com o mundo que o cerca, já que as discussões orientadas pela professora não conduzem o aluno a se constituir sujeito.

MOMENTO 2

(Atividade de compreensão textual desenvolvida pela professora)

PR: Quais foram os argumentos que vocês viram na leitura? A leitura está falando de quê? O que está acontecendo?

((a maioria dos alunos começam a responder de uma única vez))

PR: Olha, um de cada vez!

LUCIANA: O menino, o cachorro

PR: Em gente, mais o quê? Vamos ver aqui o que foi que vocês entenderam.

PR: um de cada vez.

((uma aluna começa a falar o que entendeu))

PR: Ah, então quer dizer que é a mãe ((trecho sem entendimento)) os personagens da leitura, quais são?

AL: O cachorro, o menino, o trabalhador e a mãe do menino.

PR: O menino queria saber o quê? Queria tanto o quê?

AL: O cachorro.

PR: Pra fazer o quê?

AL: Pra brincar com ele, passear...

PR: Ele queria um cachorro como amigo. O que aconteceu com a mãe do menino?

AL: Ela não deixou.

PR: Ela não deixou ele ficar com o...

AL: Cachorro.
 PR: Ela pediu o quê? Que ele fizesse o quê?
 AL: Jogasse ele na rua.
 PR: Mas ele fez isso? Ele jogou o animalzinho de estimação na rua?
 AL: Não.
 PR: Hem, Márcio?
 MARCIO: Ele vendeu.
 PR: Ele vendeu? Por que ele vendeu?
 AL: Por que não podia ficar com ele. Pra ficar com o dinheiro.
 PR: Quer dizer né que o menino queria criar esse animalzinho, que ele tanto gostava, um animalzinho de estimação. Só que a mãe não aceitou que ele criasse, né? E ele ficou como?
 AL: Triste.
 PR: Por favor, ajudem na interpretação do texto. O que aconteceu com o menino? Por que a mãe dele não quis que ele ficasse com o animal de estimação?
 LAIS: Ele ficou triste.
 PR: Ele ficou triste e acabou fazendo o quê?
 AL: Vendendo
 PR: Terminou vendendo... Anderson, por favor, comente uma passagem da leitura que mais lhe chamou atenção. Olhe aí na leitura, o que aconteceu?
 ANDERSON: ((sem entendimento, muito barulho))
 PR: Ele gostou? Ele estava gostando muito do seu cãozinho, que era o cachorro né? Cada um de nós temos assim, uma maneira ((sem entendimento)) uns gostam de gatos, uns gostam de cachorro e etc., né?
 ALDEMIR: a mãe do menino não deixou ele ficar com o cachorro.
 PR: Por que ela não deixou que ficasse com o menino?

((sem entendimento))

PR: E o que ele fez? Ele jogou, ele colocou o cachorro fora?
 AL: Não. Ele vendeu.
 PR: E ele ficou feliz?
 AL: Não, ele ficou triste.
 PR: Ele ficou triste? por quê? Ele fez o quê?
 KELLY: Ele vendeu
 PR: Ele vendeu e não pôde ficar com ele. Kelly, o menino ficou feliz ou ficou triste e por quê?
 AL: Por que ele vendeu.
 PR: Ah, porque ele não quis ser judiado. Então ele obedeceu a mãe, fez o gosto pra mãe e terminou vendendo seu cachorro em vez de... não foi isso?

No que se refere à compreensão textual, identificamos momentos em que as atividades limitam-se a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, deixando de lado os elementos de fato relevantes para a compreensão global, ou seja aqueles relativos à idéia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que a temática provoca ou, até mesmo, o enredo da narrativa.

Sabemos que a seleção do tipo e do tema/assunto de um texto pode restringir ou ampliar as possibilidades de diálogo. No exemplo citado, contudo, verificamos que a superficialidade com que a professora trata o tema abordado, sintetiza as possibilidades de produção e/ou reprodução de sentidos a partir do texto lido, expondo uma concepção tradicionalmente escolar: identificar ou reproduzir a idéia do professor ou do autor do texto, que se acredita única, a partir de uma leitura linear.

Acreditamos que as atividades de compreensão orientadas pela professora esvaziam a leitura de significados, mantendo um caráter de cumprimento da obrigatoriedade da leitura nas aulas de língua portuguesa, constituído, também, por uma concepção de leitura como mera decodificação e/ou modelo de estruturação formal do texto.

Concebida desta maneira atribui-se à leitura pressupostos positivos e normativos que levam a ignorá-la como atividade produtora de significados. Dessa forma, não se leva em consideração que os textos são abertos, entremeados de “não-ditos”, que requerem movimentos cooperativos, conscientes e ativos por parte do leitor. A criança fica engessada pelas questões propostas para a “interpretação” do texto e acaba por fazer apenas a leitura que se exige que ela faça. Com isto a leitura fica reduzida a uma atividade meramente receptiva, não possibilitando a interação entre o aluno, o texto e o professor. Isso é o que Kleiman (1997, p. 24) comenta quando diz que

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

Parece-nos que a preocupação da professora é com a aprendizagem das letras, sílabas e frases, como se o ato de ler fosse um processo de aglutinação e de combinação de elementos lingüísticos de forma isolada. Ela se preocupa muito pouco com a funcionalidade e a utilidade da língua como instrumento de interação, informação e aprendizagens. A professora parece acreditar que o simples domínio desses processos permite ao sujeito o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos suficientes para o uso e a reflexão de sua própria língua.

Acreditamos que esta prática docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: uma que integra o mundo subjetivo da professora, representado pelas suas idéias e crenças e outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e da escola (RUDDELL & UNRAU, 1994).

Defendemos o ponto de vista de que o pensamento pedagógico da professora seja explícito ou não, consciente ou inconsciente, é o substrato básico que influi decisivamente em sua conduta docente. São suas convicções e teorias implícitas que definem a maneira de planejar a sua intervenção didática frente às exigências previstas ou não da realidade de sala de aula. Toda ação da professora e conseqüente processo de tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos pessoais.

E com isso, as práticas de leitura, na escola, ficam ancoradas a um conjunto de idéias compartilhadas pelos professores em relação ao ato de ler e constituindo-se em meio aos elementos da cultura, da formação, do trabalho, da inserção social, dos valores e da ideologia. São essas acepções construídas no contexto social, que comungam formas de pensar e explicar a realidade cotidiana e trazem a marca da história de vida de cada sujeito e de suas características pessoais.

Pode-se dizer que estas visões sobre o trabalho em sala de aula correspondem a um saber cotidiano, que se mostra diferente do saber científico, mas que não deixa de se constituir

num conjunto de informações que formam um conjunto teórico o qual orienta e legitima a ação dos sujeitos.

Isso implica dizer que, através das representações, os sujeitos constroem suas próprias idéias para compreender o mundo e direcionar o seu comportamento. Isto é, aquilo que permeia o imaginário da professora funciona como uma lupa tanto para encontrarem o sentido de sua prática como para aprenderem mais sobre ela. Com isso queremos dizer que a maneira como a professora trabalha a leitura na escola é, em grande parte, atravessada pelas crenças que formou a este respeito (RUDDELL & UNRAU, 1994).

Contudo, pensamos ser de responsabilidade do professor procurar mudanças que possibilitem rupturas e melhorias com sua prática em sala de aula. E assim, qualquer mudança na prática vai exigir que a professora tome para si a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões acerca do que ensina, como deve ensinar e quais são os objetivos mais amplos pelos quais está lutando. Sem compreender essas questões estará presa a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, a professora de experimentar ou até mesmo formalizar uma nova prática ou uma prática singular.

Leffa (1999, p. 14-15) vai dizer sobre essa questão que:

O que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em relação desse outro.

Com isso não estamos dizendo que não extraímos informações do texto quando lemos, mas cabe ao professor, como mediador de leituras, um papel ativo nesse processo,

perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras dos seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler (GERALDI, 1996).

Nesse sentido, a professora precisa ser uma constante pesquisadora dos fenômenos da aprendizagem para descobrir a melhor forma dos seus alunos aprenderem, uma vez que isso poderá levá-la à compreensão de que o conhecimento pode ser aprendido, mas dificilmente pode ser transmitido. Se ela não transmitir confiança e segurança de seu conhecimento sobre o que ensina, dificilmente conseguirá que seu aluno evolua no processo de aquisição de linguagem. Se ela própria não conhece nem sabe como usar metodologias e estratégias que facilitem a compreensão e a interpretação dos textos lidos em sala de aula, como o aluno aprenderá?

É a professora que deve proporcionar as condições desse uso, pois quando o aluno sabe para quem fala e escreve, num lugar e momento determinados, e por que ele fala e escreve, o significado da linguagem emerge desse uso contextualizado. Não serão exercícios repetitivos e mecânicos em forma de listagens, nem cópias sem finalidades que contemplarão essa dimensão discursiva da linguagem. É trabalhando a linguagem como um todo, na prática com a leitura e a produção de textos, que poderemos chegar ao ponto desejado: o domínio das atividades com a língua escrita, para que os alunos possam compreender todo o material escrito disponível e também produzir textos significativos. Desse modo,

Ensinar a língua é enriquecer a experiência do aluno com a nossa própria experiência. Assim o ensino de língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção. Para que a produção de textos constitua um ensino de conhecimento e produção é preciso que a escola resgate professor e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. Essa é a idéia de Vygotsky, que vê professor e alunos como elementos de uma aprendizagem intersubjetiva, e o que Bakhtin considera como dialogia. Nesse sentido, o professor deverá assumir uma relação interlocutiva como principio básico do processo de ensino-aprendizagem em que ele atua como locutor-interlocutor. (FREITAS, 1994, p. 113)

MOMENTO 3

(orientações para a produção textual)

PR: Então, para hoje, vocês vão fazerem uma pequena produção de texto. Como vocês entenderam a leitura, a história. Vocês vão contarem a história...

PR: Vocês vão lerem mais uma vez a leitura e vão fazerem uma pequena produção de texto. Vão contar uma historinha se baseando apenas na história, na leitura que vocês fizeram, tá certo? Por favor peguem o caderno de vocês. Vamos tentar fazer uma produção de texto individual. Vocês vão produzir uma história, como vocês leram aqui na leitura.

((neste momento, uma aluna levanta-se e pergunta se pode falar de uma amiga que ela tem))

PR: pode não. O que se passou na leitura?

PR: Vamos fazer a produção? Vocês vão comentar, vão contarem a história, como se passou, vão criarem outra. Vão produzir como se vocês tivessem um animalzinho de estimação, certo? Vocês colocam o título e vão falar sobre a historinha de vocês. Entenderam? Vamos produzir?

ANDRÉ: É pra dar um título?

PR: Vão dar um título, vão criar uma história. Vocês vão fazer uma história como vocês entenderam a leitura, falando de um animal. Podem dar um título diferente, viu gente!

PR: vamos fazer a produção? Cada um vai fazer o seu. Vocês podem contarem sobre um animal de estimação que vocês gostem, um gato, um cachorro mesmo, um peixinho.... vamos, em silencio, puçás linhas. Vão criarem uma história parecida com a da leitura.

((alguns alunos começam a escrever, mas a maioria continua conversando. A professora tenta chamar a atenção de todos para que façam a escrita do texto.))

AL: Professora é pra dar pra senhora? É pra fazer o quê?

PR: Oh gente?! O que é uma produção? Vocês vão criarem uma história, vão produzirem uma história da mesma maneira da leitura, vão dar um título.

((passam-se alguns minutos, toca o sinal de término da aula e a professora pede para que eles terminem em casa e entreguem-na no outro dia))

A prática pedagógica observada neste fragmento aponta para a leitura como fonte de conteúdo para os alunos na produção posterior de seus próprios textos. Contudo, essa prática apresenta-se de forma mecânica e periférica, centrada unicamente na reprodução do que se é lido, estudado em sala de aula e ignorando as possibilidades de interferência/ruptura/inscrição dos sujeitos aprendizes na construção de conhecimentos e na testagem de suas hipóteses de representação do mundo a partir do uso e reflexão da língua.

A professora não reconhece a escrita como um meio de se construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas.

Não vê a escola como o espaço em que a escrita dos alunos deve ser reconhecida pelos sentidos e intenções que expressa, pela relação estabelecida entre a linguagem e o mundo e entre o autor e os possíveis leitores de seu texto.

Com isso, não queremos dizer que se devem abolir atividades artificiais de linguagem centradas apenas na decodificação e repetição de idéias presentes na materialidade do texto, mas que toda linguagem a ser veiculada na escola deva dizer alguma coisa a alguém, deve ser efetivamente usada com alguma finalidade na sua dimensão significativa, num trabalho no qual a apreensão dos mecanismos do código gráfico seja apenas um aspecto de um processo maior, que tem em vista a linguagem em seu uso efetivo.

Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai a busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los.

Tal concepção exige ultrapassar as práticas de leitura na escola, que tornam a escrita um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação.

AULA 01 PROFESSORA “B”

O texto para a aula de leitura foi retirado do livro “Português para todos”, de Ernani terra e Floriana Cavallete, publicado pela editora Scipione e posto em transparência para o trabalho a ser desenvolvido pela professora.

MOMENTO 1

(Apresentação do texto (**ANEXO 06**) a ser trabalhado em sala de aula)

PR: Bem gente, hoje eu trouxe uma gravura né, retirada do texto do livro de vocês, certo, pra que a gente possa trabalhar. Observe direitinho a gravura que em seguida eu farei algumas perguntas.

PR: Observem a gravura, tá meia ilegível, não tá muito legível, mas dá pra identificar, não dá pra saber o que é?

AL: Dá.

PR: Qual o título que tem lá em cima dessa gravura?

AL: Vivendo nas cidades.

PR: Então, observando essa gravura, o que mais lhe chama a atenção?

AL: Os prédios, o edifício...

PR: Por que chama a atenção de vocês?

AL: Porque tem muitos, são altos.

PR: São muito altos. É igual à Arapiraca, por exemplo?

AL: Não.

PR: São mais altos ou não?

AL: Não.

PR: isso aí é um retrato de uma metrópole, certo? De uma cidade grande. Será que São Paulo é assim? Alguém já foi a São Paulo?

CARLA: Ela aqui.

PR: Quem? Seu nome?

ALUNA: Fernanda

PR: Fernanda, você já foi a São Paulo?

FERNANDA: Já

PR: Essa gravura parece com a cidade de São Paulo?

AL: Parece

PR: É diferente da nossa região?

AL: É.

PRO: vivemos na zona...?

AL: Rural.

PR: Na zona rural. Aí é a zona...?

AL: Urbana.

PR: Muito bem! Então há diferença da zona rural e da zona urbana, de uma cidade pequena e de uma cidade grande, certo? Muito bem! Imagine se você no lugar do fotógrafo, você, imagine você no lugar do fotógrafo, o que vocês, por que vocês teriam tirado essa foto, heim? Como vocês imaginam? Qual o objetivo do fotógrafo em tirar essa fotografia?

AL: porque ele achou bonito.

PR: Porque ele achou bonito! O que mais?

AL: Ele achou interessante.

PR: Ele achou interessante, mas por que foi que ele achou interessante?

AL: Os prédios altos, bonitos.

PR: Prédios altos, bonitos, o que mais? Por quê?

AL: Porque só tinha mais prédios.

PR: O que mais hem?

AL: Cidade metrópole.

PR: A cidade metrópole, o que mais?

AL: Cidade nova

PR: O que mais, ham? Você falou alguma coisa? Não entendi.

AL: As cores.

PR: As cores né? Por que vocês têm a gravura aí no livro e já encontraram. Observem que tem uma... diversas cores, muitos andares, né, nesses edifícios?

AL: A cidade grande.

PR: A cidade grande né? Parece que ele fez a comparação. Será que ele teria feito uma comparação do lugar onde ele vive, ou dos lugares que ele já conheceu, como essa cidade aí, ham? Será que ele fez alguma comparação? Vocês imaginam que no lugar do fotógrafo fazer uma comparação? De ter feito uma comparação? No lugar do fotógrafo vocês teria, feito essa comparação?

AL: Não.

PR: Da cidade grande e da cidade menor?

AL: Fariam.

PR: Fariam... ok!

PR: Que tipo de ambiente retrata essa... essa fotografia? Que tipo de ambiente é esse? É um ambiente calmo, é um ambiente agitado? Como é o tipo desse ambiente?

AL: Agitado.

PR: Será que as pessoas... Como é que as pessoas vivem aí, nesse ambiente?

AL: Agitados, perigoso.

PR: Ah, um ambiente perigoso. Por que seria um ambiente perigoso?

AL: Porque é muita gente, é muito grande, muito alto.

PR: Será que ele seria só perigoso por conta da sua altura?

AL: Não.

PR: Quem diria outro fato?

AL: Os ladrões (sem entendimento)

PR: Por conta dos movimentos nas ruas. O que mais?

BEATRIZ: Os ladrões.

PR: Os ladrões. Que mais que acontece nas grandes cidades que as pessoas não vivem em paz?

AL: Assaltos.

PR: Na nossa região acontece?

AL: Acontece.

PR: Acontece, mas é menos. É menos freqüente do que nas grandes cidades, certo? Então não é, aí não retrata na concepção de vocês, não retrata o ambiente calmo, não é? Ok!

PR: Como é que as pessoas vivem nesse ambiente? Como será o dia a dia das pessoas que vivem aí?

AL: Agitado.

PR: Agitado como assim?

AL: Porque é grande, o trânsito...

PR: Eu não sei se vocês sabem, mas em São Paulo os carros circulam com, por exemplo, não tem as placas? Então os números, a sinalização das placas, por exemplo, se termina no número 2, então, por exemplo, hoje é terça-feira, então na terça-feira, aqueles veículos que terminam em tal número, por exemplo, o número 2, não podem freqüentar, não podem... é transitar na cidade de São Paulo durante esse período, nesse dia, certo gente? Por conta, por conta que existe muito... o tráfego de veículos é... são muitos né. Mesmo existindo viadutos, os trens e o metrô, eles são é... o trânsito é muito complicado numa cidade como São Paulo, por isso que eles fazem essa reserva em relação aos carros, certo? Gostaram gente da gravura?

AL: Gostamos.

PR: Alguém quer colocar mais alguma coisa?

AL: Não.

PR: Não né! Alguém mais? Eu vou colocar agora outra transparência, certo?

PR: os fatos que acontecem na vida real, prestem atenção! Os fatos que acontecem na vida real fazem com que a gente observe e viva melhor, tenha mais cuidado?

AL: Faz.

PR: Vocês... Observamos fatos que acontecem no dia a dia e têm mais cuidado com a vida de vocês, se cuidam mais?

AL: Sim.

PR: Por exemplo, acontece um assalto no sítio, no povoado onde vocês moram, em determinado lugar, em determinado horário, vocês se previnem mais, têm mais cuidado com vocês?

AL: Tem.

PR: muito bem! Então vejam só, prestem atenção bastante nesse texto, certo? O texto Saudosa Maloca de Adoniran Barbosa. Olha só, Saudosa maloca, vocês já leram esse texto?

AL: Já.

PR: Leram em casa foi?

AL: Foi.

PR: muito bem! Olha só, Saudosa Maloca. Esse texto foi retirado do livro de vocês, o qual é um excelente livro, certo, onde a gente vai trabalhar com ele também.

PR: Prestem atenção que um texto como esse, uma aula como essa, isso vocês têm que aprender. Vocês aprendem a saber ouvir, a respeitar a opinião dos outros e os outros aprendem a respeitar a opinião de vocês, certo, para que dialogamos, para que refletimos todos os fatos discutidos, trabalhados.

((professora faz a leitura do texto em voz alta))

Podemos dizer que esta aula é representativa de um conjunto de aulas orientadas pelo livro didático e revela um momento da aula que é significativo das práticas de ensino de língua portuguesa, a leitura de textos didáticos.

A preocupação com a mecânica da leitura (perguntas e respostas diretas) move muito dos fazeres da professora e parece ser o foco central do ensino da leitura, especialmente se observarmos que, ao mencionar a dificuldade dos alunos, a professora refere-se, sobretudo, aos problemas verificados durante a leitura.

A prática pedagógica da professora revela a diversidade de instâncias mobilizadas pelos professores e pode ser associada a um momento da tradição escolar em que predominava a leitura concebida como decodificação: associação entre a imagem e o som. Esta concepção de leitura não pode ser restrita ao período em que os estudos sobre leitura estiveram sob a influência dos estudos iniciais da Linguística Estrutural (especialmente os da área da fonologia), antecede a este período e prolonga-se após o desenvolvimento de estudos no campo da sintaxe e da semântica e dos estudos do texto.

A tarefa de interpretação do texto antes da leitura do texto-base da unidade do livro didático parece comum a um grande número de novas coleções que têm chegado às escolas. Observamos que no livro adotado na escola da professora há o mesmo tipo de atividade pré-textual. Predominam, nestas atividades, as leituras de signos visuais. Os alunos são levados a adentrar no conteúdo do texto-base via imagem. O livro traz uma série de perguntas que pré-orientaria o aluno para a interpretação, conduzindo-o a algum sentido mais próximo do texto-base.

Entendemos que o estabelecimento de relação entre as partes das unidades dos livros didáticos nos permite esboçar concepções de leitura – tanto poderíamos apontar para a concepção enunciativa, quanto poderíamos apontar para a concepção interacionista – a interpretação do texto é feita com base em leituras anteriores. Quando um leitor lê um texto, ao atribuir-lhe significados, ele recupera outros textos lidos/conhecidos, outros enunciados, estabelecendo um diálogo entre o texto lido e outros textos, sejam eles constituídos apenas por signos verbais ou também por signos visuais. Ao conceber a relação entre o texto da atividade pré-textual e o texto base da unidade, a professora está procurando relacionar um conhecimento produzido anteriormente a um novo conhecimento.

Durante seu fazer pedagógico, a professora procura levar os alunos a mobilizar os conhecimentos construídos no cotidiano relacionando-os com o conhecimento proposto pelos textos. Neste processo reconhecemos a construção do sentido do texto pela retomada dos conhecimentos prévios dos alunos.

No decorrer da atividade, observamos que a professora tenta movimentar-se em direção ao exterior do texto, extrapolando o universo pedagógico ao não trazer os sentidos dicionarizados, mas recuperando os significados no contexto real do leitor/aluno. A retomada desse conhecimento compartilhado remete-nos à perspectiva bakhtiniana de linguagem a partir da qual podemos afirmar que a professora mobiliza, na aula, um conhecimento

socialmente compartilhado para construir os sentidos do texto com os alunos. Assim, “A leitura deixa de ser um encontro furtivo com o leitor e consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante” (LEFFA, 1999, p. 14).

Observamos que a professora leva seus alunos a emitir suas opiniões e explora as possibilidades de interpretação meio que independente das orientações do livro didático. A professora propõe questões de interpretação não apenas desvinculadas do livro, mas também relacionadas à formação do aluno/sujeito socialmente crítico e participativo.

O confronto entre as perguntas feitas pela professora e as perguntas do livro didático mostra que, em seu fazer pedagógico, a professora revela uma concepção de leitura que consiste em levar o leitor a dialogar com o autor, buscando as associações possíveis para que haja o esclarecimento do caráter ideológico do texto lido e as intenções do autor.

A solicitação da professora de que os alunos falem sobre o que entenderam ressalta uma prática pedagógica de verificação da apreensão das informações básicas do texto. As perguntas feitas em seguida mostram que o objetivo era fazer os alunos recuperarem algumas informações que estavam explícitas no texto para depois levá-los a relacionar o texto com suas próprias experiências.

Para auxiliar os alunos a relatar o texto, a professora recupera, por meio de perguntas, as palavras preponderantes para a construção do significado. Este procedimento de destacar as palavras-chave, seguido de perguntas que buscam os pontos de vista dos alunos acerca do tema tratado, pode ser associado à perspectiva enunciativa, uma vez que são os signos verbais responsáveis pelos embates sócio-ideológicos.

MOMENTO 2

(Atividade de compreensão textual desenvolvida pela professora)

PR: Esse texto é de Adoniran Barbosa. Essa pessoa que é retratada nesse texto, como vocês imaginam essa pessoa? De onde é essa pessoa?

AL: da roça.

PR: Qual a origem dessa pessoa?

MARCIA: Caipira

PR: É uma pessoa caipira. E o que são pessoas caipiras?

AL: Que mora no sítio.

PR: Que mora nos sítios, na fazenda. Pessoas simples não é? Essas pessoas têm um grau de escolaridade maior ou... o que mais chamou a atenção de vocês nesse texto?

AL: O jeito de falar.

PR: O jeito deles falar? Como assim, que jeito, hem?

AL: O jeito deles falarem errado.

PR: mas mesmo eles falando, como vocês dizem errado, dificulta o nosso entendimento do texto? A gente entendeu o que ele quis passar?

AL: Entendeu

PR: O que é que acontece nesse texto? Qual o fato que ocorreu no texto? O que é que ele conta? O que é que ele conta?

AL: Uma destruição.

PR: Uma destruição de quê?

AL: Da casa deles.

PR: A casa, a maloca está se referindo a quê?

AL: A casa.

PR: A casa? Na cidade de vocês tem maloca?

AL: Não.

PR: O que seria Maloca?

AL: uma casa de taipa, velha, simples, de pobre.

PR: Como é, nas grandes cidades, como é chamada essas malocas?

AL: Barracos.

PR: Barracos, o que mais?

AL: Favela, casebre.

PR: Casebre. Essas pessoas, ela mora na cidade, numa grande cidade ou na zona rural?

AL: Zona rural.

PR: Ela mora na zona rural?

AL: Não.

PR: Mora aonde?

AL: Na cidade.

PR: Numa grande cidade, né? A casa era própria?

AL: Não.

PR: Como vocês sabem que não?

AL: Porque mandou derrubar, porque tem um dono.

PR: Ah!, ele falou que o dono mandou derrubar, mandou alguém, um homem derrubar não foi? Dentro desse texto, gente, tem um provérbio. Vocês saberiam identificar qual é esse provérbio?

RICARDO: ((fala muito baixa, sem entendimento))

PR: Fale alto, por favor!

AL: Deus dá o frio conforme o cobertor.

PR: Deus dá o frio conforme o cobertor. O que ele quis dizer com isso?

AL: ((sem entendimento, muito barulho))

PR: Mostra uma pessoa satisfeita com o que está acontecendo?

AL: Não.

PR: Ele está satisfeito?

AL: Não.

PR: E por que ele falou isso, hem?

PR: Porque ele tem muita fé, Deus vai o ajudar. Ele imagina que Deus vai ajudar muito. Por isso ele falou isso aí. Então, ele disse que Deus, na concepção dele, foi Deus quem quis assim, né? Vocês concordam com isso?

VS: Não, concordo...

PR: Será que Deus quer todo mundo na miséria?

AL: Não.

PR: será que foi Deus ou foi o homem lá que quis que acontecesse isso com ele?

AL: O homem.

PR: O homem não é! Olha gente, tem um na página é... na próxima pagina tem a interpretação desse texto, certo? Não precisa vocês fazerem as questões do livro no caderno. Vocês colocam lá: exercício de português, página tal, aí colocam as questões. Leiam as questões e coloquem as resposta, certo? Essa questões a primeira diz:

PR: Eu pulei aí uma etapa gente da pauta que diz assim: tarefa para casa da página 141. na pagina 141 é o texto da Saudosa Maloca onde todos vocês vão fazer a leitura desse texto, certo? Vai ler, reler, se preciso ler novamente até que vocês se familiarizem com o texto. Observem a pontuação, respeitem a pontuação e a entonação da linguagem escrita no texto, certo? E amanhã eu sorteari uma pessoa para fazer essa leitura aqui na sala. Portanto, todos vocês têm que estarem com o texto na ponta da língua porque pode ser o Pedro, o Manoel, certo, que vai ler esse texto. Vai ser um sorteio feito aqui na sala e pode ser qualquer um de vocês que irá ler esse texto.

FERNANDA: É pra fazer professora?

PR: Não é pra fazer, é só pra fazer a leitura, certo? Fazer a leitura quer dizer só precisa ler, não precisa copiar, é só ler, entenderam, entenderam?

AL: Entendemos.

PR: Agora gente eu vou fazer aqui a leitura das perguntas e em seguida vocês começa, é... a fazerem o exercício, certo?

((a professora ler as questões explicando oralmente cada uma delas))

PR: Pessoal, façam também a leitura do texto da página 125 para trabalharmos ele amanhã, certo?

Percebemos que com estes questionamentos, a professora elabora atividades que fazem os alunos posicionarem-se perante o tema discutido. Ainda que não explore a relação entre as respostas que apontam para a apreensão de informações na superfície do texto e as respostas das opiniões dos alunos, a professora traz à tona o conflito entre o dizer do autor do texto e o dizer dos alunos, motivando o diálogo e o confronto de idéias, assim como as relações que se estabelecem entre o autor, o leitor e o texto, todas guiadas pelos objetivos que norteiam as atividades de leitura.

Sobre essas questões, Kleiman (2004, p. 39-40) amplia a discussão dizendo que:

Numa atividade de leitura, é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor, por um lado, e entre leitor e contexto, por outro. No contexto escolar, o professor, um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor, é também constitutivo do processo. Ele determina, em grande medida, os objetivos de leitura, um dos quais poderia, inclusive, ser a retipificação do discurso (do autoritário ao polêmico), determinado, por extensão a adequação da leitura: isto é, uma leitura é adequada ou inadequada a um objetivo específico.

A fala da professora revela o esforço de levar os alunos a relacionar a leitura à vida. A leitura é concebida como um processo que vai da decodificação à opinião do leitor, passando pelo que ele entende do que está efetivamente escrito e do que pode ser entendido além do escrito.

Assim, acreditamos que o ato de ler é para a professora mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, é reescrever o que os alunos estão lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto do leitor.

Nesse sentido, a leitura é uma atividade intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de mais nada o pensamento em movimento. Como diz Foucault (1994, p. 30) “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. Isto ratifica a leitura como uma operação complexa que exige a percepção das relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

É por isso que acreditamos que a professora pode apoiar o seu ensino no conjunto de uma política de leitura tanto no âmbito da instituição escolar quanto fora dela. É uma proposta de descolarização da leitura para que a escola cumpra melhor o seu papel. Foucault (1998) que defende o ponto de vista da leitura transpor os muros da escola, aponta para o fato de que o professor tem “a dupla responsabilidade de elaborar as suas intervenções pedagógicas na

sala de aula e de trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem sucedidos”. (p.133)

Tal procedimento exige que a professora tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura a ponto disso se constituir no eixo principal de sua formação. Ela precisa ter consciência que suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com seus usos decorrentes.

Com esta prática, a professora coloca-se diante do grande desafio posto à escola, que é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal postura aponta para a possibilidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto à organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção coloca como princípio norteador a interação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, já que as ações do ensino desencadeiam uma atividade reflexiva permitindo aos alunos um avanço em suas estratégias de questionamento da escrita.

Na verdade, acreditamos que a professora, a partir de sua prática pedagógica, está encaminhando os alunos ao processo de formação de sua subjetividade que exige, para acontecer, um movimento dinâmico constituído a partir de orientações e questionamentos sociais próprios das interações que estão sendo desenvolvidos com as crianças e com o mundo no decorrer de suas experiências diárias. Vale dizer que as relações sociais que se estabelecem ao longo da vida dos alunos e, nisso a escola está presente, vão possibilitando aos mesmos constituírem-se como sujeitos. Portanto, há um desafio proposto àqueles que se querem formadores de leitores: encontrar meios que possam desvendar o processo de constituição da subjetividade dos alunos, que, com certeza, marca a prática leitora dos mesmos.

Com isso aceitamos a posição de que o trabalho da professora não é apenas uma atividade puramente instrumental ou técnica, mas uma atividade intelectual que integra o pensamento e a prática na formação de leitores, onde a troca de experiências, as interações

sociais, as aprendizagens, a compreensão das interações que acontecem no contexto sócio-cultural dos alunos, no contexto social da escola e, necessariamente, no contexto de sala de aula estão presentes e fazendo-se constitutivas deste processo.

Nas palavras de Freitas (1994, p. 93) essa postura revela

[...] a importância do professor em todo esse processo. Vygotsky acentua o seu papel, fazendo da atividade de ensino uma das mediações pelas quais o aluno, pela sua participação ativa e pela intervenção do professor, passa de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora. Vygotsky, ao resgatar o papel do professor, coloca, pois, em relevo a função da escola: o *lócus* da aprendizagem escolar.

Assim, admitimos como Bakhtin, que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros; sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produtos sempre inacabados deste mesmo processo no qual internaliza a linguagem e constitui-se como ser social; isto implica um sujeito não pronto, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros, como destaca Geraldi (1996).

Diante disto, é no acontecimento interlocutivo que se focalizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem dos sujeitos e do próprio universo discursivo. Como se observa não se está tomando a língua nem o sujeito como objetos dados e prontos. Ambos constituem-se, neste paradigma, nos processos interativos, onde o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações, não somente verbais, de que participa (VYGOTSKY, 1991, 2005).

Isto posto, conclui-se que as práticas de linguagem desenvolvidas pela professora constituem-se em uma parte substancial da teoria do mundo de qualquer ser humano e, obviamente, exerce um papel central na leitura e no aprendizado da leitura, ambas atividades essencialmente significativas, haja vista que as mesmas não são passivas nem mecânicas, mas

dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz).

Desse modo, a contribuição do professor, em relação às leituras para um texto, é justamente modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade para que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, se necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história futura desses sentidos, isso significa colocar desafios à compreensão do aluno sem deixar de lhe proporcionar as condições para que esse desafio seja assumido de forma coerente.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se, segundo Geraldi (1996) com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e, a partir daí, aumentar as possibilidades de uso da língua. Isto porque cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo; assim, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo, no interior de cada instituição social.

Para Geraldi (1996), aprender a ler, neste sentido, é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que muito dificilmente encontraremos pessoalmente e, ao interagirmos com elas, tornamo-nos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, os povos e suas relações. Caberá ao professor não a correção de leituras inadequadas, mas a descoberta, com o leitor, dos passos desta caminhada, para que este leitor/aluno perceba onde as inadequações estão sendo produzidas. Para tanto, desempenhará um papel ativo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para, com elas e com eles, reaprender e mediar o seu processo de ler.

Sobre o processo de mediação, acreditamos assim como Yasuda (2004, p. 79) que:

O professor/leitor/mediador é aquele que indica leituras guiando-se não só pela idade e capacidade intelectual do aluno, mas, sobretudo, pela sua

própria sensibilidade de leitor. Indica textos que são significativos para si mesmo e que acha que poderão lê-lo, também, para o aluno. Por isso, o professor mediador é o que lê antes, cercado o texto em suas possíveis leituras. Desse modo poderá realizar um trabalho que possibilite, no acontecer da leitura e a partir da verbalização das impressões, criar condições para que o aluno possa desenvolver sua sensibilidade para perceber e desvelar o mundo dos textos em sua diversidade e pluralidade.

Assim, o sujeito-leitor confronta-se tanto com os sentidos postos em cena pela materialidade textual quanto com outros sujeitos (leitor real, leitor virtual, autor, etc.) relacionados com as condições de produção de um ato de leitura. Deste modo, quando se fala em processo histórico, refere-se a articulações de formações ideológicas, sociais e imaginárias. Essas formações designam o lugar discursivo através do qual um sujeito é levado a atribuir sentido a si mesmo e ao outro.

Isto posto, não podemos analisar os modos de leitura e seu ensino considerando-se somente as práticas interacionais. Além deste aspecto, é preciso estender esta análise para um processo sócio-histórico, no qual se configura o espaço da discursividade.

Estes modos de leitura, necessariamente atravessados pelas condições de produção, irão significar o que é ler, atribuindo um sentido que não está previamente dado ao texto, ao leitor e ao autor.

Esse olhar irá, portanto, conferir à língua uma dimensão ideológica e dialógica. A vertente ideológica compreende a palavra como o modo mais puro e sensível da relação social, e como veículo privilegiado para a formação da consciência e da ideologia. Já o aspecto dialógico é conferido à linguagem a partir das interações verbais, tendo em vista que toda prática de leitura é considerada como um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, o qual estabelece sentidos e constitui os sujeitos nas situações de interlocução (BAKHTIN, 2002).

Diante disto, a leitura passa a ser entendida como atividade de linguagem, como forma de interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida, sendo os alunos, no seu processo de constituição como sujeitos leitores, protagonistas e interlocutores.

AULA 02 PROFESSORA “B”

O texto (**ANEXO 07**) selecionado para esta aula foi retirado da coleção “Fábulas”, escrito por Marcel L. Pabst, com ilustrações de Toc Stúdio, Assessoria Pedagógica de Maria dos Santos e editado por Starke Design Editora.

MOMENTO 1

((Apresentação do texto para os alunos)).

PR: Hoje nós teremos leitura compartilhada “A cigarra e a formiga”, seguida de interpretação e logo após, teremos as características de uma fábula e depois eu solicitarei um trabalho de vocês.

PR: Alguém já conhecia esse livro aqui?

AL: Já.

PR: O que é que tem escrito na capa desse livro?

AL: Fábulas.

PR: Alguém já ouviu falar sobre fábulas?

ALINE: Eu.

SIMONE: Ô professora, tinha uma história parecida com essa no nosso livro da 4ª série.

PR: Como é o nome da história?

SIMONE: A cigarra e a formiga. A “A” e a “B”

PR: Ah! Duas histórias!

SIMONE: A “B” era boinha e a “A” era ruim.

PR: Ah, eram duas versões!

SIMONE: Era.

PR: Certo. Então olha só gente, eu trouxe esse livro aqui que fala é... eu vou contar a história da cigarra e da formiga, mas como vocês sabem que... o que é fábula?

JESSICA: Fábula é uma história onde os personagens falam.

PR: Ah, e quem são esses personagens?

AL: Animais.

PR: Geralmente são animais. Os personagens são animais, certo!?

PR: E o que mais caracteriza isso, se identifica em uma fábula?

RICARDO: Ô professora, tem o humor da história.

PR: Tem humor e no final tem...

AL: Tem a moral.

PR: A MORAL DA HISTÓRIA. E o que é que nos traz essa moral?

RICARDO: Traz a realidade do dia a dia.

PR: A realidade?

RENATA: Como os personagens nos orientam.

PR: Como os personagens agem?

ALINE: Como eles nos ensinam, compreendem mais as coisas. Por exemplo, as coisas que é ruim, que é a moral. Tem a moral boa e que a gente tem que ser igual aos nossos irmãos.

PR: Muito bem! A fábula, ela deixa um ensinamento não é gente?

AL: É.

RENATA: Ela deixa um aprendizado melhor pra gente.

PR: Vocês já ouviram outras fábulas?

VS: já.

PR: Que outra?

VS: A tartaruga e a lebre, a tartaruga e o leopardo, o rato e o gato, o gato de botas, o leão e o bode, a formiguinha e a neve...

PR: Então pessoal, hoje eu vou contar a história pra vocês da cigarra e da formiga, certo? Esse texto “a cigarra e a formiga”, que é o autor original desse texto foi o “Esopo”. Eu tenho aqui informações sobre o autor.

((a professora lê a biografia do autor, destacando seus aspectos físicos e psicológicos))

PR: Como vocês já falaram que já ouviram, já leram a história “a cigarra e a formiga” em diversas versões, com outros autores também, como tem uma aqui “A formiga má”, que é outra versão e que é de Monteiro Lobato. Vocês conhecem alguma obra de Monteiro Lobato?

AL: O sítio do Pica-pau amarelo.

PR: O sítio do Pica-pau amarelo, né?

AL: Que tem a narizinho, a boneca, o visconde, o saci.

PR: Então, quando vocês vão lerem um livro, o que é que vocês observam primeiro?

SIMONE: A gente observa assim, primeiro a capa, depois vai olhar se a história é boa, o nome do autor...

PR: Muito bem. A capa, as gravuras que estão expostas, o nome do autor. Se não tiver é... você tem que pesquisar sobre o autor pra saber mais um pouquinho sobre, como foi a história do autor.

PR: Vocês já sabiam que a fábula já existe há muito e muito tempo? Então ela antigamente eram feitas, eram contadas só pra adultos. A criança, o público infantil, eles não tinham acesso às fábulas. Então hoje, quem é que manuseia, que utiliza, que lê mais as fábulas? Adultos ou crianças?

AL: As crianças.

PR: Mas antigamente era voltada mais para os adultos, certo?

RENATA: Também tem muitas senhoras e senhoras que gostam de ler bastante. Tem uma mulher lá perto da minha casa que gosta muito de ler. Todo dia eu levava livro aí eu lia um pedaço e ela começava ler também comigo.

PR: Ô pessoal, vocês gostam de histórias mais em DVD, lá assistindo, ou que alguém conte para vocês?

AL: Contem pra gente.

RICARDO: Eu gosto do DVD.

RENATA: Ô professora, eu acho mais interessante a pessoa contando porque cria aquela realidade. Eu acho muito interessante.

PR: Agora pessoal vamos ouvir a história?

AL: Vamos.

PR: Muito bem!

((a professora inicia a leitura do texto mostrando aos alunos as figuras presentes no livro)).

Percebemos que esta aula de leitura, assim como as demais observadas, começa com o mesmo ritual – a apresentação do texto para os alunos, exposição dos objetivos da leitura, algumas explanações sobre o gênero textual e questionamentos que buscam resgatar dos alunos alguns conhecimentos prévios sobre a temática abordada no texto.

Observamos que a professora, através dos questionamentos que desenvolve, busca envolver os alunos para que os mesmos compreendam as formas de organização textual e suas implicações para a compreensão da leitura.

O grande diferencial, em relação às outras aulas, é que a professora traz para a discussão um elemento novo que não foi discutido nas demais aulas observadas, que é a historicidade do autor do texto. Sabemos que a natureza do texto escrito não se caracteriza apenas pela linguagem, mas também pelos propósitos, intenções e condições que determinam sua construção.

A discussão sobre a historicidade do autor constitui matéria indispensável no processo de compreensão da leitura em sala de aula, pois na medida em que fornece matéria prima para se identificar as pretensões do autor com aquela escrita, coloca o leitor em contato com um outro universo de significados culturais que servirão para que o leitor possa ampliar as experiências e o conhecimento de mundo que possui.

Paralela a esta discussão, a professora vai apresentando outros aspectos também relevantes para este momento inicial, que é a questão das gravuras/figuras presentes no texto, enquanto elementos constitutivos do gênero textual trabalhado em sala. Além disso, a questão

histórica da produção do gênero e as reformulações que sofreram durante os alunos para atender ao novo público leitor, aparecem como fatos importantes para a discussão.

Contudo, sentimos falta de uma maior explanação da estrutura, das características e dos componentes organizacionais do texto, já que o momento é de apresentação do texto para os alunos e de busca do conhecimento que os alunos possuem sobre o que está sendo estudado e que serão necessários às atividades que virão posteriormente.

MOMENTO 2

((trabalho de compreensão textual desenvolvido pela professora))

PR: Qual a moral da história?

RENATA: A moral da história professora é que uma trabalhou pra estocar os alimentos pra se alimentar no inverno e a outra não. A outra ficou no seu modo de lazer.

PR: A outra quem?

AL: A cigarra.

PR: Mais alguém? Como vocês identificaram a moral da história? Qual a lição que ela nos deixa?

PEDRO: É porque ela trabalhou muito e a outra não.

PR: E sempre a gente encontra... vocês falaram que geralmente nas fábulas as personagens são quem?

VS: A cigarra...os animais.

PR: Os animais. Os animais se comportam como animais ou como pessoas?

AL: como pessoas.

ALINE: Professora, a moral da história é que devemos ser bom para as pessoas que são ruim e que são boas para o nosso mundo.

PR: OK!

SIMONE: a gente tem sempre que ajudar os outros porque quando o outro odeia ela , ela tem que amar o outro.

SIMONE: Ô professora, eu acho assim: - isso é muito importante porque a gente aprende que nunca devemos guardar rancor do outro e devemos estar sempre ajudando e não guardar rancor.

PR: Olha só pessoal, aí vamos ver agora a moral que o autor colocou. A que vocês colocaram com certeza está correta, mas precisamos ver o que o autor quis dizer. Vamos ver a fala dele, o pensamento dele?

((A professora lê a moral do texto))

PR: É como... é... por exemplo, vocês estão lendo, estudando, vocês estudam. Geralmente tem aquele aluno que gosta muito de estudar, gostam de se dedicar. Por mais que ele tenha 30 pontos, mas ele tá lá estudando, tá lá pra aprender cada vez mais, não importa os pontos que ele tenha ou não. Então, se esse aluno, o aluno não gosta de estudar tá brincando, deixando as oportunidades passarem e ele só passando na vida, né? É diferente daqueles da formiga né, que está estudando, da formiga humana né? que são os alunos que gostam de estudar () de

forma diferente. Quais são as vantagens? Vão aprender, terá mais oportunidade, ficará de férias muito mais cedo, não é assim? Muito mais cedo que a cigarra que não quis estudar, certo? E a cigarra, qual o prejuízo? Geralmente repete de ano, quer dizer perdeu o ano praticamente por completo, fica naquela ansiedade se passa ou não, ou tanto faz. Então quando vem aprender já tem perdido um bom tempo da sua vida

RENATA: Ô professora!

PR: Oi.

RENATA: Essa aí parece muito com a história que a minha professora contou. A formiga é que era boa e a cigarra não quis nem saber. No fim a cigarra acabou mal e a formiga acaba bem, mas a formiga só comprova que era igual à cigarra.

PR: Já pensou você estar fazendo um trabalho, o professor passar um trabalho aí você quer fazer o trabalho bem arrumadinho aí chega alguém e diz: ah! Não precisa fazer isso não! Pra quê? Você faz um rabisco lá, um resumo lá de qualquer jeito.

ALINE: Professora, assim... é... aqui na sala de aula eu sempre tô procurando ajudar, conhecer o que é melhor pra que eles não fiquem pra baixo, desanimado, estejam sempre pra cima, voltem a estudar porque eu acho que é o melhor.

RENATA: Ela é uma líder muito boa!

PR: É uma líder muito boa né, se preocupa com os colegas. Muito bem! Então pessoal é... vocês... eu coloquei ali as características de uma fábula. A fábula ela sempre se apresenta no passado, no presente ou no futuro?

RICARDO: Presente.

PR: HEM?

AL: Passado.

PR: Aqui na... é... quando eu li, como foi que vocês identificaram que a história tá no passado?

ANTONIO: Porque antigamente ninguém falava no futuro com os animais.

PR: Na história aqui, como é que vocês identificam que ela tá no passado?

SIMONE: Porque essas fábulas foram...

((a professora toma a cena e não permite que a aluna conclua seu pensamento))

PR: Deixa eu ler um trechinho da que vocês ouviram. Olha só: “Era uma vez uma formiga que morava em um belo bosque”. Dá pra identificar aqui?

VS: DÁÁÁÁÁ... era uma vez, morava...

ALINE: Professora, morava quer dizer que ele ainda.... já tinha acontecido, em vez de dizer mora.

PR: Ok!

SIMONE: Professora!

PR: Oi.

SIMONE: Era uma vez porque assim... EEEERA UMA VEZ.

PR: Era tá no passado, aconteceu não foi? Então, ela também é... geralmente as fábulas são curtas ou são grandes?

AL: Curtas.

PR: Curtas. Geralmente é um texto narrativo. O que é um texto narrativo?

RENATA: Ele narra uma história.

PR: Ele narra a história. Alguém conta a história. E que é que conta a história?

ANTONIO: O narrador.

PR: O narrador. Muito bem! Então é um texto narrativo com começo. Ele tem começo?

AL: Tem.

PR: Ele tem começo, meio e fim ou só tem começo, ou só fim?

AL: Não.

PR: Não né! Ele tem uma seqüência,né?

ALINE: Professora, uma história tem que ter começo,meio e fim, se não, não se torna uma história.

PR: Eu sei. Muito bem! Em geral, as personagens, como vocês já haviam falado antes, são animais com características... com características...

PR: Em geral, as personagens são animais com características hu...

AL: Humanas.

PR: O texto,como vocês também já falaram, a fábula, ela apresenta no passado e ela está sempre na 3ª pessoa. Vocês sabem quem é a 1ª, 2ª e 3ª pessoa.

AL: Sei.

PR: Do singular e do plural? Quem é a 1ª pessoa?

AL: Eu.

PR: E a segunda?

AL: Tu.

PR: E a terceira?

AL: Ele ou ela.

PR: E isso é no singular ou no plural?

AL: No singular.

PR: E quem é a 1ª pessoa do plural?

AL: Nós.

PR: E a segunda?

AL: Vós.

PR: E a terceira?

AL: Eles ou elas.

PR: Aqui dá pra identificar essa terceira pessoa? Vamos ver.

PR: Era uma vez uma formiga que morava em um belo bosque. Todos os dias, ela acordava bem cedo para apanhar folhinhas que serviriam de alimento durante o inverno.

AL: Ela, ela.

PR: Terceira pessoa do...?

AL: Singular.

PR: Muito bem!

PR: E geralmente ela termina com uma moral, uma mensagem, com um ensinamento.

SIMONE: Pra nós aprendermos e sabermos dar opinião.

O que podemos perceber com as indagações e com as diversas abordagens que a professora faz do texto lido é uma preocupação com o saber do aprendiz.

No que se refere à compreensão do texto, as atividades discursivas propostas pela professora pouco possibilitam ao aluno um conhecimento gradativo que em consonância com o conhecimento prévio “dos alunos” pudesse conduzi-los a levantar hipóteses sobre o objeto simbólico (texto) e captar o(s) sentido(s) implícitos que podem estar por trás da materialidade

lingüística do texto. A professora pouco desenvolve junto aos alunos meios para que a atividade de compreensão seja facilitada.

Sabe-se que a compreensão de textos é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos lingüísticos, conhecimento prévio sobre o tema do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação, entre outros. A compreensão da linguagem é, então, um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (linearidade do texto) e aquilo que o leitor acrescenta (transcendente ao texto) a partir de inferências baseadas no seu conhecimento de mundo.

Como se sabe, certos tipos de textos abrem a perspectiva de uma multiplicidade de sentidos e interpretações, uma vez que as intenções do autor podem ser as mais variadas possíveis e, por isso, não teria sentido a pretensão de atribuir a esses textos apenas uma compreensão, tida como única e verdadeira. A compreensão de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas lingüísticas. Tais marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe uma compreensão adequada.

Contudo, vimos que as atividades de compreensão são pouco criativas e não abrem espaços para que os alunos interajam e descubram se existe ou não uma outra intencionalidade por parte do autor que não seja a explícita no corpo textual.

A professora não reconhece que todo leitor constrói sua compreensão do texto lido, seguindo diferentes estágios de conhecimentos que são construídos gradativamente durante as atividades de mediação que são propostas e da interação do sujeito com elementos constitutivos de sua cultura (valores, ideologias etc.), como recurso valioso e indispensável para desenvolver conceitos e formar valores voltados para a origem e o destino das coisas.

Com isso, não se atenta para o fato de que aprender a ler, significa “adquirir a inteligência do mundo”, nas palavras de Freire; significa conhecer os valores que perpassam o contexto sociocultural da escola; significa também pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria. Aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores de nossa cultura. É também, submetê-los a um processo permanente de questionamentos, dos quais nos são intrínsecos e muitas vezes estão relacionados com a nossa vida escolar.

É com essa visão que a escola torna-se uma das responsáveis pela formação leitora dos educandos. Tudo que se aprende é fruto do que é lido dentro e fora dela, pois conforme nos afirma Cagliari (2002, p. 148),

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É mais importante saber ler do que saber escrever. Se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor.

Desse modo, ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura (LEFFA, 1999, p. 30).

Essa concepção de leitura envolve a interação com o vasto universo de conhecimentos do aluno, incluindo seu conhecimento prévio, pois o sentido não está pronto no texto. Ele é construído a partir de articulações e atividades que levam o aluno a se inserir no mundo da linguagem do texto.

Nesse sentido, as diferentes formas adotadas pela professora em sala de aula para o ensino da leitura apresentam (implicitamente ou não) determinadas concepções de leitura e de leitor. Assim, torna-se necessário refletir sobre o que a professora pensa sobre a leitura e seu ensino naquilo que se refere à relação entre o texto e o leitor.

Do mesmo modo, é preciso, mostrar ao educando que as pistas que lhe são oferecidas no texto tornam possível não só reconstruir o evento da sua enunciação, no sentido de possibilitar-lhe aprender a intencionalidade subjacente ao texto, como também recriá-lo a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo.

Assim, nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, se faz necessário mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do autor. É neste nível que se revelam os tipos de atos que deseja realizar através do texto, os efeitos que pretendem produzir no leitor, sua atitude perante os fatos a que o texto remete, seu maior ou menor grau de comprometimento com relação aos enunciados que produz, a maneira, enfim, como representa a si mesmo, ao outro e ao mundo por meio da linguagem.

Assim sendo, para que possa chegar a uma compreensão mais profunda do texto, o educando precisa ser preparado para reconhecer as intenções, os objetivos do escritor. O aluno deve ser alertado para o fato de que a maioria dessas intenções está inserida na própria organização textual, isto é, através das marcas de argumentatividade presentes no texto e que possibilita levar o interlocutor a determinados tipos de conclusão, com exclusão de outras, em determinadas situações específicas de interação.

Imprescindível é o educando notar que cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar significações, não detectadas nas leituras anteriores. Esse fato poderá, inclusive, servir-lhe de motivação, despertando-lhe maior gosto pela leitura ao perceber que, pela reconstrução que ele próprio faz do texto, acaba por recriá-lo, tornando-se, por assim dizer, o seu co-autor.

Portanto, dar à leitura, segundo Chartier (2001), o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora - supõem que as significações do texto, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se fazem. Diante disso, deve-se pensar que os atos de leitura, que dão aos textos significações plurais e móveis, situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas depositados no objeto lido.

No momento em que o educando se tornar capaz de descobrir o que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizados pelo autor do texto, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento.

Para isso, a interação entre os sujeitos em sala de aula desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento do ser humano, pois é através da relação interpessoal concreta com os outros a partir de textos socialmente construídos que o indivíduo chega a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de organização e funcionamento da língua. Portanto, a interação nas práticas de leitura, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para a construção do aprendizado dos alunos.

Com essas observações, buscamos desvendar o papel do professor na interação discursiva entre os diferentes sujeitos no contexto das aulas de língua portuguesa, procurando refletir sobre as estratégias desenvolvidas por ele na sua prática escolar com a leitura, já que acreditamos que os mesmos precisam propor situações didáticas diversas para que os alunos possam exercitar e ampliar os conhecimentos adquiridos, a compreensão, produção de textos (orais e escritos) e principalmente a análise e a reflexão da língua em situações diversas, mas lingüisticamente significativas.

MOMENTO 3

((orientações para a produção escrita))

PR: Ok! Então pessoal eu vou pedir pra que vocês formem grupos. Gostaram da história?

AL: Gostamos.

ALINE: Professora, eu achei assim... que ela foi bem () pra que a gente aprenda a ajudar os outros.

SIMONE: Professora, ela ensina a gente a aprender a ajudar os outros.

PR: Qual a parte da história que vocês mais gostaram?

((os alunos começam a falar todos de uma única vez))

PR: Ah, falando todo mundo assim eu não to entendendo nada.

((as crianças continuam falando ao mesmo tempo))

ALINE: professora eu gostei da formiga que não era má porque foi uma parte muito boa. Sabe por quê? Porque ela tava ajudando aquela pessoa, pra ela ter outra vida, pra que ela se ajudasse, ela melhorasse na sua vida.

SIMONE: É... pra que ela seja melhor.

PR: Olha só pessoal, eu vou pedir pra que vocês formem grupos de 03 pessoas só. Prestem atenção, depois formam os grupos! Então formem os grupos de 03 componentes, certo! E vocês irão elaborar, irão criar uma fábula. Vocês podem inventar uma fábula. Eu vou colocar ali as características das fábulas e... ou também vocês podem é... fazer a mesma história com outra versão.

FÁTIMA: Com outros personagens?

PR: Também. Então você é que vai utilizar a criatividade e também...

ALINE: Você vai criar a sua história?

PR: Isso. Aí coloca o nome. Não tem o livrinho? Aí tem fábulas, não tem? Aí vocês colocam no livrinho de vocês o título.

RICARDO: É pra criar uma história é professora?

PR: É.

ALINE: Quando é que nós vamos fazer?

((muito barulho))

ALINE: Gente, silêncio, por favor! Vamos tentar escutar a professora.

PR: Se ninguém escutar ninguém entende nada e não vai fazer nada.

PR: Então pessoal, no livro de vocês, vocês irão colocar o nome fábulas, o título do texto que vocês irão elaborar, como tem aqui: "A cigarra e a formiga". Em seguida vocês podem fazer as ilustrações, podem desenhar, podem colar figuras, tintas, certo?

SIMONE: Professora isso é pra fazer em casa ou aqui?

PR: Podem começarem aqui trocando idéias, mas o principal é formarem grupos em casa porque vocês têm mais tempo.

MANOEL: Professora, pode formar grupos de dois.

PR: Não. Grupos de 03. Olha só pessoal! Eita! Aprendam a ouvir. Papai do céu nos deu quantas bocas?

AL: Uma.

PR: Quantos ouvidos?

AL: Dois.

PR: Isso significa que a gente tem de escutar mais e falar menos. Então anotem as características porque na hora de vocês irem fazer o trabalho... ô gente, caprichem!

((os alunos começam a discutir sobre o que irão falar e quais personagens irão utilizar))

PR: Pessoal, anotem as características da fábula que eu irei escrever agora no quadro.

ALINE: Professora, essas características é pra dizer como é que vai fazer é professora?

PR: Na elaboração. Por exemplo aqui: texto narrativo curto – então isso quer dizer que eu não vou fazer uma história enorme né! Vai fazer uma história, um texto curto.

SIMONE: pode fazer de um outro livro que tem ou pode imaginar...

PR: Não. Você vai usar a sua imaginação. Você pode pegar até os animais que você tem em sua casa.

((os alunos continuam conversando sobre o texto que irão criar enquanto que a professora escreve as características do gênero fábula no quadro))

PR: Lembrem-se das características de uma fábula. Prestem atenção!

PR: Então esse é um texto narrativo curto com começo, meio e fim. Vocês irão criarem. Quem serão os autores da fábula?

AL: Nós.

RENATA: As pessoas que estão criando o texto.

FATIMA: É pra botar o nome só de uma ou de todos?

PR: Dos três, de todos que participaram.

SIMONE: Ô professora, a gente bota assim: Autores do texto – aí bota o nome das três pessoas.

PR: Não precisa colocar – do texto – coloca só autores, aí coloca o nome de vocês.

((a professora lê as características que acabara de escrever no quadro explicando cada uma delas))

PR: Então aqui tem: crie uma fábula em grupos com três componentes, onde você vai depois de criar a fábula elaborar o seu livro, o livro de vocês, certo! Podem colar gravuras, podem desenhar, quem souber desenhar, pintar, bem arrumadinho. E cuidado com os erros ortográficos. Se tiverem alguma dúvida em alguma palavra, procurem o dicionário.

Iniciamos nossa discussão sobre este momento do trabalho com o texto em sala de aula reconhecendo que a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção de um texto, pois, na medida em que fornece matéria prima para se definir o que se escrever, coloca o leitor em contato com os procedimentos de organização do texto. Assim, através da leitura do texto escrito, evolui-se no conhecimento lingüístico, ampliam-se as experiências e conhecimento de mundo, percebem-se as estruturas e organização textuais, possibilitando àquele que escreve, reorganizar e aprofundar temas. Do mesmo modo,

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. (ABAURRE, 1997, p.23)

Com base nessas informações, vimos que a proposta de produção textual apresentada pela professora continua seguindo o princípio de que o texto usado nas aulas de leitura deve servir de orientação/modelo para a produção escrita dos alunos. Identificamos nos encaminhamentos da professora uma preocupação em que os alunos produzam textos criativos, com temáticas diferentes, mas que conservem as características do gênero estudado. Isso nos faz concordar com Lajolo (2000) quando diz que partir de um texto para a produção de outro é sedutor e pode até ser eficiente, desde que não se abandone a perspectiva de que é o processo de significação atualizado no texto escrito que pode provocar o processo de significação do texto a ser escrito.

É importante ressaltar que as atividades de leitura e a produção escrita solicitada pela professora mantêm entre si uma relação dialógica, já que são trabalhadas como atividades interligadas e interdependentes. No entanto o trabalho com a leitura está servindo, na maioria dos casos, como modelo para a escrita dos alunos.

Não há na proposta da professora uma preocupação no sentido de desenvolver no aluno a noção de textualidade e seus fatores essenciais como coerência, coesão, intencionalidade, progressão, continuidade, conectividade etc., uma vez que a proposta se apresenta fragmentada, seca, já que não houve oferecimento de atividades que levassem o aluno à construção gradativa do texto. Não se reconhece que

A escrita é o fruto da interação do sujeito com o objeto (texto), mas essa interação vai ser mediada pela atividade prática do sujeito, que é histórica. É através da fala, da linguagem, que se descobre esta atividade prática. A mediação da criança com a escrita passa a ser, o tempo todo, mediada pelo discurso dos interlocutores, pelo diálogo (FREITAS, 1994).

Diferentemente da postura assumida pela professora, trabalhamos na visão de que, na escola, o professor (interlocutor por excelência dos textos dos alunos) pode ampliar as formas

de interação entre aquele que escreve e aquele que lê, na medida em que cria condições favoráveis à produção.

Para nós, o processo de produção de texto deve se constituir como uma prática social na qual o produtor atue como sujeito do seu dizer, considerando as condições de produção e as possibilidades de uso dos diversos recursos lingüísticos para essa produção. Essas habilidades garantirão, sobretudo, nas salas de aula, a formação de um leitor/escritor crítico, experiente e ativo, apto a produzir novos textos.

Dessa forma, para se ter acesso à leitura e à escrita é necessário também que se tenha acesso à escola, onde se adquire as habilidades e os conhecimentos exigidos à participação do educando no mundo da escrita. Portanto, a formação do leitor está essencialmente condicionada à alfabetização e escolarização. Assim, pode-se afirmar que ler é, inevitavelmente, submeter-se aos objetivos da escola, a qual tenta atingi-los a partir de seus programas e conteúdos (SILVA, 1998).

No entendimento de Osakabe (1998), aprender a ler e escrever são ações vitais ao indivíduo, assim como a alimentação, a aceitação da família e os bens sociais. A ausência delas impossibilita a instrumentalização do sujeito para a vida e não lhe proporciona condições de sobrevivência que o faça usufruir do conhecimento.

Reconhecemos que a produção de textos não é um processo que acontece espontaneamente, a partir de um tema para escrever e dar subsequente correção feita pelo professor. É preciso ensinar ao aluno como escrever, como reformular seu texto, além de propiciar-lhe, anteriormente, conhecimento sobre o assunto a ser escrito, via leitura e discussões (RUDELL & UNRAU, 1994).

É preciso ver a produção de um texto como um processo de elaboração que exige racionalidade e acompanhamento por parte dos professores. É o professor que deve

conscientizar o aluno sobre o que reformular e como fazê-lo com o texto produzido, mostrando que um texto pode ganhar diferentes versões com algumas reformulações.

Com isso, os professores precisam descobrir e fazer descobrir que a leitura e a escrita são portas abertas para várias possibilidades de aprendizado e como meio de acesso a vários conhecimentos nas diversas áreas do saber humano. Do mesmo modo, acreditamos segundo Abaurre, Mayrink-Sabinson, Fiad (2003, p. 183) que

a escola deveria ser capaz de permitir, sempre, que a criança se aventurasse em escritas significativas. A escola é, em si, uma esfera da comunicação verbal na qual gêneros discursivos ('tipos relativamente estáveis de enunciados'), tanto orais como escritos, naturalmente se constituem.

Quer-se com isso deixar evidente que no processo de produção textual na escola, deverá haver um entrelaçamento das formas lingüísticas, semânticas e composicionais da linguagem e do discurso com as formas cognitivas de processamento de linguagem, permeadas pelas determinações da interação e da enunciação, como constitutivas do processo de produção.

Vimos que, no momento em que as crianças entram em contato com a escrita, através da interação com a professora e os demais sujeitos de sala de aula, começa a elaborar noções básicas da função social da escrita, tais como: organização, comunicação, registro e lazer, sendo necessário, pois, aprimorar as práticas de leitura para que tal relação possa explorar e construir conhecimentos diversos.

Isso significa que a professora precisa intensificar, no interior da sala de aula, a interação com as diversas produções gráficas produzidas no meio cultural da criança. Produções que possuam funções específicas conforme o contexto social em que foram produzidas, quer seja com função de registro, quer para a divulgação de informações,

conhecimentos ou lazer. A interação com tais produções permitirá que a criança perceba a importância da escrita nos usos sociais da língua.

Assim, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior, além de considerar também a importância da intervenção do professor e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"O educador e a educadora críticos não podem pensar que,
a partir do curso que coordenam
ou do seminário que lideram,
podem transformar o país.
Mas podem demonstrar que é possível mudar.
E isto reforça nele ou nela a importância
de sua tarefa político-pedagógica."*

Paulo Freire

Tratar de um tema já tão amplamente discutido por pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento foi, sem dúvida, de uma responsabilidade e, ao mesmo tempo, de uma satisfação muito grande para nós que, mesmo diante das dificuldades inerentes ao processo de construção deste trabalho, buscamos o entendimento de aspectos que, indissolavelmente, são fundantes e perpassam as práticas de leitura na escola.

Em função das temáticas abordadas neste estudo, percebemos que a interação entre os sujeitos perpassa o ambiente das salas de aulas pesquisadas. Contudo, vimos que esta interação pouco favorece a troca de experiências e de conhecimentos entre os participantes, pois muitas vezes a voz do professor se sobrepõe de forma impositiva²² às vozes dos alunos. Acreditamos que é papel do professor, no início de qualquer processo de aprendizado, orientar, direcionar, guiar a construção do conhecimento dos alunos. No entanto, ele precisa ter a consciência de que não deve nem pode controlar sucessivamente as possibilidades de aprendizagem individuais de seus alunos, pois eles precisam, em determinados momentos de

²² A imposição aparece no sentido de se restringir a construção dos possíveis sentidos do texto pelos alunos.

sua vida, caminhar por si sós, quer seja na aquisição de novos conhecimentos, quer seja no aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos.

Da mesma forma, as análises da mediação nas aulas de leitura mostraram que, mesmo com suas limitações, as professoras apresentaram uma preocupação constante com os alunos, no sentido de que eles participassem e desenvolvessem as atividades que lhes eram propostas. Com isso, reconhecemos que as professoras, mediante a função que assumiram em sala de aula, buscaram mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

A mediação das professoras existiu de forma definitiva; entretanto, essa mediação se deu de forma bastante diferenciada e distanciada do discurso sobre como elas concebem a leitura. Percebemos que as crenças da professora “A” foram determinantes para o tipo de mediação que se fez presente nas aulas, em que a imposição de determinados sentidos esteve quase sempre presente. Já o trabalho da professora “B” possibilitou um maior diálogo entre os sujeitos, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a (re)construção de sentidos sobre as temáticas estudadas.

Assim, as observações feitas permitem-nos afirmar que os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, mesmo com suas deficiências, conseguiram ser dialógico e polifônico, no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2000). Professoras e alunos estabeleceram interações assumindo papéis diferenciados, característicos da cultura escolar.

Muitas seqüências das transcrições ajudam-nos a dizer que, embora as professoras tenham determinadas noções das concepções de leitura, conduziram as aulas de forma diferente do seu discurso, isto é, os procedimentos metodológicos da condução do debate em sala de aula de leitura não conduziram integralmente os alunos à construção do(s) sentido(s) dos textos, pois os mesmos ficaram dependentes das perguntas formuladas pelas professoras, de forma que as respostas fossem previsíveis, estivessem na superfície do texto ou, ainda,

provocassem o silenciamento de outros sentidos que, pelo diálogo, poderiam estar no jogo da interação verbal.

Vimos que o discurso das professoras na interação verbal nas aulas de leitura foi marcado por duas perspectivas diferentes, porém interligadas em suas práticas diárias. A primeira proveniente da formação pessoal e sócio-cultural, com juízos de valor, crenças e depoimentos pessoais; e a segunda no que se refere à formação escolar e profissional, representativas do papel das professoras na formação das crianças em contexto escolar.

Em relação aos aspectos discursivos das interações, constataram-se poucas perguntas dos alunos para a professora 01 e um número maior de perguntas para a professora 02, o que significa que o discurso na sala de aula teve funções diferentes para os participantes. Alunos e professoras assumiram papéis sociais que marcaram uma assimetria ou hierarquia na relação de ensino. De modo geral, às professoras coube fazer as perguntas que julgavam adequadas e necessárias e aos alunos coube respondê-las, de preferência, atendendo às expectativas das professoras.

A partir das observações e das análises, podemos dizer que as professoras que participaram da pesquisa, em sua formação didático-pedagógica, mesmo conhecendo alguma concepção de leitura, aplicam metodologias diferentes em seu trabalho com o texto em sala de aula, ficando a professora 01 presa a uma concepção mais tradicional do ensino e a professora 02 oscilando entre esta e a crítico-social dos conteúdos.

Sabemos que as posturas assumidas pelas professoras podem ser o reflexo de suas histórias enquanto leitoras. Histórias que se fazem presentes em nossas salas de aula e que determinam o modo como as aulas de leitura são desenvolvidas.

Os dados analisados permitem-nos apontar para a necessidade de as professoras refletirem sobre o seu discurso e as estratégias que desenvolveram nas práticas de leitura em sala de aula para verificarem se são claras e atendem aos objetivos da aula de leitura, pois

acreditamos que cabe ao professor provocar a participação dos alunos, atrair e manter a atenção deles, incentivá-los a falar e, especialmente, motivá-los a participar ativamente do processo ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o papel do professor precisa ser encarado sob novos olhares, as posturas pedagógicas precisam ser reorientadas para uma transformação do ensino, pois é preciso reconhecer a leitura como instrumento de socialização e conscientização, formadora de cidadãos críticos perante o mundo e perante os textos que lêem.

A partir dessas observações, vemos que o professor, durante as aulas de leitura, pode e deve permitir aos alunos a troca de experiências e idéias para construírem criticamente o sentido do texto, pois, conforme Geraldi (1996) na sala de aula como espaço de interação verbal, o aluno e o professor confrontam-se, por meio de seus textos, com saberes e conhecimentos constituídos socialmente.

O professor deve permitir que o aluno utilize o discurso para expressar a sua contrapalavra buscando o sentido que é construído na compreensão responsiva, segundo a concepção bakhtiniana de linguagem. O professor precisa possuir uma concepção clara de leitura e de metodologias coerentes para que possa compreender o processo de interação verbal e desencadear procedimentos didáticos que atendam aos objetivos da aula de leitura, não monopolizando a discussão nem formulando perguntas cujas respostas ou já são previsíveis aos alunos ou são incompreensíveis.

Agindo interativamente, o professor poderá conduzir os alunos à construção dos sentidos do texto, pois, segundo Geraldi (1996, p. 171) a leitura incide sobre a palavra do outro, onde “o leitor pode descobrir outras formas de pensar que, contrapostas, poderão levar à construção de novas formas, fazendo da leitura uma verdadeira atividade de produção de sentidos” e de construção de sujeitos críticos e criativos. Caso contrário, o professor continuará ritualizando atividades e estratégias descontextualizadas.

Acreditar na formação de leitores críticos e criativos pressupõe a verificação dos conteúdos e das metodologias de leitura em contexto escolar. Se buscamos uma nova proposta para o ensino da leitura, esta deve apresentar uma coerência entre discurso e ação, entre teoria e prática, entre fins e meios, para que haja uma mudança significativa no trabalho do professor junto a seu alunado.

Aqui, entra como ponto importante, a seleção dos textos que irão fazer-se presentes em sala de aula para a prática da leitura. Se apresentamos uma preocupação com a formação crítica de nossos alunos diante da realidade sociocultural do país, então os textos selecionados devem permitir aos leitores a revelação desses aspectos. Como sabemos que a realidade é complexa e muito dificilmente pode ser expressa em um único tipo de texto, deverá existir uma variação de gêneros textuais de uso corrente na sociedade de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor, facilitando o aprofundamento dos aspectos selecionados para discussão.

Obviamente, para se desenvolver um trabalho pedagógico que promova uma aprendizagem significativa, possibilitando o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos, culturais e históricos através das relações sociais que se estabelecem em sala de aula, é necessário planejar condições adequadas. Recursos humanos e materiais suficientes, além do investimento na formação do professor, são algumas delas, não se esquecendo da importância de uma proposta pedagógica construída coletivamente na escola.

Isso significa dizer que não é a mera adaptação aos novos métodos de ensino que garantem a validade das atividades de sala de aula, mas o embate construtivo entre os saberes docentes e tendências metodológicas em circulação que proporcionam o redimensionamento, reflexão e transformação no ensino. Pelo que se vê, não se trata de abandonar uma prática e, simplesmente, aderir à outra, mas sim, de traçar objetivos e, a partir deles, iniciar a construção de alternativas concretas para a superação das dificuldades na produção da leitura escolar.

O papel da escola seria não só o de ampliar os conhecimentos dos alunos, mas o de ampliar as possibilidades de os alunos continuarem a aprender. Esta ação parece estar ligada à vida cotidiana das crianças que, interligadas a outros universos conceituais, lhe possibilitaria estabelecer pontes, fazer relações e gerar novas interpretações dos diversos aspectos da realidade. Nesse sentido, é preciso repensar a forma como vêm sendo selecionados os conteúdos curriculares e como estes passam a ser desenvolvidos no espaço da sala de aula.

É fundamental se considerar, na escola, que é papel do professor mediar o processo de aprendizagem dos alunos, informando, esclarecendo, planejando, contextualizando, de maneira que a leitura torne-se significativa e necessária, como também, avaliando constantemente, num movimento pedagógico de ação – reflexão – ação sua prática pedagógica. Nesse sentido a qualidade das intervenções do professor contribuirão para encorajar e instigar o aluno a apropriar-se desse objeto social que é o texto.

Para isso, faz-se necessário que o sistema político educacional do país, as instituições de ensino, os professores, a família e os próprios alunos compreendam a sala de aula como um espaço interativo de ensino-aprendizagem onde eles têm a oportunidade de ser agentes do seu ato de aprender. É importante que se promova essa percepção para que os alunos concebam esse processo como elemento indissociável à formação dos sujeitos como cidadãos e como meio de acesso a vários conhecimentos nas diversas áreas do saber humano.

Assim, espera-se que a política educacional do país trabalhe progressivamente dentro desta concepção; que os cursos de formação de professores compreendam e apliquem os conhecimentos necessários aos futuros professores a fim de que possam atuar de forma efetiva na formação dos sujeitos sociais, para que tenham condições de entender e resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso a diferentes bens culturais e alcançar a participação consciente no mundo letrado.

Aos professores, faz-se necessário que reconheçam que a formação inicial, por mais indispensável que seja e por melhor qualidade que tenha, é indiscutivelmente inacabada e que eles precisam envolver-se em importantes e indispensáveis formações continuadas, para que possam ser capazes de uma reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda sua carreira profissional.

Em síntese, o conjunto de dados demonstrou que a mediação feita pelas professoras constituiu-se um fator fundamental para determinar a natureza da interação entre aluno – texto e do conhecimento construído nessa relação. Da mesma forma, vimos que o professor que trabalha com a leitura em sala de aula deve atender a uma premissa básica: ele tem que ser, antes de qualquer coisa, um bom leitor-mediador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). Da maneira correta de ler: leitura das belas letras no Brasil colonial. In: **Leitura, história e história da leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002.

ABAURRE, et all. Em busca de pistas. In: ABAURRE , M. B. M.; FIAD, R. S. & M. L. MAYRINK-SABINSON (Eds.) **Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

BRASIL, Séc. de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**. Educação em revista: UFMG. Belo Horizonte: n° 16. Dez. 1992.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: **Texto, leitor e escrita**. Campinas: Pontes, 2002

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2002.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

GOULART, Cecília M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Disponível em <http://www.anped.org.br>. 2001. Acesso em 19 de maio. 2005.

GUEDES, Enildo marinho. **Curso de metodologia científica**. 2ª edição. Maceió: HD livros, 2000.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____ **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 2 edição, 2004.

_____ **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 9ª edição, 2004.

_____ Teorias da leitura. In: ROSING, Tânia & BECKER, P. (orgs.) **Leitura e animação cultural, repensando a escola e a biblioteca.** Edição bilíngüe. Passo Fundo: UPF, 2002. págs. 27-68

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra- DC Luzzato, 1996.

_____ Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: **O Ensino da leitura e produção textual – Alternativas de renovação.** Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas (EDUCAT), 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo Calil de. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Eduael, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** 6ª edição. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e Educação. In: **Questões de linguagem.** 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise e na escola: as alternativas do professor.** 8ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou polifonia.** Disponível em: <http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf> – Acessado em 17 abr. 2005.

ROJO, Roxane Helena R. “Revisitando a produção de textos na escola”. In: Glayds ROCHA & Maria da Graça VAL (orgs.) (2003) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte, CEALE; Autêntica Editora, 2003.

RUDELL, Robert B. & UNRAU, Norman J. Reading as a Meaning-Construction Process: the reader, the text, and the teacher. In: **Theoretical models and process of reading**. 4ª edição. International Reading Association Newark. Delaware, 1994.

SAUSSURE, **Ferdinand**. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1998.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Os Gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Disponível em: [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). 1999. Acesso em 19 de maio. 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 6ª edição. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: Edufal, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Líber Livro, 1992.

VIDAL, Diana G. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YASUDA. Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola. In: **Questões de linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura: história e sociedade..** Disponível em: <http://crmariocovas.sp.gov.br/lei.2001>. Acesso em: 05 de março de 2007.

_____ **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memória/ensaios/regina.html.2001>. Acesso em: 05 de março de 2007.

ANEXOS

ANEXO 01

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIDIRIGIDA (Professora 01)

1 – Identificação pessoal: nome, idade, naturalidade, estado civil.

43 anos, solteira, natural de Arapiraca - AL

2 – Como decidiu ser professora? O que a motivou?

Eu decidi ser professora porque eu sempre gostei. Eu achava muito lindo ser professora.

PESQUISADOR: Alguém lhe motivou?

PROFESSORA: Meu pai

3 – Formação: curso equivalente ao 2º e 3º graus; habilitações.

Eu me formei no magistério no ano de 1981 e terminei o Ensino Superior em 1988. Sou formada em Letras-Francês.

4 – Experiência docente: tempo de exercício no Ensino Fundamental e outros; avaliação sobre sua prática educativa no decorrer dos anos, expectativas anteriores e atuais sobre a profissão docente.

Eu tenho 23 anos de magistério em sala de aula. De primário eu tenho 19 anos e de fundamental, 5ª série, 04 anos.

Sou regular. Não me acho uma professora tão boa não.

PESQUISADOR: Por quê?

PROFESSORA: Porque eu sou rigorosa na autonomia. Eu sou muito autônoma, gosto de disciplina na sala de aula.

6 – Educação continuada: (se participou) quais foram os cursos e opinião sobre essa experiência, com ênfase na contribuição ou não desses cursos na prática pedagógica.

Particpei do EJA (Educação de Jovens e Adultos), participei de um aqui na escola de experimentoteca 1 e 2, fiz aquele cursinho de Francês que tem no Instituto de Línguas. Fiz também o cursinho de português com a Neide Barbosa, fiz o GESTAR e participei de 03 encontros pedagógicos aqui no município.

PESQUISADOR: Esses cursos lhe ajudaram na sua prática?

PROFESSORA: me ajudaram, me incentivou até demais, mudou alguma coisa, né, no meu eu de ser professora. Deixou de ser aquela aula monótona, colocar música de vez em quando,

leitura que não tinha. Antigamente era só gramática e uma leiturazinha; depois com esse novo método melhorou muito.

7 – Concepção sobre o papel da escola básica e seu papel dentro dela, considerando-se o presente contexto da política educacional e econômica.

A escola é um fator importante, certo!? A escola é um fator importante para a educação, uma melhor aprendizagem de nossos alunos né? Porque nós recebemos uma diversificada clientela e o “eu” professor tem que ser tudo em uma sala, psicólogo, mãe.

PESQUISADOR: você acredita que a escola é um fator de transformação da sociedade?

PROFESSORA: eu acho. A escola é a célula máter da sociedade.

8 – Concepção de leitura e de texto, dando enfoque aos diversos momentos da carreira docente.

Pra mim a leitura representa sabe o quê? Como estou aprendendo no dia a dia.

PESQUISADOR: e o que é ler para você?

PROFESSORA: ler é compreender o texto que estou lendo. O texto é onde relata alguns fatos, é onde conta a história de alguma coisa, um poema, uma poesia, um conto.

9 – De que maneira avalia um texto como bom ou ruim?

Quando o texto é bom pra mim é quando ele transmite alguma mensagem ao leitor, ao interlocutor. E o texto é ruim quando eu não compreendo o que li.

10 – O que é ser um professor tradicional e não tradicional?

Professor tradicional é aquele que não procura mudar alguma coisa em sala de aula, é aquela coisa rotineira. E o não-tradicional é aquele que sempre cria novos métodos para que o aluno obtenha uma melhor aprendizagem.

11 – Descrição detalhada das atividades que realiza em sala que envolve leitura.

Eu faço uma produção e mando eles lerem, eu faço uma reescrita de um texto para eles lerem, um poema; eles gostam muito de poesia.

PESQUISADOR: Quais são as etapas da aula de leitura?

PROFESSORA: Primeiramente eu digo o título do texto, o autor. Aí mostro a gravura, se for um texto que tenha gravura eu explico. Depois eu leio em voz alta pra eles, depois dou um tempinho pra eles lerem silenciosamente, depois eu faço a leitura compartilhada.

PESQUISADOR: Que textos você costuma levar para a sala de aula?

PROFESSORA: Textos reflexivos sabe, que contem assim... a vida de alguma coisa, que chame a atenção.

12 – Contato com a Proposta de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estudo dos docentes sobre os mesmos, opiniões, críticas, etc.

Olhe, os PCN eu só tenho de 1ª a 4ª série.

PESQUISADOR: Você o leu, gostou do material?

PROFESSORA: Li. Gostei assim, a maneira de como nós agirmos em sala de aula, alguma coisa que deixa..assim, às vezes deixa agente sem entender. Aí a leitura propõem que a gente mude um pouquinho da língua portuguesa. Não é aquela coisa rotineira né. Agente tem de fugir de alguma regra.

13 – Trabalho em grupo: organização do grupo, resultados e opiniões sobre o funcionamento das reuniões pedagógicas, assuntos tratados, etc.

Eu gosto de trabalhos em grupo, mas aqui de manhã só tem eu de língua portuguesa, aí à noite é que tem ou outros, mas quando eu trabalho em grupo, que é aqueles planejamento, eu gosto. Adoro!

PESQUISADOR: Vocês têm planejamento aqui na escola?

PROFESSORA: Tem, mas não é essa coisa não. Aqui na escola eu não gosto. Eu gosto quando é com a Genilda, mas com a Maria José, não.

PESQUISADOR: Por quê?

PROFESSORA: Porque ela conversa, conversa, conversa e nunca chega na realidade de que a gente quer, no meu “eu” assim, até dos outros professores, até dos que ensinam à noite também.

PESQUISADOR: Quais assuntos são tratados no planejamento?

PROFESSORA: Os assuntos que se trata é que: olhe! Cuidado com esses alunos. Olhe! Tente mudar isso aqui. Tem que ver porque o aluno falta. Ela diz: vamos ver o que a gente pode melhorar, uma leitura, uma reescrita. Eu não gosto também quando chega um projeto que a culminância é de ultima hora. Pra mim... eu gosto de trabalhar assim: eu estudo primeiro pra poder ver como eu posso atingir o objetivo em cada sala, porque você sabe, a 5ª A é uma realidade, a 5ª E é outra realidade.

14 – Expectativas quanto a leitura: análise atual sobre a produção da leitura nas escolas do município, estado e na própria escola; o desempenho dos alunos e dos professores.

Ave Maria! Eu acho a leitura, do ponto de vista como educadora, é fundamental e o que mais me encanta é quando aquele aluno que vem tão arrastadozinho, ele começa a ler e vibra com aquilo que leu, entendeu, compreendeu o que é que eu estou pedindo; quando eu

me surpreendo é quando naquele texto eu posso retirar uma parte gramatical e ele acerta. Pra mim já é uma grande coisa, é um avanço.

PESQUISADOR: E quanto ao desempenho do alunos e dos professores na leitura?

PROFESSORA: Dos alunos eles são razoáveis. Dos professores, muitos deles deixam a desejar porque tem professores que não gostam de ler. Aí eu vejo que eles deixam muito à parte.

PESQUISADOR: Você acha que a falta de leitura atrapalha o trabalho do professor, o seu crescimento profissional?

PROFESSORA: Atrapalha. Se o professor não ler como é que ele vai, né? Existe um velho ditado que diz que quem ler sabe mais. Eu todo dia, nem que seja um pedacinho eu tenho que ler. Todo dia, que chova ou faça sol.

15 – Dificuldades encontradas no ensino da leitura na escola e modo como são resolvidas.

É a pontuação. Eles não sabem, eles assim... uma parte quando vem, assim, letras, aí eles - ah professora eu não sei pronunciar. Tipo fonema, né! Aí eles deixam muito a desejar, assim... eles gostam quando eu trago um texto que fale assim sobre o amor, sobre sexo, eles despertam mais assim... a leitura. Até os pequeninhos da 5ª A, eles gostam que só. Quando não é uma leitura que transmite alguma mensagem, que chame a atenção deles, aí eles não gostam.

PESQUISADOR: Como é que você tenta resolver esses problemas?

PROFESSORA: Eu resolvo esses problemas trazendo textos instrutivos, conversando com eles que não pode ser assim, vamos ler esse textozinho, mas agente tentando agente chega lá.

16 – Caso de duvidas praticas e teóricas: natureza da duvidas, maneiras que encontram para solucioná-las, resultados que alcançaram etc.

Eu sempre encontro dúvidas. Aí eu pergunto a uma colega minha da noite e que é coordenadora na escola do estado. Sento com ela, - olhe não tô entendendo como é que eu vou passar isso aí para o aluno - , se não estou entendendo. Aí procuro ajuda e vou atrás de quem sabe mais do que eu pra me ensinar.

17 – O que mais lhe chama a atenção no momento em que os alunos lêem um texto?

O que me chama mais atenção é quando eu vejo corretamente que eles entendem aquilo que eles estão lendo. Aí eu mando algumas vezes, eu digo assim: alguém sabe contar alguma coisa daqui, que já aconteceu com alguém daqui? Aí eles dizem: olhe professora já

aconteceu isso e isso. Cada fala de um aluno, quando é relacionada ao texto, a algum assunto, eu me empolgo muito.

18 – Que fatores são levados em consideração no momento em que você corrige as produções escritas dos alunos?

É a maneira de como ele se expressa, certo! O que eles estão escrevendo. Pontuação, eu gosto. Eu corrijo que só a pontuação. No final do texto dele eu coloco: observe alguma coisa que você errou. Chamo ele e digo: veja essa virgula, dizendo só pra ele.

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIDIRIGIDA (Professora 02)

1 – Identificação pessoal: nome, idade, naturalidade, estado civil.

33 anos, casada

2 – Como decidiu ser professora? O que a motivou?

O que me motivou a ser professora não sei. Acho que está no sangue. Você pegar um indivíduo, um aluno que tem o seu conhecimento e que queira... com ele a gente também aprende. Eu descobri que a gente aprende mais com os alunos de que até mesmo numa sala de aula estudando; é trocando essa prática. Então, o que realmente me fez decidir ser professora é continuar ser um eterno estudante.

3 – Formação: curso equivalente ao 2º e 3º graus; habilitações

Magistério. Quando eu comecei a fazer o magistério eu fiz em Maceió. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Daí escolhi fazer o magistério até porque eu já trabalhava com a educação infantil, no qual é o meu auge. Então decidi seguir a minha carreira, se habilitar como professora. A minha formação de nível superior foi pra pedagogia. Terminei agora recentemente o PGP.

4 – Experiência docente: tempo de exercício no Ensino Fundamental e outros; avaliação sobre sua prática educativa no decorrer dos anos, expectativas anteriores e atuais sobre a profissão docente.

Eu acho que tenho mais de 15 anos.

PESQUISADOR: Durante esse período como é que você avalia seu trabalho?

PROFESSORA: eu acredito que tá no caminho de melhorar. Eu espero melhoras né! Até porque comparando quando eu iniciei pra hoje, mudou muita coisa. Agora depende muito do profissional. Pode vir mudanças ou não, mas se você não tiver acompanhando você vai ficar lá atrás e eu pretendo acompanhar. Eu fala assim Wellington, que quando você quer aprender, até debaixo de uma árvore você aprende. Não precisa você ta com um grupo bom, você também... quando você se junta com um grupo bom você também aprende. Então essa perspectiva é que você cresça, que esteja realmente no presente, sempre no presente de dias melhores.

6 – Educação continuada: (se participou) quais foram os cursos e opinião sobre essa experiência, com ênfase na contribuição ou não desses cursos na prática pedagógica.

Eu já fui coordenadora dos PCN, quando tem alguma palestra, um cursinho que fale de educação eu sempre to participando.

PESQUISADOR: Esses cursos lhe ajudaram na sua formação?

PROFESSORA: Ah, com certeza! Até porque quando você ta estudando você está sempre pesquisando, trocando idéias e se aprofundando e lendo bastante também.

7 – Concepção sobre o papel da escola básica e seu papel dentro dela, considerando-se o presente contexto da política educacional e econômica.

O papel da escola é muito importante, mas acredito que a família... só a escola, ela não tem muito... como é que eu poderia dizer... ela não tem uma, não vai muito longe sem a família certo! Se a família tiver junto, com certeza a escola tem como trilhar junto com o aluno.

O papel da escola hoje é, nós temos que formar o quê? Alunos competentes onde agente é... troque idéias com ele, ensine a eles, colha o que eles já sabem e oferecer o que eles não sabem ainda para que eles sejam o sujeito, o protagonista de seu próprio conhecimento, que ele crie, que ele evolua.

8 – Concepção de leitura e de texto, dando enfoque aos diversos momentos da carreira docente.

Ler é você viajar. Viajar pelo mundo né. Quando você pega um livro que você começa a ler, começa a se interessar pelo assunto que você está lendo, porque você tem que ter interesse pelo que você ta lendo ali. Não adianta você pegar um assunto desconhecido que você não vai sentir o prazer de estar lendo. Então a leitura é fundamental na vida de qualquer ser humano. Até um analfabeto, mesmo ele não sabendo ler, mas quando alguém ler pra ele,

ele gosta da leitura. Uma criança, mesmo ela não sabendo ler, mas ela viaja na leitura, quando alguém ta dramatizando, contando a historia pra ela.

PESQUISADOR: E o que é o texto para você?

PROFESSORA: o texto é a peça fundamental dentro de uma sala de aula. O texto é um todo. Antes eu trabalhava assim: gramática. A gramática, depois é que eu ia para o texto. Depois ensinava como era que se fazia o texto. Hoje, eu vejo, com os estudos que eu já passei, já adquiridos, eu vejo que a prática mesmo em sala de aula, eu vejo que o texto é um todo, está tudo, a gramática, tá os conteúdos, tá toda uma temática ali dentro, toda uma interpretação, que é isso que vai servir para o aluno no seu dia a dia.

9 – De que maneira avalia um texto como bom ou ruim?

Eu não avalio como bom nem como ruim, eu avalio como ótimo. O texto, como eu já falei é muito bom, é ótimo o texto pra se trabalhar dentro da sala de aula.

10 – O que é ser um professor tradicional e não tradicional?

Olha! Eu vejo assim... eu acho que nem separo. Eu acho que sou um pouco tradicional e um pouco não-tradicional, porque tem coisas no tradicional que eu levo. Muito gente diz: ah a cópia! Mas a cópia como o professor passa para o aluno, não é passar só pra ele fazer, mas você vendo pra que eles observem os parágrafos, a pontuação e tudo mais ali dentro daquele texto e toda uma coerência e uma coesão também dentro do texto. Eu acho fundamental. Então, tem coisas no tradicional que eu carrego dentro de mim. Não é porque vem aí uma... por exemplo, o construtivismo, fala muito no construtivismo, mas aí é aquela coisa. Se tem coisas no tradicional que foi bom pra mim e que eu vejo que está sendo pra meu aluno, eu aplico, assim como tem coisa no construtivismo que eu não adoto em sala de aula.

11 – Descrição detalhada das atividades que realiza em sala que envolve leitura.

Sempre, primeiro, eu gosto de ler assim, textos diversificados pra que eles tenham contato comesses tipos de textos. Eu costumo fazer uma pauta onde diariamente esse aluno possa entrar em contato com a leitura, onde essa leitura pode ser feita por mim ou por alguém da sala, e, em seguida, aí vem, são textos técnicos que mostram como eles devem iniciar. Em seguida, eu também gosto de trabalhar o texto coletivo, onde eu joga uma temática e vou criando esse texto junto com a turma, onde todos vão dando sua opinião, mudando onde for preciso, que eles achem necessário; e por último, é que eu dou minha opinião, pra depois ver o texto feito pelo aluno.

PESQUISADOR: E as atividades de compreensão, como é que você as desenvolve?

PROFESSORA: Sempre dialogando com perguntas, com respostas, trabalhos feitos em sala de aula em grupos, individuais, em duplas.

12 – Contato com a Proposta de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estudo dos docentes sobre os mesmos, opiniões, críticas, etc.

Eu sempre assim... sempre que eu posso eu leio.

PESQUISADOR: Você acredita que ele trouxe alguma vantagem para o professor?

PROFESSORA: Com certeza. Como eu digo a você, toda leitura é válida, toda pesquisa, mesmo que você já saiba de alguma coisa, mas você se aprofunda naquele conhecimento e ele traz muitas dicas para que os professores possam colocá-las em prática.

13 – Trabalho em grupo: organização do grupo, resultados e opiniões sobre o funcionamento das reuniões pedagógicas, assuntos tratados, etc.

Ultimamente eu não trabalhei, mas eu sempre trabalho. Sempre quando tem um espaço, eu gosto de trabalhar com pequenos projetos. Pequenos projetos para que os alunos apresentem na sala e em seguida, aqueles classificados, o que a turma achar mais seguro, ele pode apresentar no pátio para que as pessoas possam ver, como é que se diz?, possam ver o trabalho que eles desenvolveram em sala de aula.

PESQUISADOR: E as reuniões pedagógicas, você tem na escola?

PROFESSORA: Sim. Mensalmente nós temos essa reunião pedagógica e é muito proveitosa, porque na reunião nós colocamos, todos os professores colocam os pontos positivos e os pontos negativos de seus alunos, da sua sala e aí nós juntos buscamos soluções para os problemas existentes.

14 – Expectativas quanto a leitura: análise atual sobre a produção da leitura nas escolas do município, estado e na própria escola; o desempenho dos alunos e dos professores.

Olha, ultimamente agente tem pego alunos da 5ª série que não sabem ler, nem interpretar e tão pouco escrever. Então isso, quer dizer, a base que é fundamental na vida de um aluno, ele não tem, praticamente ele não teve. Então quando a gente tem um aluno de 5ª série que deveria estar pronto para fazer isso, ou no mínimo, ter um pouco de conhecimento sobre isso, a dificuldade é geral.

15 – Dificuldades encontradas no ensino da leitura na escola e modo como são resolvidas.

É a interpretação. Eles não têm um raciocínio lógico de ... até porque não foi praticado esse raciocínio lógico para que eles contem a história ou uma conversa com coerência e coesão.

PESQUISADOR: Como é que você tenta resolver esse problema na escola?

PROFESSORA: oferecendo para eles o que eles não tiveram, como produção de texto, leitura, trabalhos.

16 – Caso de dúvidas práticas e teóricas: natureza das dúvidas, maneiras que encontram para solucioná-las, resultados que alcançaram, etc.

Eu pesquiso, busco os livros. Até em casa, quando eu não tenho, procuro ler sobre o assunto pra tirar as minhas dúvidas pra poder ir pra sala de aula.

17 – Outras experiências que influenciaram na formação das concepções teóricas: natureza das mesmas e influência sobre a prática pedagógica em leitura.

Eu atualmente trabalho também como apoio pedagógico da Creche Menino Jesus de Praga, aqui também do município, e geralmente quando você trabalha em grupo, a gente vê a diferença também de um para o outro. Então, o que é bom eu procuro trazer sempre comigo.

18 – O que mais lhe chama a atenção no momento em que os alunos lêem um texto?

É quando ele se interessa pela leitura, pelo assunto, quando eles debatem, quando eles participam.

19 – Que fatores são levados em consideração no momento em que você corrige as produções escritas dos alunos?

Quando ele está redigindo um texto, na hora da correção eu verifico muito a coesão e a coerência do texto. Existem muitos erros de ortografia, mas aí eu tenho a clareza do que causou e aí eu tento trabalhar de outra forma pra poder superar isso aí, mas aí o que me chama muito a atenção é essa coerência e essa coesão do texto, onde eles sentem muita dificuldade.

ANEXO 02

QUESTIONÁRIO (ALUNOS)

Data: ____/____/____

Série: _____

Turma: _____

1 – Você gosta de ler?

() sim () não () às vezes

2 – Você ler em sua casa?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

3 – Com que frequência você ler em sua casa?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

4 – Seus pais lêem para você ou incentivam você a ler?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

5 – Em sua casa, você dispõe de livros, revistas, gibis, jornais, etc. para que possa lê-los?

() sim () não () às vezes () dificilmente

6 – Você ler em sua escola?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

7 – Sua professora ler para você e seus companheiros de sala de aula?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

8 – Sua professora permite que você leia outros tipos de textos em sala de aula, além dos que ela solicita?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

9 – Com que frequência sua professora ler ou pede para vocês lerem textos em sala de aula?

() sempre () nunca () às vezes () raramente

10 – Em sua escola, você ver outros professores e outros alunos lendo frequentemente?
() sempre () nunca () às vezes () raramente

11– Que tipo de texto você gosta de ler?
() romance () histórias em quadrinho () poesia () contos de fada
() lendas () fábulas () horóscopo () casos policiais () gibis () outros

12 – Você gostaria de ler com mais frequência em sua sala de aula?
() sim () não

13 – A professora permite que você dê sua opinião sobre os textos que são lidos em sala de aula?
() sempre () nunca () às vezes () raramente

14 – E quando você dar a sua opinião sobre o texto, a professora a aceita?
() sempre () nunca () às vezes () raramente

15 – quando você está lendo um texto e não consegue entendê-lo, a professora lhe ajuda a compreendê-lo?
() sempre () nunca () às vezes () raramente

16 – Você gosta da maneira como a professora trabalha a leitura em sua sala de aula?
() sim () não () às vezes () dificilmente

17 – Quantos livros você já leu até hoje?
() 1 livro () 2 livros () 3 livros () 4 livros () 5 livros ou mais.

18 – Qual a importância da leitura na vida das pessoas em nossa sociedade?

ANEXO 03

Quadro-resumo dos alunos da escola A:

Número de alunos participantes: 49 alunos

QUESTOES DE BASE	PERCENTUAL DAS RESPOSTAS OBTIDAS						
	SIM	NÃO	SEMPRE	NUNCA	ÀS VEZES	DIFICILMENTE	RARAMENTE
1 - Você gosta de ler?	67,3	2,0			30,6		
2 - Você lê em sua casa?			36,7	4,0	51,0		8,1
3 - Com que frequência você lê em sua casa?			38,7	4,0	48,9		8,1
4 - Seus pais lêem para você ou incentivam você a ler?			61,2	12,2	22,4		4,0
5 - Em sua casa, você dispõe de livros, revistas, gibis, jornais, etc. para que possa lê-los?	73,4	4,0		16,3		6,1	
6 - Você lê em sua escola?			51,0	4,0	40,8		4,0
7 - Sua professora lê para você e seus companheiros de sala de aula?			77,5	2,0	16,3		4,0
8 - Sua professora permite que você leia outros tipos de textos em sala			26,5	18,3	51,0		4,0

de aula, além dos que ela solicita?							
9 - Com que frequência sua professora lê ou pede para vocês lerem textos em sala de aula?			61,2	4,0	28,5		6,1
10 - Em sua escola, você ver outros professores e outros alunos lendo frequentemente?			53,0	10,2	32,6		4,0
11 - Você gostaria de ler com mais frequência em sua sala de aula?	10,2	89,7					
12 - A professora permite que você dê sua opinião sobre os textos que são lidos em sala de aula?			81,6	2,0	16,3		
13 - E quando você dá a sua opinião sobre o texto, a professora a aceita?			57,1	2,0	36,7		4,0
14 - Quando você está lendo um texto e não consegue entendê-lo, a professora lhe ajuda a compreendê-lo?			85,7	4,0	10,2		
15 - Você gosta	79,5	8,1			12,2		

da maneira como a professora trabalha a leitura em sua sala de aula?							
--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro-resumo dos alunos da escola B:

Número de alunos participantes: 41 alunos

PERCENTUAL DAS RESPOSTAS OBTIDAS							
QUESTOES DE BASE	SIM	NÃO	SEMPRE	NUNCA	ÀS VEZES	DIFICILMENTE	RARAMENTE
1 - Você gosta de ler?	70,7	0,0			29,2		
2 - Você lê em sua casa?			36,5	0,0	63,4		0,0
3 - Com que frequência você lê em sua casa?			34,1	28,5	60,9		4,8
4 - Seus pais lêem para você ou incentivam você a ler?			73,1	2,4	21,9		2,4
5 - Em sua casa, você dispõe de livros, revistas, gibis, jornais, etc. para que possa lê-los?	80,4	2,4			9,7	7,3	
6 - Você lê em sua escola?			41,4	0,0	58,5		0,0
7- Sua professora lê para você e seus companheiros de sala de aula?			70,7	0,0	29,2		0,0
8-Sua professora			12,1	19,5	60,9		7,3

permite que você leia outros tipos de textos em sala de aula, além dos que ela solicita?							
9 - Com que frequência sua professora lê ou pede para vocês lerem textos em sala de aula?			48,7	0,0	46,3		4,8
10 - Em sua escola, você ver outros professores e outros alunos lendo frequentemente?			24,3	4,8	58,5		12,1
11 - Você gostaria de ler com mais frequência em sua sala de aula?	95,1	4,8					
12 - A professora permite que você dê sua opinião sobre os textos que são lidos em sala de aula?			78,0	0,0	19,5		2,4
13 - E quando você dá a sua opinião sobre o texto, a professora a aceita?			56,0	0,0	43,9		0,0
14 - Quando você está lendo um texto e não consegue entendê-lo, a professora lhe			95,1	0,0	4,8		0,0

ajuda a compreendê-lo?							
15 - Você gosta da maneira como a professora trabalha a leitura em sua sala de aula?	85,3	0,0			14,6	0,0	

ANEXO 04

Potyra As lágrimas eternas

A linda e meiga Potyra amava o jovem e valente chefe da tribo, o guerreiro Itajibá, o braço de pedra. Ambos encontravam-se frequentemente nas areias brancas do rio, onde permaneciam durante horas admirando a natureza e trocando juras de amor, enquanto aguardavam o casamento.

Certo dia veio a guerra. A tribo foi atacada por inimigos, partindo Itajibá para a luta. Ansiosa, Potyra esperava sua volta, caminhando às margens do rio.

Muito tempo depois, os guerreiros regressaram, informando à jovem que o chefe guerreiro havia morrido. Inconsolável, Potyra voltava todos os dias à praia a chorar sua grande perda. Sensibilizado com sua dor, Tupã, o Deus do Bem, transformou as lágrimas em diamantes.

Desta maneira, as águas levavam as preciosas pedrinhas até a sepultura do guerreiro, como prova de seu amor.

Waldemar de Andrade e Silva. *Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros.*

Unidade

3

A fala dos personagens

O texto

1. Ter um animal de estimação (cachorro, gato, passarinho, peixe etc.) é o sonho de toda criança.
2. Imagine uma criança que queira muito um animal de estimação, mas seu pai ou sua mãe não permitem. O que ela faria para conseguir realizar o seu sonho?
3. Dividam-se em duplas. Um aluno fará o papel de pai ou de mãe; outro, o da criança que quer o bicho de estimação.
4. Dramatizem diante de seus colegas um diálogo que pode ocorrer entre esses dois personagens.
5. Depois dessa atividade, leia o texto "O melhor amigo". Observe os argumentos que o personagem usa para convencer sua mãe a aceitar um cachorrinho.

O autor

Fernando Sabino, romancista, contista e cronista brasileiro, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1923. Estreou com os contos *Os grilos não cantam mais* (1941), mas popularizou-se, sobretudo, como cronista do dia-a-dia, equilibrando elementos de humor e lirismo. Entre seus muitos títulos destacam-se *O homem nu* (1960), *O gato sou eu* (1983), *O grande mentecapto* (1979), *O menino no espelho* (1982).

Vale a pena ler

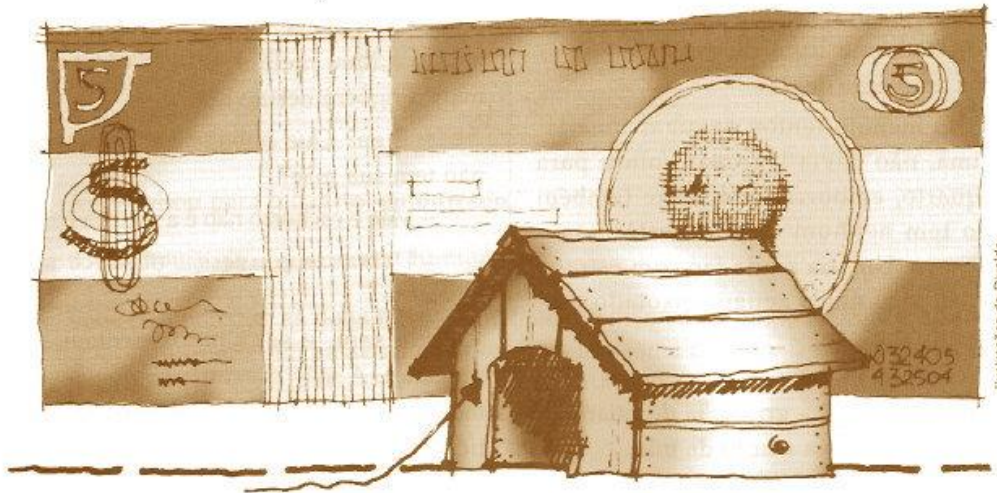
1. *O menino no espelho*. O autor conta, de forma bem divertida, passagens de sua infância.

Autor: Fernando Sabino.
Editora: Record, 1999, 198 páginas.

2. *O menino do dedo verde*. Esse livro fala da história de um menino que nasceu com um dom diferente. Com esse dom, ele mudará o seu destino e o da sua cidade.

Autor: Maurice Druon.
Editora: José Olympio, 1976, 150 páginas.





Ilustrações de Rivaldo

O MELHOR AMIGO

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressaabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

- Meu filho? - gritou ela.

- O que é - respondeu, com ar mais natural que lhe foi possível.

- Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo:

- Eu? Nada...

- Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar - o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

- Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

- Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

- Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de *isso*. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já compondo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante, eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração.

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa toda...

Meia hora depois, o menino voltava da rua, radiante:

– Pronto, mamãe!

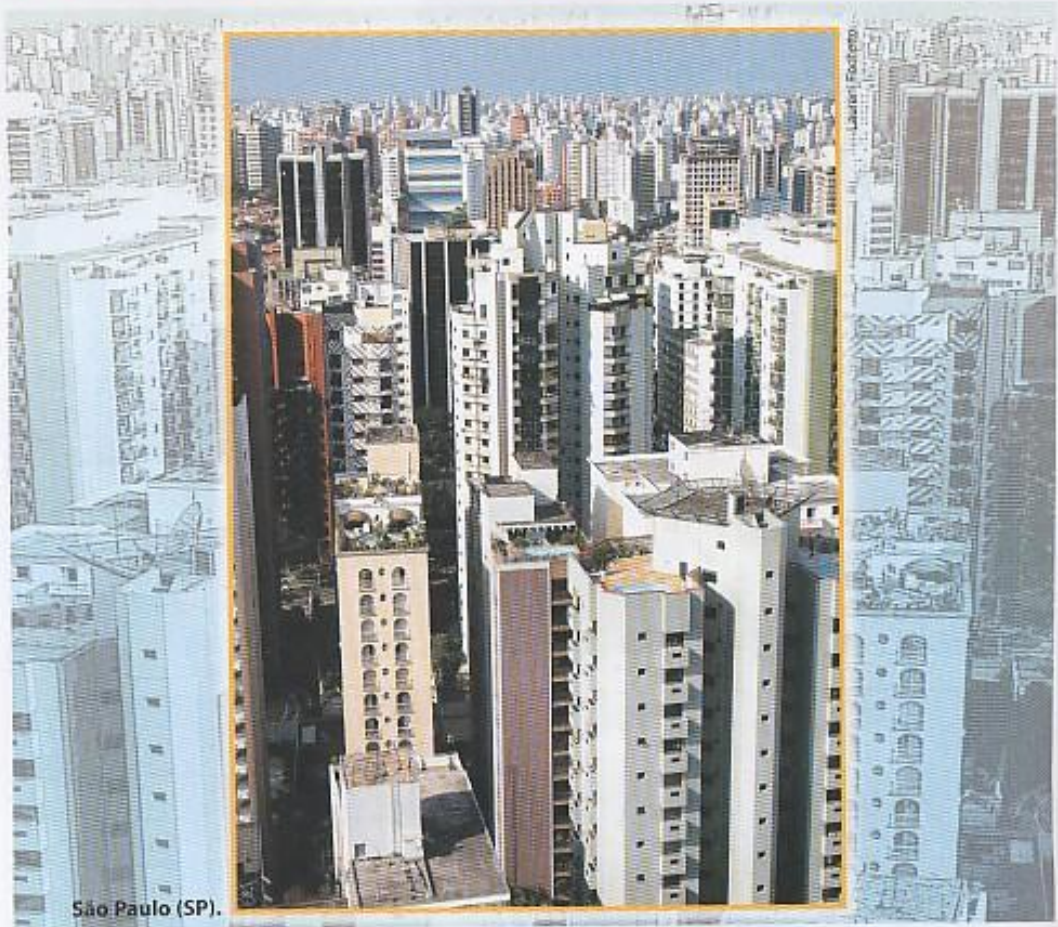
E lhe exibia uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido o seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinqüenta, tenho certeza de que ele dava – murmurou, pensativo.

Fernando Sabino. "O melhor amigo".
In: Fernando Sabino; obra reunida. 3. v.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

Capítulo 9

Vivendo nas cidades



PARA COMEÇO DE **conversa**

1. O que mais chama sua atenção nessa foto?
2. Imagine-se no lugar do fotógrafo. O que o teria levado a registrar essa cena?
3. Que tipo de ambiente ela registra?
4. Observe bem os prédios que aparecem na foto. Como você acha que é a vida das pessoas que moram neles?

Hora do texto

• Saudosa maloca

• Si o sinhô num tá lembrado,
• dá licença de contá,
• é que onde agora está
• esse edifício arto,
• era uma casa véia,
• um palacete assobradado.
• Foi aqui, seu moço,
• que eu, Mato Grosso e o Joca
• construimo nossa maloca.
• Mas um dia,
• nós nem pode se alembrá,
• veio os home co'as ferramenta:
• o dono mandô derrubá.

• Peguemo todas as nossas coisa
• e fumo pro meio da rua
• apreciá a demolição...
• Que tristeza que nós sentia,
• cada tauba que caia,
• doia no coração.

• Mato Grosso quis gritá
• mas em cima eu falei:
• – Os home tá co'a razão,
• nós arranja outro lugá.

• Só se conformemo quando Joca falô:
• – Deus dá o frio,
• conforme o cobertô.
• E hoje nós pega paia
• nas grama do jardim
• e pra esquecê,
• nós cantemos assim:
• saudosa maloca, maloca querida,
• dim-dim donde nós passemos,
• os dia feliz de nossa vida.

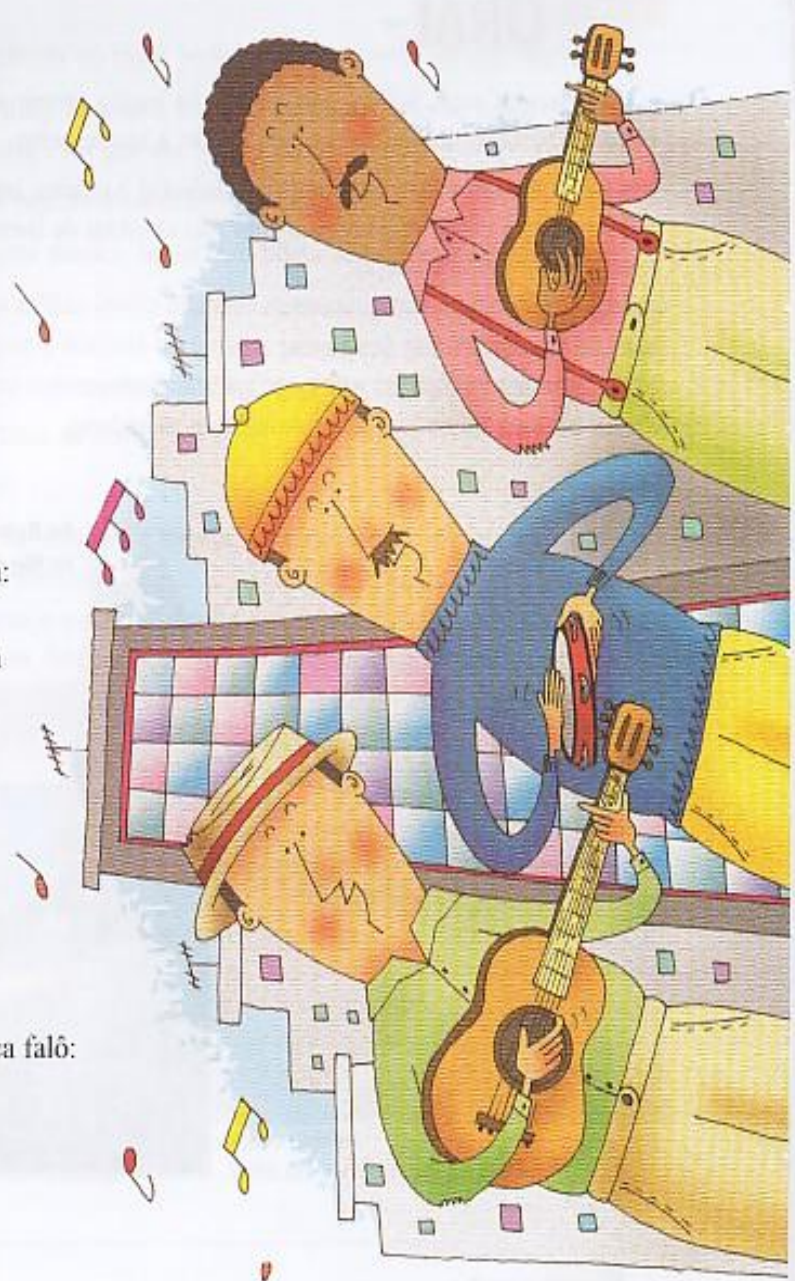
Adoniran Barbosa

(Copyright © 1955 by IRMÃOS VITALE S.A. INDÚSTRIA
E COMÉRCIO. Todos os direitos reservados para todos os países.
ALL RIGHTS RESERVED INTERNATIONAL COPYRIGHT SECURED)



• **palacete:** casa grande, suntuosa; pequeno palácio.
• **assobradado:** que possui um andar acima do térreo.

• **maloca:** casa ou habitação simples e pobre.



Expressão ORAL

As pessoas mais velhas que moram há muito tempo em um mesmo lugar costumam ter histórias bastante interessantes para contar a seu respeito.

Faça uma entrevista com um(a) morador(a) bastante antigo(a) do local em que você mora, a fim de obter dados que normalmente não constam de livros e enciclopédias. Você poderá, por exemplo, perguntar a ele(a):

- como era o local antigamente;
- que transformações ocorreram;
- se por lá passaram ou nasceram pessoas ilustres;
- se ocorreu algum caso que comoveu os moradores.



Expressão ESCRITA

- O que mais lhe chama a atenção no texto **Saudosa maloca**?
- A linguagem utilizada dificulta a compreensão do texto?
- Com relação ao tipo de texto, como você classificaria **Saudosa maloca**? Trata-se de um texto informativo, opinativo ou do relato de um fato?
- Quais os personagens que falam no texto?

5. Copie as palavras que indicam a quem se fala no texto **Saudosa maloca**. O que elas indicam?
6. Na sua opinião, a história contada no texto poderia ter acontecido na vida real?
7. O poeta afirma que "... um dia,/ nós nem pode se alembá,/ veio os home co'as ferramenta:/ o dono mandô derrubá". Por que ele "não pode se alembá"?
8. Que sentimentos se têm com relação à maloca?
9. **Saudosa maloca** é letra de uma música. Na letra, o poeta fala de outra música. Qual?
10. A linguagem que uma pessoa utiliza revela algumas de suas características. Observando a linguagem utilizada para narrar a história do poema, como você caracterizaria o narrador do texto? Registre no caderno outros elementos do texto que confirmem sua resposta.
11. O que Joca quis dizer com "Deus dá o frio, conforme o cobertor"?
12. Copie no caderno e complete:
Em relação ao fato relatado na letra dessa música, os personagens demonstram ★.
a) revolta. b) conformismo. c) preocupação.
13. Adoniran Barbosa não utilizou o padrão culto da linguagem para escrever a letra dessa música. Na sua opinião, esse fato impede que consideremos esse texto um poema? Justifique seu ponto de vista.

Estudo do VOCABULÁRIO

1. Na sua cidade, que nome se dá às malocas?
2. No texto, fala-se que "... hoje nós pega paia/ nas grama do jardim". O que significa no texto "pega paia"?
3. Observe o verbete **hoje**, de acordo com o *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, nov. 1999.

ANEXO 07

A CIGARRA E A FORMIGA

Era uma vez uma formiga que morava em um belo bosque. Todos os dias ela acordava bem cedo para buscar folhinhas que serviriam de alimento durante o inverno. Sempre que seguia seu percurso encontrava uma cigarra que passava os dias a cantar, alegre e despreocupada.

Ela não entendia o motivo de todo aquele esforço da formiga, e sempre perguntava:

- Eu, heim?! Por que você carrega tantas folhinhas?

Até parece que o mundo vai acabar!

A formiga, muito paciente, sempre respondia:

- estou estocando comida. Em breve o inverno chegará e não quero ficar sem alimento!

E a cigarra retrucava:

- Inverno? Essa não! Ainda falta muito tempo. Eu prefiro ficar aqui cantando e aproveitando o sol. Quando o inverno estiver realmente próximo, vou procurar alguma coisinha para comer.

A formiga não lhe deu ouvidos, e continuava o seu trabalho.

E o inverno chegou. A formiga que havia trabalhado bastante, conseguiu juntar muita comida para passar o período de escassez. Logo nos primeiros dias de frio, ouviu batidas na sua porta:

- Toc! Toc! Toc!

A formiga foi atender e, surpresa, era a cigarra que estava com frio e fome.

- Por favor, deixe-me entrar! – pediu a cigarra, quase congelando. – o inverno chegou, e eu não guardei comida.

- Tudo bem, pode ficar aqui comigo, pois tenho bastante alimento para nós duas. Além disso, suas músicas tornavam o meu trabalho mais alegre – respondeu a formiga.

A cigarra chorou de emoção. Sabia que havia errado e mesmo assim foi acolhida pela gentil formiga, que não guardou rancor das suas brincadeiras.

Deste dia em diante a cigarra entendeu que o trabalho deveria sempre vir antes do lazer, e aprendeu com sua amiga formiga a dividir melhor o seu tempo e a ser amável.

MORAL: o trabalho finalizado deixa o coração sereno, e a divisão é ainda maior; e aquele que divide o que tem contribui para fazer do mundo um lugar melhor.