

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**LEITURA DE TEXTOS EM UMA CLASSE DE
ALFABETIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS**

ROSANE SIMON SEIBT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística na linha de pesquisa Texto e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilcéa Pelandré

FLORIANÓPOLIS, ABRIL 2004

Esta dissertação, intitulada **LEITURA DE TEXTOS EM UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS**, foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e aprovada em sua fase final pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Dr. Heronides M. de Melo Moura

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras/CCE/UFSC

Banca Examinadora:

Profª Drª Nilcéa Lemos Pelandrê/UFSC

(Orientadora e Presidente)

Profª Drª Magda Soares/Universidade Federal de Minas Gerais

(Membro)

Profª Drª Diana Carvalho de Carvalho/UFSC

(Membro)

Profª Drª Terezinha Kuhn Junkes/UFSC

(Suplente)

Florianópolis, 26 de abril de 2004

Aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter firme na fé, proporcionando segurança e otimismo para superar todos os momentos de fraqueza que enfrentei até finalizar este estudo;

Aos meus pais, Israel e Vilma, que sempre se mantiveram ao meu lado com atitudes de carinho e exemplo ao longo do meu percurso de estudos e de trabalho;

Aos meus irmãos, José Israel e Edson, pelo constante incentivo e apoio, ajudando-me sob todas as formas ao longo da minha pesquisa;

Ao meu esposo, Arildo, pelo carinho, conforto e compreensão em todas as horas em que enfrentei dificuldades;

À Professora e Orientadora, Nilcéa Lemos Pelandré, pela seriedade, dedicação e compreensão demonstradas constantemente nas idas e vindas que se fizeram necessárias para a realização deste trabalho;

Às crianças, sujeitos e causa desta dissertação, que compartilharam alegremente comigo a experiência que oportunizou este estudo;

À Professora, também sujeito desta dissertação, que me recebeu tão prontamente, com carinho e respeito, objetivando, como eu, contribuir para a melhoria da educação;

Às amigas, Rafaela e Joise, que sempre se mostraram dispostas a me ajudar em todos os sentidos para a realização deste estudo;

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, me auxiliaram neste processo.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	vii
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	11
1. A LINGUAGEM	13
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	13
1.2 A LINGUAGEM NA TEORIA DE BAKHTIN.....	15
1.2.1 Diálogo e ideologia.....	17
1.2.2 Enunciação e constituição do sujeito.....	18
1.2.3 Da concepção de texto aos gêneros do discurso.....	19
1.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	24
2. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	33
2.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	33
2.2 A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA.....	36
2.3 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO.....	39
2.4 O ENSINO DA LEITURA.....	46
2.4.1 A leitura nos documentos oficiais.....	46
2.4.2 Contribuições da Psicolinguística para o ensino da leitura	51
2.4.3 Contribuição da Teoria da Enunciação de Bakhtin.....	55
2.4.4 Contribuições de Vigotski.....	57
3 A PESQUISA	59
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	59

3.2 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.3 A COLETA DE DADOS.....	62
3.4 OBJETIVOS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	63
4 A LEITURA NA SALA DE AULA	64
4.1 TEXTOS ESCRITOS QUE ADENTRARAM A SALA DE AULA.....	64
4.2 A “HORA DA LEITURA”.....	76
4.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO: A DESCODIFICAÇÃO.....	87
5. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	95
5.1 O PROCESSO INTERLOCUTIVO.....	95
5.2 ATITUDES RESPONSIVAS ATIVAS DAS CRIANÇAS ÀS AÇÕES PROPOSTAS NO ENSINO DA LEITURA.....	101
5.3 O JOGO DE PERGUNTA-E-RESPOSTA.....	109
5.4 A EMERGÊNCIA DOS SENTIDOS NA LEITURA.....	113
5.5 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA SUBJACENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

LISTA DE ANEXOS EM *CD-ROM*

ANEXO I – Transcrições de atividades referentes à “Hora da Leitura”

ANEXO II – Transcrições de atividades referentes ao ensino da leitura

ANEXO III - Textos utilizados na “Hora da Leitura”

ANEXO IV – Textos utilizados para o ensino da leitura

ANEXO V – Entrevistas com a Professora

ANEXO VI – Projeto “Literatura na Biblioteca”

ANEXO VII - Registros do “Diário de Bordo”

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

A: Aluno

Aa: Aluna

P: Professora

As: Alunos falando

Pesq.: Pesquisadora

[...]: Inaudível

... : Pausa na fala

{ } : sem manifestação/silêncio

(): colocações da pesquisadora

[] : recortes da pesquisadora

PALAVRAS EM LETRAS MAIÚSCULAS: Fala pausada

/: Interrupção da fala em curso

RESUMO

Com base nas teorias da linguagem de Bakhtin (1997, 1997a) e Vigotski (1987, 1994, 1998) e no trabalho de outros pesquisadores (em especial Soares, 1995, 2001, 2003), procura-se explicitar o desenvolvimento do processo de construção dos sentidos viabilizado pela leitura de textos em ambiente escolar, mais especificamente a partir de dados coletados na observação, em 2003/1, do cotidiano de uma 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública. Trata-se assim de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, que tem na *linguagem* e na *leitura* seus conceitos centrais. A análise do registro dos dados sobre as interações propiciadas pelas atividades de leitura de textos escritos em sala de aula revelou certas regularidades quanto ao uso de alguns dos recursos e estratégias acionados pelas crianças em início de alfabetização no esforço de construir sentidos a partir daquelas atividades. Desta forma, os textos a elas oferecidos e a metodologia adotada em aula também fizeram parte de nossa análise, que apontou concepções divergentes na condução do processo de ensino/aprendizagem da leitura, as quais se refletiam em práticas pedagógicas de orientações distintas. Em que pese a metodologia utilizada, houve aprendizado de leitura e construção de sentidos para os textos lidos. Uma melhor compreensão dos processos de leitura pode contribuir na orientação de professores alfabetizadores, principalmente em cursos de capacitação, assim como servir de ponto de reflexão sobre as interlocuções nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: linguagem, leitura, (construção de) sentidos, alfabetização.

ABSTRACT

This paper analyzes the construction of meanings by first grade students in a Southern-Brazil primary public school from/through texts-reading process, based on Bakhtin (1997, 1997a) and Vygotsky's (1987, 1994, 1998) theories of language as well as their developments proposed by some researchers, specially Brazilian ones such as Magda Soares (1995, 2001, 2003). As an Ethnography-oriented research in Applied Linguistics, its central concepts of language and reading are used to throw some light on the data collected on a regular observation basis at school environment in 2003/1. Some resources and strategies used to construct meanings by children who had recently been introduced to the literacy process have been revealed through analysing data recordings on the interactions by means of text reading activities in class. Thus, both texts provided and the methodology adopted by the teacher have also been considered in our study pointing out different conceptions guiding the teaching/learning process of reading which had been reflected into struggling pedagogical practices. Nonetheless, children have been learned how to read and how to construct meanings from reading those texts. A deeper understanding of both texts-reading and meanings-construction processes may hopefully contribute to a better preparation of literacy teachers, mainly at specific training courses/seminars, as well as to help them to think deeply about and improve interactions to happen in their first grades classes at primary school.

Key-words: language, reading, (construction of) meanings, literacy.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da prática de ensino/aprendizagem da leitura na escola e teve como objetivo geral a investigação do processo de construção de sentidos pelos alunos de uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública de um município do Vale do Itajaí/SC a partir das leituras, em geral, e dos textos trazidos pela Professora.

As razões deste estudo surgiram da constatação de que não se tinha definida uma metodologia que desse conta mais satisfatoriamente do ensino da leitura: apesar de haver muitas pesquisas nesta área, elas dificilmente chegam aos Professores, conforme se costuma ouvir deles em cursos de capacitação e encontros pedagógicos.

Frente a este quadro, tomar conhecimento do modo como se dá atualmente o ensino da leitura no interior de uma sala de aula pode representar contribuição valiosa aos Professores; assim, acreditava-se que, ao se compreender o processo em seu funcionamento, poder-se-ia melhor orientar os fazeres pedagógicos envolvidos e implicados no ensino da leitura e se ter, conseqüentemente, alunos-leitores proficientes.

Na tentativa de responder às questões abaixo, decidiu-se investigar, no decorrer do primeiro semestre de 2003, o fazer pedagógico de uma Professora de 1ª série de uma escola pública do município de Indaial/SC:

- 1) como o Professor de uma escola pública vem ensinando seus alunos a ler?
- 2) que (tipos de) textos o Professor costuma trazer para a sala de aula?
- 3) como os alunos interagem com a proposta de trabalho do Professor?
- 4) como os alunos aprendem a ler?

Procurou-se averiguar então, na observação das aulas, os critérios adotados pela Professora na seleção dos textos escritos trazidos para a leitura da turma, bem como as concepções de texto e leitura que embasavam sua prática e seu modo de desenvolver o ensino da leitura. Procurou-se compreender também o modo de funcionamento do processo da construção dos sentidos pelos alunos a partir de seu engajamento ou resposta aos encaminhamentos metodológicos dados pela Professora para o desenvolvimento das atividades de compreensão e interpretação.

Considerando-se os objetivos expostos acima, esta dissertação foi organizada de modo a dar conta, no primeiro capítulo, da fundamentação teórica, onde se discorre sobre os conceitos de linguagem, língua e leitura. No segundo capítulo, discutem-se as orientações de ensino e aprendizagem da leitura na perspectiva de Vigotski; nesta, a prática da leitura tem seu lugar determinado sociohistoricamente, demandando atenção especial das instituições de ensino, uma vez que ela é fenômeno constituinte do processo de letramento. *Se é a partir da linguagem* que os indivíduos podem constituir e partilhar suas experiências sociais, estas lhes servindo à internalização de ações e conhecimentos na promoção do desenvolvimento intelectual, então o uso de certas ferramentas/mediações/simbologia utilizadas para/nas relações sociais são imprescindíveis à aprendizagem - entre elas, a leitura, entendida como espaço de diálogo entre sujeitos discursivos.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada na pesquisa. Optou-se pela pesquisa qualitativa, realizando-se *in loco* a coleta de dados por meio da observação e registro, durante um semestre letivo, do desenvolvimento das aulas da série investigada.

O quarto refere-se à apresentação e análise dos dados, sendo relatados episódios de sala de aula que ilustram como se deu o processo de ensino e aprendizagem da leitura e a construção de sentidos.

No capítulo quinto, discute-se o encaminhamento do processo de construção de sentidos a partir das interlocuções realizadas em sala de aula, da recepção por parte dos alunos em relação às ações propostas, do modo como se deu a compreensão dos textos, e das concepções subjacentes ao trabalho pedagógico da professora.

Por fim, tecem-se algumas considerações sobre a própria prática pedagógica, a qual, provavelmente ancorada em concepções internalizadas quando do seu próprio processo de formação como leitor, cerceava, muitas vezes, os alunos nos momentos em que buscavam uma participação mais efetiva nas interlocuções em sala de aula. Por outro lado, aquela prática também estimulava e incentivava os alunos para a leitura, ainda que não na perspectiva que se considere a mais adequada aqui. Estes fatores, assim como a afetividade circulante nas interações, foram fundamentais, como veremos, para os sentidos construídos nas/pelas leituras.

1 A LINGUAGEM

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Diferentes concepções de língua e de linguagem têm perpassado a história da Lingüística e estão pressupostas nas metodologias de ensino de que se servem os professores nas escolas - sem que estes tenham necessariamente, contudo, consciência disto.

Destaco, primeiramente, a concepção cuja base reside na idéia de que a língua é uma atividade mental, produto do psiquismo individual. Marco desta concepção é o pesquisador norte-americano Noam Chomsky que, em 1957, apresentou à comunidade acadêmica sua GGT (Gramática Gerativo-Transformacional). Numa perspectiva lógico-formal, ele toma como objeto de estudo as relações das unidades lingüísticas entre si, a sintaxe. Chomsky, assim como Descartes, filósofo francês do século XVI, concebe a língua como expressão do pensamento. Segundo Weedwood (2003, p. 150) é sabido que a proposta de Chomsky é classificar a Lingüística como um dos ramos da Psicologia Cognitiva. Sua teoria centra-se em uma gramática universal que tem como “usuário” um falante ideal independente da evolução histórica e social. Bakhtin/Volochinov (1997, p. 72), ao criticar esta concepção, a denominou “subjetivismo idealista”, afirmando que a língua nesta concepção é vista como *um produto acabado (ergon)*, definindo-a como “a lava esfriada da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas em busca de sua aquisição prática como ferramenta pronta para o uso.”.

Uma outra concepção de língua é aquela baseada no conjunto de formas abstratas na qual o fundamento são as leis lingüísticas. Ferdinand de Saussure, maior representante desta abordagem, concebe a língua como sistema, organizada pelas relações entre suas formas e passível de descrição. Esta concepção também é criticada por Bakhtin/Volochinov (1997), que a denominou “objetivismo abstrato”. Saussure estuda a língua na simultaneidade de suas formas sem resgatar a sua história, mas localizando-a num determinado momento histórico: Saussure estuda as formas de uma língua estática, a-histórica num movimento denominado sincrônico. A língua é vista por Saussure de modo independente, autônomo, uma instituição a serviço de uma comunidade, com uma função: a

comunicação. E a comunicação pressupõe emissor, receptor e uma informação veiculada. A linguagem nesta perspectiva é compreendida como um sistema de formas autônomas, “sem história, constituído por leis próprias, uma espécie de código exterior ao sujeito” (Bortolotto, 2001, p.8). Este modo de pensar a linguagem, por assim dizer, é inaugurado em 1916, por ocasião da publicação da obra que sintetiza os postulados de Saussure, *O Curso de Lingüística Geral* (doravante CGL), postumamente publicado por seus alunos. Tal livro é considerado também o marco inaugural do estruturalismo europeu.

A concepção de língua como atividade social ganhou relevância a partir de Mikhail Bakhtin, estudioso da língua no século XX, que desenvolveu uma *teoria da enunciação*, fundamentada no conceito de linguagem como construção social a partir da interação humana. Segundo Weedwood (2003, p. 151), Bakhtin posiciona-se para além das duas concepções anteriores na medida em que enfatiza a “*enunciação, o processo verbal.*”

O signo, para Bakhtin, diferentemente do que propõe o CGL, é ideológico e passível de mudança. As significações são construídas através da interação entre os interlocutores por meio do diálogo, o qual, por sua vez, é visto como o campo onde se confrontam as muitas vozes, sendo essas vozes sociais que cada indivíduo toma para interpretar e, interpretando, reelabora a linguagem, constituindo-se neste processo verbal como sujeito. Portanto, não é o pensamento que organiza a linguagem, mas a linguagem que organiza o pensamento, as manifestações individuais sendo estruturadas a partir e em função de um auditório social.

Sob a perspectiva bakhtiniana, Geraldí (1998, p.19) sintetiza o conceito de linguagem ao afirmar que a mesma “não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui.”

Assim como Bakhtin, representante da corrente sociohistórica, Vigotski (1987,1994, 1996) entende que a gênese do conhecimento e da consciência individual se dá pelas/nas relações sociais. A linguagem, para Vigotski, é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento, ou seja, de atividade prática. Vigotski desenvolveu o conceito de mediação: a consciência humana não é inata, mas se constitui por processos interativos mediados pela linguagem. O desenvolvimento humano funda-se num processo sociohistórico cujo elemento determinante é a linguagem. Este autor desenvolveu os conceitos de *internalização* e de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP),

ambos vindo reforçar o caráter sociohistórico do processo de ensino e aprendizagem da língua.

1.2 A LINGUAGEM NA TEORIA DE BAKHTIN

Como as propostas de ensino constantes nos documentos oficiais atuais (basicamente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, 1997, e a *Proposta Curricular de Santa Catarina*, 1998), fundamentam-se, no que se refere à linguagem, no estudo de Bakhtin/Volochínov (1997), vimos necessidade de apresentá-lo para melhor compreender algumas das possíveis relações da teoria ali representada com o processo pedagógico objeto desta investigação.

Ao eleger o caráter interativo da linguagem como sendo a base de sua teoria, Bakhtin/Volochínov (1929/1997) vêm criticar epistemologicamente duas orientações correntes da Lingüística do início do século XX, denominadas por ele, como já mencionado, de *subjetivismo idealista* e de *objetivismo abstrato*.

O *subjetivismo idealista*, segundo o autor, caracteriza-se por atribuir ao psiquismo individual a fonte da língua, assim como o único centro organizador de toda a expressão. A função do lingüista e do filósofo da linguagem, nesta perspectiva, se concentra em estudar o fato lingüístico como resultado de um ato de criação individual regido por leis psicológicas individuais. Bakhtin/Volochínov sintetizam as posições fundamentais dessa tendência em quatro proposições:

A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
As leis da criação são essencialmente as leis da psicologia individual.
A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte, tal qual a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 72).

Os autores citam *Wilhelm Von Humboldt* como sendo o mais notório expoente do *subjetivismo idealista*. Na Rússia, o maior representante dessa escola foi *Potebniá*, sua principal obra tendo sido *Pensamento e Linguagem*, publicada em 1905, na qual o autor expunha as idéias de *Humboldt*.

Com algumas variações e um pouco mais enfraquecida, mas ainda seguindo a crença de que o pensamento organiza a linguagem, outros autores vão ao encontro dessa tendência segundo Bakhtin/Volochínov: *Steintahl, Wundt, Vossler e Croce*.

A outra orientação do pensamento filosófico-lingüístico criticada por Bakhtin/Volochínov, por eles denominada *objetivismo abstrato*, considera o sistema lingüístico (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) o centro organizador dos atos de fala, produto da criação coletiva. Nesta visão, esse sistema imutável deve ser tomado como norma lingüística por todos os falantes da língua; portanto, a língua nessa orientação é imutável, não evolui, não se concebendo a possibilidade de existência de variedades lingüísticas. A comunicação é a função fundamental dessa abordagem; por isso a idéia de uma língua una: é a garantia da compreensão entre os locutores de uma mesma comunidade. A exemplo do que fez a respeito da primeira orientação, Bakhtin/Volochínov resumem em quatro proposições principais o *objetivismo abstrato*:

A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal e qual à consciência individual e peremptória para esta.

As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.

As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.82-83)

Bakhtin/Volochínov (1997) atribuem ao racionalismo dos séculos XVII e XVIII as raízes da orientação *idealista abstrata* e sugerem que o interesse pela lógica interna do sistema de signos independente de suas significações ideológicas se dá por conta do espírito matemático que orientava o pensamento cartesiano da época. Quanto aos representantes dessa orientação, citam *Leibniz* e sua teoria da gramática universal, mas é às concepções e aos fundamentos teóricos de *Saussure* que Bakhtin/Volochínov se detêm mais longamente.

Segundo Marques (2003), a crítica ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato reside na redução da linguagem ora à enunciação monológica isolada, ora a um sistema abstrato de formas. Estas visões apartadas constituem assim um obstáculo a uma apreensão totalizante da linguagem. Para Bakhtin, nas palavras de Marques, “a compreensão ampla da natureza da linguagem não está no meio dessas duas orientações; ela está além. Para superar, dialeticamente, essas posições dicotômicas, propôs a interação verbal por ser uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese e constituir uma síntese dialética”.

Segundo Bakhtin/Volochínov, tanto o *subjetivismo idealista* como o *idealismo abstrato* não abordam a linguagem em sua totalidade, ou seja, não tomam a linguagem como um fenômeno social, um processo no qual o indivíduo está permanentemente imerso, não de maneira passiva como quer o *objetivismo abstrato*, mas de modo participativo, num movimento de interação. A visão de linguagem em Bakhtin/Volochínov está intrinsecamente ligada à visão de homem que se constitui *na e pela* interação em relações sociais nas quais participa continuamente e das quais resulta a própria linguagem que é construída socialmente .

Ao se posicionarem teoricamente para além das duas orientações por eles criticadas (o subjetivismo idealista e o idealismo abstrato), desenvolvem uma visão mais abrangente de linguagem, vista em sua complexidade, ou seja, a linguagem como construção coletiva, que só se realiza na e pela interação social, isto é, integrando os muitos “eus” e os muitos “outros” constitutivos dos sujeitos sócio-históricos.

1.2.1 Diálogo e ideologia

A interação verbal dá-se pelo diálogo, mas o conceito de diálogo de Bakhtin amplia a definição de diálogo da simples alternância de vozes face-a-face para ensejar todo o tipo de comunicação verbal. A leitura de um livro é uma forma de diálogo. É em meio a esse diálogo, na comunicação semiótica, que a consciência individual “é apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p.36). Nessa perspectiva, a expressão verbal não é determinada pelo psiquismo individual, como considerava o *subjetivismo idealista*, mas é orientada pelas relações sociais, ou seja, a

própria consciência humana é organizada a partir do processo interacional através das redes ideológicas tecidas nos diálogos entre interlocutores e entre discursos.

Sobre essa rede de relações sociais e a implicação da linguagem é significativa a seguinte afirmação dos autores: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (1997, p. 41). Esses “fios ideológicos” vão compor as enunciações dos quais o sujeito se serve na interlocução dialógica. É na relação entre os sujeitos, num conflito de vozes nas quais residem os princípios ideológicos de cada um que os sentidos vão sendo construídos.

1.2.2 Enunciação e constituição do sujeito

No processo de interação verbal, a enunciação é apenas uma unidade, uma fatia na imensa cadeia que compõe o diálogo incessante e cumulativo da linguagem. Os limites dos enunciados são marcados pela alternância dos locutores.

Para Bakhtin/Volochínov (1997, p.125), a enunciação realizada é “como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida (...)”.

Deste modo, é a própria expressão verbal que organiza a atividade mental. Para cada enunciação, entendida como o produto do ato de fala, prescinde uma outra enunciação advinda do interlocutor. Desta forma, a palavra é sempre orientada a partir da dimensão social que a reclama, isto é, o universo interior de cada indivíduo elabora sua enunciação para atender a um destinatário. O “eu”, para Bakhtin/Volochínov, é, em sua gênese, um ser dinâmico na interação contínua com outros “eus”. Na visão bakhtiniana, o sujeito tem sempre uma postura ativa diante da linguagem: a *atitude responsiva ativa* e a *compreensão responsiva ativa*. Assim, para cada enunciação proferida, o primeiro passo no processo de interação é a compreensão e o segundo é uma atitude de resposta em forma de outro enunciado (ou através de um gesto como, por exemplo, na obediência a uma ordem).

E é neste processo de interação, na compreensão, na interpretação, na reflexão, na interlocução, na relação recíproca com a ideologia, no seu trabalho com a linguagem que o

indivíduo vai se constituindo como sujeito e “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1997a, p.124).

1.2.3 Da concepção de texto aos gêneros do discurso

Para Bakhtin (1997a), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua. A forma de utilização da língua é o enunciado. O enunciado atende às especificidades de cada uma das esferas de comunicação: nele estão refletidas as condições específicas e as finalidades de cada uma destas esferas marcadas em seus elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Assim, cada esfera de comunicação “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (p.279).

Bakhtin (1997a) esclarece que os gêneros do discurso são tão variados e ricos quanto a atividade humana. À medida que a esfera de utilização da língua se desenvolve, o repertório de gêneros vai se diferenciando, ampliando e se tornando mais complexo. A diversidade dos gêneros vai desde a réplica do cotidiano (que pode se reduzir a uma palavra) até a obra lírica profundamente individual.

Bakhtin (1952-1953/1997a) aponta para a heterogeneidade dos gêneros como causa para que “o problema geral dos gêneros nunca tenha sido colocado” (p. 280). Devido ao vasto número de gêneros discursivos de que o ser humano se serve nas mais variadas esferas, estudá-los se tornou um problema. O autor descreve os estudos já existentes sobre os gêneros e cita os pontos excluídos nesses estudos. Segundo ele, foram estudados *os gêneros literários* pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade sem se levar em conta na Antigüidade, nem na época contemporânea, os tipos particulares de enunciados. Também foram estudados *os gêneros retóricos* e *os gêneros do discurso cotidiano*. O estudo dos *gêneros retóricos* dava atenção à natureza verbal do enunciado, mas encobria a sua natureza lingüística. O estudo dos *gêneros do discurso cotidiano oral* evidenciava “a especificidade do discurso cotidiano oral, operando no mais das vezes com enunciados deliberadamente primitivos (os behavioristas americanos)” (*op. cit.*, 281). Tal estudo, identificado com a perspectiva do idealismo abstrato, a língua portanto sendo idealizada, não podia dar conta da natureza lingüística do enunciado.

Bakhtin (1997a), por sua vez, aponta a necessidade de um estudo dos gêneros do discurso que se inicie pela observação das condições de produção do enunciado. Em suas palavras, as características do enunciado são determinadas pela *situação social mais imediata*. Assim, a partir das condições de produção e da situação como se produziram os enunciados, é preciso identificar, primeiramente, os elementos participativos dessa circunstância. Ou seja, quem são os locutores e os interlocutores e qual é a esfera de comunicação a que este enunciado se dirige. Ainda dentro da esfera de comunicação destes interlocutores, é preciso reconhecer o modo como estão organizadas estas esferas: seu modo de se relacionarem. Este modo de relação entre os interlocutores envolve aspectos convencionados; por exemplo, a modalidade de linguagem pela qual se relacionam pode ser oral, verbal, digital ou outra. Outro modo de relação não-convencionado, mas compreendido pelo momento histórico-cultural dos sujeitos enunciadore, é o seu horizonte ideológico, que define o discurso das *esferas comunicativas*. Bakhtin estratifica as esferas comunicativas em dois grupos conforme a ideologia predominante: as *esferas do cotidiano* (definidas pelas situações familiares, íntimas, comunitárias, etc.) e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (definidas pelos discursos social, científico, político, religioso, etc.). São estes modos de relação entre os interlocutores que vão determinar os aspectos pertinentes ao gênero discursivo, assim como o tema, a forma composicional e o estilo do texto ou discurso. Porém, a abordagem dos gêneros discursivos não pode deixar de levar em conta a possível inserção deles e a sua constituição plurilíngüe: uma carta, pertencente ao gênero primário, por sua linguagem cotidiana, pode estar inserida em um romance, pertencente ao gênero secundário, por sua linguagem mais elaborada, mais formal. O gênero do discurso secundário pode conter o primário. Neste caso, o enunciado em forma de carta dentro de um romance perde sua especificidade de relação imediata com a realidade e passa a fazer sentido somente como elemento da obra literária.

Bakhtin (1997a) adverte para a importância do estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros para as áreas da Linguística e da Filologia, que necessitam investigar os fatos lingüísticos concretos. Toda pesquisa, desde um estudo acerca da história da Língua até a confecção de um dicionário, precisa ter clara a concepção de enunciado e os gêneros a que pertencem.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1997a, p. 282).

Ao propor o estudo da natureza do enunciado, inclui a importância em se considerar a estilística. O autor afirma que o enunciado e o estilo estão ligados e, conseqüentemente, ligados a eles estão os gêneros do discurso. O enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade. O estilo é o reflexo da individualidade de quem fala ou escreve presente no enunciado. Para o autor, a “simples” escolha de um vocábulo pelo falante ou escritor é considerado estilo. Esclarece que alguns gêneros discursivos são mais propícios à individualidade (como os literários), e outros menos (como os documentos oficiais e todos aqueles que requerem um padrão). Porém, a estreita ligação entre estilo e gênero ocorre quando se trata de um estilo lingüístico ou funcional. Bakhtin (1997a) afirma que dadas esferas da comunicação verbal, para atender a uma função técnica, oficial, ou científica geram um certo gênero particular em sua composição, tema e estilo. Entretanto, como o sistema lingüístico está em contínua mudança - e com ele os estilos da língua -, esta evolução incide sobre os gêneros do discurso, razão pela qual o autor alerta para a necessidade do estudo da estilística da língua partindo-se do estudo dos gêneros e de sua diversidade, pois o estilo é elemento constitutivo na unidade de gênero. De outro modo, um estudo dissociando o estilo do gênero acarretaria problemas, pois a mudança dos estilos da língua na história incorre automaticamente em mudanças nos gêneros.

Diante disso, podemos dizer que o estudo dos gêneros do discurso proposto por Bakhtin oferece enorme contribuição para o ensino de língua nas escolas, quando sugere como ponto de partida para o ensino do sistema da língua o enunciado. Somente ao tomar o enunciado em sua especificidade de gênero inserido no diálogo - ou seja, sem perder de vista o todo da comunicação verbal - é que se torna possível compreender as palavras, ou seja, os enunciados que são produzidos.

Do mesmo modo que o enunciado deve ser tomado no seu contexto imediato de enunciação para o estudo da língua, como um fato lingüístico concreto, assim também deve ser tomado o texto na sua qualidade de enunciado: um texto é compreensível se for levado em conta aquele que o precede e aquele que o sucede, pois eles o constituem. O texto, na

sua qualidade de enunciado, só pode ser compreendido como um elo na cadeia de enunciados de uma dada esfera. Assim, ele só pode ser olhado a partir dessa cadeia e compreendido ao considerarmos as outras vozes que o constituem. Na visão bakhtiniana, a particularidade das ciências humanas está no estudo do texto como algo inerentemente humano, “pois as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem na sua especificidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 33). O homem é um ser eminentemente dialógico: “pensa” e “reage” ao que ouve, lê ou assiste. Um enunciado, então, sempre pressupõe um segundo. Na leitura de um texto sempre há um outro sendo elaborado em re(l)ação ao primeiro. O sujeito-leitor “pratica o ato de cognição e de juízo” (BAKHTIN, 1997a, p. 333). O leitor pode concordar, discordar, duvidar, do que toma conhecimento. No diálogo estabelecido no pensamento humano entre o texto (objeto de análise e reflexão) e o contexto através do qual se realiza o pensamento do sujeito (contestatório, interrogativo, etc.), há o encontro de dois sujeitos, dois autores. Bakhtin afirma que “o texto não é um objeto, sendo por essa razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele.” (BAKHTIN, 1997a, p. 333). Deste modo, a compreensão envolve elementos lingüísticos e extralingüísticos (dialógicos).

A este processo em que se realiza a significação Bakhtin chamou de “compreensão ativa e responsiva”. A reação-resposta do interlocutor pode não ser imediata. A compreensão pode sofrer “efeito retardado”, mas todo discurso compreendido ressurgirá em enunciados posteriores do ouvinte-locutor. Na concepção dialógica e interacionista de linguagem, o texto é concebido como elemento na dinamicidade da linguagem, e o seu sentido só pode ser construído através da/na interlocução. Deste modo, o texto se configura na própria consubstanciação da língua através da interação verbal e sempre pressupõe uma contra-palavra.

Diante disto, entendemos que o estudo da linguagem escrita (e o de sua aquisição) só pode partir **do** texto, pois “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 329).

Com base nas idéias de Bakhtin, as orientações pedagógicas mais recentes no Brasil apontam a necessidade de se trabalhar a língua na interação da sala de aula com práticas de ensino “que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que

circulam socialmente” (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1997, p.30).

Os PCNs sugerem o manuseio de textos “verdadeiros” com a função de familiarizar o aluno com as características discursivas de cada gênero nos quais se inserem para que ele possa aprender sua forma. Afirma que a unidade básica de ensino de Língua Portuguesa só pode ser o texto - em contraposição a práticas do passado que iniciavam o processo de alfabetização pela letra para, em seguida, juntá-las em sílabas para formar palavras; estas, frases e, por último, textos. O documento dos PCNs apresenta uma lista de *gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral* que abrange desde contos até seminários e palestras e uma lista de *gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem escrita* que inclui desde receitas até textos expositivos de diferentes fontes.

A Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 compactua com as diretrizes nacionais, porém intensifica a importância do ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros discursivos. O documento da PC/SC sugere uma lista com uma série de gêneros agrupados conforme a semelhança de suas características. O conceito de *gêneros do discurso* ganha maior especificação no texto da PC/SC pela inclusão das variedades de seqüências nos tipos de texto. Furlanetto (2002), uma das co-autoras da PC, esclarece como foi tomado o gênero naquele documento:

(...) trabalhou-se o gênero em suas relações com os tipos de seqüências textuais formando enunciados concretos, atentando para as caracterizações tradicionais em termos de modalidades (o falado e o escrito), discutindo-as, mostrando articulações e contrastes. Os textos obedecem a certas condições de organização, e de modo global trazem marcas da história da sociedade onde surgem e circulam (p.91).

Independentemente das discussões teóricas acerca do conceito de gêneros discursivos e dos tipos de texto, as pesquisas recentes apontam em comum acordo que o ensino de língua deve se dar sob a perspectiva da linguagem em funcionamento com a utilização de textos que circulam no meio social. É pelo entendimento do aluno em relação ao modo como se organiza cada gênero que ele poderá parametrizar o seu texto ao ponto de ser reconhecido pelo seu interlocutor pelas convenções que utilizou ao produzi-lo. Por isso, certas noções de texto, como a narração, descrição e dissertação, que sustentavam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, já não cabem mais às novas propostas, mas são revistas. Contribuições de pesquisadores como Biasi-Rodrigues (2002) esclarecem que esta

classificação triádica não compreende o vasto número de gêneros textuais praticados socialmente, mas são “apenas modalidades ou formas de organizar informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de forma combinada” (p. 50).

Tampouco o ensino através de textos das cartilhas se justifica, visto que este gênero não é encontrado além dos muros da escola.

1.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A linguagem, como já foi dito, tem papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que é através dela, como mediadora, que ele é operado. Esse desenvolvimento é um processo sócio-histórico (Santa Catarina, 1998).

A linguagem, então, funciona como instrumento simbólico de constituição do indivíduo. Essa constituição compreende a linguagem articulada entre os membros de um grupo intercambiando, na troca de experiências, conhecimentos historicamente determinados e culturalmente organizados (interação), de modo a transformar um conhecimento da dimensão social para a dimensão psicológica interior - processo que Vigotski denominou *internalização*. Deste modo, “(...) é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade.” (SANTA CATARINA, 1998).

A leitura, vista por um lado como processo interativo (articulado entre e articulador de sujeitos socialmente organizados) pode ser relacionada às questões da constituição do sujeito e do processo ensino/aprendizagem; por outro lado, como forma de ação partilhada entre pares, pode ser tomada como agente propulsor do desenvolvimento humano. Decorre daí a importância de um ensino da leitura significativo na escola. E isto só é possível na medida em que as práticas pedagógicas se fundamentem em concepções coerentes com a realidade sócio-histórica na qual estamos inseridos e da qual participamos.

Diversos estudos têm contribuído para o processo ensino/aprendizagem da leitura e da compreensão de textos na escola. A seguir, discuto algumas das concepções de leitura vigentes na literatura que podem estar pressupostas às metodologias pedagógicas nas instituições de ensino.

Segundo Kleiman (2000), a compreensão de textos escritos (e acreditamos também que dos orais), envolve processos cognitivos múltiplos, cujo conhecimento favorece a ação dos interessados na formação de leitores. Para ela, a compreensão não é um ato apenas cognitivo, mas também um ato social, posto que a leitura envolve dois sujeitos – autor e leitor - que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas, a base textual na qual o leitor se apóia sendo “a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito” (Kleiman, 2000, p. 10). A autora entende que, no ato de ler, o leitor se envolve em uma atividade constituída por múltiplos processos cognitivos cuja efetivação tornará possível a transformação de um objeto, o texto – que, aparentemente destituído de sentido, ao ser interpretado, torna-se um objeto coerente. Entre os elementos acionados pelo leitor engajado no objetivo de compreender o texto, a autora aponta: a utilização do conhecimento prévio, a definição dos objetivos e expectativas da leitura, a utilização das estratégias de processamento do texto e a interação com o autor. O conhecimento prévio é determinado pelas experiências e conhecimentos tanto do aspecto lingüístico como do assunto tratado no texto. A ativação desse conhecimento se dá num processo inconsciente, que permitirá ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esta abordagem marca o caráter ativo da leitura ao valorizar a mobilização do conhecimento por parte do leitor ao invés de retratar a leitura como uma atividade passiva de recepção. Sobre as inferências, Kleiman afirma o seguinte: “Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente” (Kleiman, 2000, p. 25).

Ao levar em conta o objetivo e as expectativas da leitura, focaliza-se o caráter individual de cada processo de leitura; afinal, não lemos um texto com os mesmos objetivos que os outros leitores. Prova disto é o fato de recorrermos ao mesmo texto com objetivos diferentes, a compreensão deste estando então diretamente relacionada ao propósito estabelecido para cada leitura.

Kleiman (2000), para provar a importância da identificação dos objetivos para a leitura, solicitou a um grupo de alunos que lessem um mesmo texto e que elaborassem um resumo dele, cada um com um objetivo diferente, e a outro grupo não propôs nenhum

objetivo para a leitura. Os alunos que tinham recebido um objetivo explícito para a leitura não só apresentaram melhores textos como demonstraram melhor compreensão acerca do tema do texto original. Assim, segundo a autora, “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.” (p.30). Um outro fator para a compreensão do texto pelo leitor, de acordo com ela, é a exploração dos elementos formais do texto (busca das marcas de coesão entre as pequenas partes do texto para se determinar a coerência local e a busca de coesão entre trechos maiores, como os parágrafos, para se obter a coerência temática). Esse processo é essencialmente cognitivo, funcionando sem o nosso controle quando o texto atende às nossas expectativas; contudo, quando ocorrem elementos inesperados (como um parágrafo que não inicia com o tópico central, ou quando o título não condiz com o tema), o leitor passa a fazer a monitoração consciente dessa estratégia cognitiva na intenção de compreender o texto.

A leitura de um texto é, antes de tudo, um ato interacional entre o autor e o leitor: o autor (empírico) está ausente, mas se faz ouvir pelas marcas lingüísticas deixadas no texto, cuja autoria pode então ser depreendida pelo leitor. Este, por sua vez, *ouve* o autor, suas proposições e suas verdades para depois se posicionar frente a elas. Esta tomada de posição em relação ao texto pressupõe uma análise prévia dele antes de qualquer discussão. Mas parece que, quando as crenças do autor não condizem com as do leitor, essa tarefa se torna difícil. Quanto a esta atividade, Kleiman afirma que “limitar a nossa leitura àqueles textos coincidentes com nossas crenças, idéias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta.” (p.76).

Kleiman (1989), concebendo a leitura como um processo cognitivo, entende que

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto (p.13).

Para Kleiman (2000), “a leitura é considerada um processo interativo” porque nela interagem vários níveis de conhecimento do leitor: “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento (...) que o leitor consegue construir o sentido do texto (p. 13)”.

Se para Kleiman, a interação é então de natureza cognitiva, para Cavalcanti (1989) ela é de base pragmática: trata-se da interação leitor-texto, o leitor atribuindo significados ao texto a partir de suas experiências e esquemas, e a interpretação se dando como negociação de sentidos. Cavalcanti expõe sua concepção incluindo variações de interpretação, uma vez que leva em consideração o(s) elemento(s) idiossincrático(s) na interação.

Mary Kato (1985), ao posicionar-se sobre a concepção denominada interacionista, identifica duas tendências nas Ciências da Cognição relativamente à área da compreensão em leitura, conforme se identifiquem com a chamada hipótese ascendente (*bottom-up*) ou dependente do texto, ou com a hipótese descendente (*top-down*) ou dependente do leitor. Cada uma das hipóteses mencionadas, segundo a autora, pretende descrever o comportamento de um leitor idealizado:

O leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o *input* visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo.

O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas. (KATO, 1985, p. 52-53).

Entendo que a “hipótese ascendente” estaria ancorada na tradição conceitual estruturalista, segundo a qual o sentido é inerente às frases e às palavras em dependência direta da estrutura do texto. A leitura, na hipótese *bottom-up*, é entendida como tradução do código da língua-sistema, independentemente das condições sócio-históricas do leitor, das circunstâncias e do contexto cultural em que o texto se insere. A este respeito, vale lembrar a crítica de Bakhtin/Volochínov: “O objetivismo abstrato favorece arbitrariamente a unicidade, a fim de poder “prender a palavra em um dicionário.” (1997, p.15).

Na hipótese descendente, o sentido estaria na dependência do leitor e na sua competência em acionar seus esquemas e confirmar suas hipóteses a partir dos dados do texto. A leitura é vista aqui então como sendo da responsabilidade do leitor: a construção de

sentido é produto do trabalho intelectual do indivíduo que *recebe* um texto para, a partir de suas capacidades de raciocínio, *impor-lhe* sentidos.

Kato (1985, p.54) afirma que o autor seria o elemento desestabilizador do modelo descendente, ressaltando entretanto que “no modelo descendente há lugar para o autor, mas apenas como parte dos esquemas do leitor e não como seu interlocutor”. Kato (1985) entende que “o texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos.” (p.57). Vista deste modo, a significação fica restrita aos desígnios do autor.

A partir daí, a autora elabora uma nova concepção de leitura que desloca a ênfase do conteúdo proposicional do texto para as intenções do autor. Esta sua tomada de posição (opção pela pragmática) é assim vista por Coracini (1995):

Diante dessas duas posições extremistas, a autora se posiciona em favor de uma terceira, intermediária, comumente chamada de interacionista, por acreditar que a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor (p. 13).

Coracini entende a concepção interacionista adotada por Kato (1985), Kleiman (1989, 2000) e Cavalcanti (1983) como um prolongamento da visão ascendente, já que é o texto que autoriza e/ou limita interpretações. E a seguinte afirmação de Kato parece corroborar isto: “A experiência nos diz que há significados textuais que surpreendem os próprios autores por não terem sido pretendidos, mas que são reconhecidos como autorizados pelo texto.” (Kato, 1985, p.56).

Coracini (1995), acerca desses e de outros estudos, defensores da postura chamada interacionista, tece o seguinte comentário:

Embora se considere que, nesta postura teórica, o leitor é visto como sujeito ativo, porque cabe a ele “inferir”, acionando esquemas e interagindo com os dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, “conteúdo comum”, independente dos componentes situacionais; apenas as leituras que não ferissem esse núcleo poderiam ser consideradas aceitáveis (CORACINI, 1995, p.15).

Coracini (1995) entende esta concepção interacionista como um desdobramento da visão estruturalista mecanicista da linguagem cujas bases do sentido estariam presos à forma, o texto sendo visto como autoridade com “primazia sobre o leitor, que precisa, com

competência, apreender o (s) sentido (s) nele inscrito(s)” (p.15). Apenas se acrescentariam, nesta nova concepção, os dados do leitor, suas experiências e seus conhecimentos prévios - o que representou, a bem da verdade, um avanço no ensino de leitura em relação às abordagens de base estruturalista, que excluía a experiência do leitor e davam primazia ao texto como objeto a ser recebido, já pleno de sentido. Embora a concepção interacionista não veja o aluno como *tábula rasa*, mas como indivíduo pensante, acrescento que uma perspectiva de leitura que desconsidere o contexto em que ela ocorre e menospreze a construção dos sentidos a partir da *contrapalavra* proferida na situação da enunciação vai de encontro à concepção histórico-cultural de aprendizagem e à teoria enunciativa de linguagem que aqui defendo. O sentido, segundo Bakhtin/Volochínov (1997, p.113), não reside nem no locutor nem no interlocutor: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, e a sua significação está neste ínterim, interligada a outras enunciações concernentes ao discurso ininterrupto - ou seja: para que a compreensão se dê, *visto que a compreensão é elemento de suma importância na promoção do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, é necessário não perder de vista as condições reais de enunciação no processo de interação*. Assim, “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes” (Bakhtin/Volochínov, 1997, p.128-129).

Ao criticar as três concepções anteriores de leitura - a saber, a decorrente do estruturalismo e fundamentada no modelo de processamento ascendente (*bottom-up*); a que pressupõe o modelo descendente (*top-down*), e a que advoga a interação dos vários níveis de conhecimento para a leitura - Coracini (1995) postula um “processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – autor e o leitor”, o primeiro somente existindo enquanto imagem, representação no imaginário do leitor, sem interferir na interpretação; o leitor, por sua vez, é produtor de sentido enquanto sujeito produto/determinado inconscientemente por uma formação discursiva responsável pelo discurso: o sujeito-leitor, na concepção discursiva defendida por Coracini, seria então refém de uma dada ideologia que o constituiu e o torna representante de uma facção que de certa forma molda o seu dizer, a sua interpretação:

(...) fica fácil perceber que esse(s) texto(s) construído(s) pelo(s) leitor(es), raramente, para não dizer nunca, corresponde(m) ao texto produzido por um

determinado autor, daí ser vã a busca das “idéias principais”, a busca das intenções; estas serão sempre e inevitavelmente construções, fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar (CORACINI, 1995, p.17).

Os estudos de Bakhtin (1997, 1997a) permitem ainda fundamentar uma outra concepção de leitura que, embora divergente das concepções vistas até aqui, não as exclui de todo, mas as ampliam.

Bakhtin/Volochínov (1997) compreende que a interação se dá pela relação entre dois sujeitos organizados socialmente, e “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (p. 127). A interação, na visão bakhtiniana, se dá na relação da linguagem com o social pelo processo da alteridade, materializada em enunciados. A linguagem é fenômeno que se constrói a cada momento, e o leitor, enquanto participante dela, vai se construindo como sujeito. O sujeito, à medida que lê, se defronta com idéias as quais pode refutar, concordar, contestar... Ao considerarmos então o *diálogo* na perspectiva bakhtiniana, compreendemos que o texto opera/funçiona na interação, o sentido não residindo nem no locutor nem no interlocutor, mas no espaço discursivo criado entre eles e se dando através da e na *interlocução consubstanciada em uma contrapalavra (interação)*. Nesta trilha, podemos então afirmar que somente o texto imerso em uma nova situação de enunciação (leitura) é capaz de significar.

Para Kleiman (2000, p.7), a leitura fundamenta a aprendizagem escolar, haja vista o seu caráter de interação à distância com os conhecimentos historicamente produzidos através do texto escrito. Para a autora, essa interação entre um leitor e um autor ausente, o qual elaborou o texto sem a presença do interlocutor, só é permitida por uma “descontextualização de linguagem”, considerada por ela como “a maior e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita”.

Kleiman (2000,p.7) constata que o sucesso escolar está estreitamente relacionado à possibilidade de as crianças tornarem-se interlocutores através dos textos escritos, processo que pressupõe que estes sejam compreendidos. Entretanto, afirma ela, para muitas crianças, o texto é “ininteligível”, representando um grave obstáculo à aprendizagem escolar. Daí a urgência de os professores compreenderem a complexidade do ato de ler para poderem

oportunizar a seus alunos o desenvolvimento dos processos cognitivos múltiplos implicados neste processo.

Na mesma direção, Soares (2001, p.48) entende a leitura como um fenômeno do *letramento*, o qual exige uma multiplicidade de habilidades, conhecimentos e comportamentos do indivíduo, num processo contínuo que pode se estender “desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa...”.

A autora compreende que a leitura, assim como o letramento devem ser considerados em duas dimensões: individual e social. A leitura, em sua dimensão individual, é vista como uma tecnologia a ser adquirida e aplicada de modo diferenciado aos diversos materiais escritos existentes, compreendendo:

...a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado sobre o que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69) .

Já em sua dimensão social, a leitura abrange a relação dos indivíduos com o contexto social e as diversas práticas com as quais se envolvem no uso de tais habilidades.

Às concepções de língua e linguagem coexistem concepções de leitura. Assim, os modelos de processamento de leitura que consideram os aspectos estritamente cognitivos privilegiam apenas os processos mentais dos leitores na complexa tarefa de ler. O processamento se assemelha à concepção de linguagem na qual a fonte é a “atividade mental”, cuja responsabilidade de funcionamento é o psiquismo humano. Esse entendimento precipitou a leitura para um aprendizado solitário e a-histórico do sistema gráfico.

Por outro lado, as práticas pedagógicas referentes à leitura inspiradas na concepção de língua como código a ser utilizado para as necessidades comunicativas e consideram os leitores recuperadores de significados e receptores de mensagens. Assim, podemos dizer que, em uma certa perspectiva estruturalista, “(...) a leitura é entendida como a capacidade cognitiva de decodificação da palavra escrita.” (cf. Pelandré, 2002, p. 120).

As concepções interacionistas de leitura (Kleiman, 2000; Kato, 1985; Cavalcanti, 1989) articulam-se de certa forma às concepções de língua como sistema abstrato de formas na medida em que privilegiam a comunicação como objeto fundamental. Segundo Coracini (1995, 15), esta concepção “parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente”, ou seja, as formas do texto são o ponto de partida para o leitor acionar seus esquemas mentais e apreender o(s) sentidos(s) contido(s) no texto. Já Pelandré (2002, p. 92) pondera que “embora o leitor possa agir sobre o texto, há, obrigatoriamente, alguma subordinação a ele”. Nestes termos, são considerados os interlocutores, mas as significações são determinadas ou pelo texto ou pelo autor com o intuito de transmissão de mensagem. Nesta perspectiva, o leitor é ativo somente porque contribui com a capacidade de buscar, inferir, adivinhar “o sentido do texto” ou o sentido que o autor pré-determinou para a leitura.

Já a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, a leitura pode ser compreendida como um processo que envolve sempre um leitor verdadeiramente ativo o qual tem sempre uma atitude responsiva na leitura. Geraldi (1998, p. 96), baseado na concepção bakhtiniana de interação, a define como “interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos”.

Conforme Bakhtin, o leitor concorda, protesta, se surpreende com o que toma conhecimento, e o objeto do que toma conhecimento, por sua vez, é sempre antes, já, um outro texto (discurso) que compreende uma concordância, um protesto, uma surpresa perante um enunciado que o precede. Bakhtin (1997, 1997a) e Vigotski (1987, 1994, 1998) ampliam a concepção de leitura para além da decodificação de estruturas lingüísticas (cf. certas tendências derivadas do estruturalismo), superando também o reducionismo de certas teorias para as quais o processamento da linguagem é uma atividade de natureza apenas cognitiva, produzida por um órgão interior. As teorias de Bakhtin e Vigotski à Lingüística, permitem compreender a leitura como parte da enunciação contínua constitutiva da linguagem, da qual o ser humano participa, ao mesmo tempo em que a constrói, assim como constrói também a sua história de leitura a partir de relações sociais que estabelece no mundo em que se insere. Este entendimento da leitura de textos escritos não prescinde das descobertas advindas da Psicolingüística referentes ao processamento da leitura: este requer do indivíduo, além de capacidades biológicas (visão, audição, respiração, etc.), capacidades cognitivas e outras habilidades.

Segundo Pelandré (2002, p.91), para a efetivação do processo da leitura, “torna-se fundamental desenvolver a consciência fonológica”, uma vez que “a invenção do alfabeto deu-se a partir da descoberta do fonema”. Embora os usuários da língua, mesmo não-escolarizados, possam reconhecer oralmente certas representações fonêmicas como rimas e semelhanças entre os sons, eles necessitam de instrução formal para fazerem uma melhor distinção entre os fonemas, sobretudo na compreensão da co-articulação que mascara as unidades menores da língua falada, e perceberem a fronteira entre uma palavra e outra. As capacidades de leitura abrangem desde a identificação da informação visual das microunidades impressas até a compreensão das proposições e da informação global do texto. Fundamentada nos estudos de Mitchell (1982), Pelandré (2002, p.113) esclarece que as formas de identificação da palavra na leitura compreendem diversos recursos a serem selecionados pelo leitor: a identificação individual das letras pela sua forma, a pronúncia baseada no conhecimento da correspondência fonológica, a ativação das representações semânticas e ortográficas pelo conhecimento grafêmico-fonêmico, a caracterização visual da palavra, a identificação pelo contexto.

Segundo a autora (2002, p.108), para uma *leitura fluente*, é necessário “o desenvolvimento de estratégias que vão além da decodificação e que dizem respeito à consciência metalingüística”. Nas sociedades letradas, a habilidade de analisar e refletir sobre a língua em uso é central para o desenvolvimento lingüístico. O conhecimento acerca dos gêneros discursivos, da estrutura de textos, dos elementos coesivos referentes a cada gênero, bem como a ampliação do dicionário lexical, possibilitam o recurso ou a utilização de estratégias metacognitivas que tornam o leitor cada vez mais proficiente.

2. O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

2.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

O sujeito humano, interagindo nas relações sociais, não só reage em forma de contra-palavra, mas também se transforma ao compartilhar a voz do outro. Deste modo, linguagem e consciência passam a ser vistas como produto que se desenvolve ao longo da história pela ação coletiva. Este pressuposto é a base da concepção histórico-cultural de

aprendizagem (também chamada de sociohistórica ou sociointeracionista), segundo a qual as relações e interações sociais que vão se estabelecendo ou constituindo entre a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto) são fatores determinantes para a construção do conhecimento. Esta compreensão supõe uma relação dialética entre o homem, um ser social e histórico, e a realidade pelas mediações que permitem que ele transforme a natureza ao mesmo tempo em que ele é transformado por ela.

Vigotski (1934/1987), precursor dessa abordagem, concebe o homem de modo integral: corpo e mente, ser biológico e social, membro integrante da história na qual ele próprio é – simultaneamente – agente, porque participa ativamente do processo, e produto, pois também é determinado por ela. Assim, o desenvolvimento humano pressupõe os processos de interação entre pensamento e atividade humana, pois o ser humano não nasce pronto, se utilizando de processos para o pensamento verbal.

Sobre isto, o autor assim se manifesta:

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinada por um processo histórico-cultural e tem propriedades específicas que não podem ser nas formas naturais do 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 pensamento histórico na sociedade humana. (VIGOTSKI, 1987, p. 44)

A linguagem, na teoria de Vigotski, é o centro mediador que organiza e desenvolve as funções tipicamente humanas, as chamadas “funções superiores da consciência”, permitindo a modificação do psiquismo humano e da realidade externa, respectivamente (SANTA CATARINA, 1998). As “funções superiores da consciência” ou “funções psicológicas superiores” compreendem a memória seletiva, o pensamento abstrato, a atenção concentrada, a vivência emocional e a intencionalidade da ação. Assim, o pensamento e a linguagem, entrelaçados, dão origem ao pensamento humano, mais sofisticado, que diferencia o homem do animal. Esse desenvolvimento se dá nas interações sociais, que são ações partilhadas e pressupõem a troca entre parceiros com diferentes apropriações, primeiramente tornando uma ação do nível social para o individual. Esse movimento do social para o individual não é apenas reprodução, mas uma apropriação, que

originará uma transformação intersubjetiva, dando lugar a um pensamento com formas mais refinadas.

Acerca do aprendizado e do desenvolvimento, Vigotski (1987) realizou uma série de investigações, das quais eis o resultado mais importante:

Assim, a nossa investigação mostra que o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições. (...) O nosso estudo mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento (p. 87).

Essa descoberta de Vigotski contrapõe-se à Psicologia experimental e à mentalista, que consideravam que a criança aprende por uma cadeia de reflexos ou precisa atingir um certo estágio para aprender determinadas operações ou abstrações. A situação em que, na interação com um parceiro mais velho, a criança consegue resolver um problema com um mínimo de ajuda, desencadeia processos internos de desenvolvimento. Esse conjunto de processos é denominado de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), consistindo na antecipação de um desenvolvimento que estava ainda a amadurecer, ou seja, em funções em processo embrionário que, uma vez ativadas, através da mediação, podem se tornar presentes. Ao nível de desenvolvimento no qual a criança consegue resolver problemas sem ajuda, Vigotski chamou de “nível de desenvolvimento real”; o nível que ela pode atingir sob orientação foi chamado de “nível de desenvolvimento potencial”. Assim, ao permitir que uma função se efetive na interação, estamos tornando possível que ela seja apropriada e se torne uma função individual.

Segundo Vigotski (1998), “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p. 116); contudo, para uma aprendizagem mais eficiente com o objetivo de alcançar as funções superiores e promover o conhecimento a caminho do desenvolvimento, é preciso levar-se em conta a heterogeneidade da sala de aula no que se refere aos níveis de desenvolvimento e oferecer condições de interlocução aliadas à mediação do professor.

2.2 A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA

Vigotski (1994) afirma que a prática escolar, no que diz respeito ao ensino da língua escrita, tem deixado a linguagem escrita viva em segundo plano: “Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores.” (p. 139-140). O caráter mecanicista do ensino baseado no treinamento exaustivo de formas num treinamento artificial pode tornar esse ensino fechado em si mesmo, desconsiderando assim o envolvimento real do aluno com a essência cultural da linguagem escrita.

Do mesmo modo, a Psicologia tem visto a escrita somente como uma complicada habilidade motora, ignorando a linguagem escrita como “um sistema particular de signos e símbolos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1994, p.140). O autor aponta a necessidade da compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança para os estudos da psicologia da escrita. Porém, é preciso entender que a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças não segue uma linha evolutiva constante; ao contrário, é movida por descontinuidades. O desenvolvimento desse processo não se caracteriza pela substituição de velhas formas em novas, numa conversão gradual: subitamente aparecem transformações de formas particulares de escrita que aparentemente nada têm a ver com as velhas formas. Vigotski (1994) descreve alguns pontos importantes desse desenvolvimento e discute suas implicações, que vão constituir o que o autor denomina *pré-história da linguagem escrita*. São eles:

- *gestos e signos visuais;*
- *o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo;*
- *o desenvolvimento do simbolismo no desenho;*
- *o simbolismo na escrita.*

“O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (p. 141). Recorre o autor a *Wundt*, que discutiu a

história da escrita humana para explicar a ligação entre o gesto e a escrita pictórica: os simbolismos da escrita pictórica teriam derivado da fixação de gestos.

Uma outra constatação de Vigotski em relação aos gestos como origem da linguagem escrita são os rabiscos das crianças. Os resultados de suas pesquisas mostram que a criança, ao rabiscar, explica seus traços por meio da dramatização; assim, os traços apenas completam a representação gestual. Outra constatação empírica é a demonstração de que a criança, ao desenhar um objeto complexo, representa (no desenho) a qualidade relevante do objeto.

Com referência ao *desenvolvimento do simbolismo no brinquedo*, Vigotski explica a ação das crianças substituírem objetos nas brincadeiras por outros como sendo representações gestuais: o objeto substituto é o signo representativo do objeto substituído. Não é o grau de similaridade entre os objetos que importa, mas a possibilidade de aplicação de um gesto indicativo entre eles. Vigotski (1994) esclarece que “um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo”(p.143): é somente somado a um gesto indicativo que o objeto adquire o seu significado. O mesmo ocorre no desenho da criança que se apóia no gesto para explicá-lo, tornando-o um signo independente. Assim, o gesto é a primeira representação do significado. Desta forma, o simbolismo nas brincadeiras das crianças é entendido como um sistema de “fala” na medida em que gestos são usados para comunicar o significado de objetos usados. Porém, é na brincadeira do faz-de-conta que o autor admite a existência do signo já não mais pelo gesto, mas pela sua história no desenvolvimento da brincadeira. É na utilização do velho signo para novas brincadeiras que os gestos não acompanham mais os objetos. A esta atividade o autor denomina *simbolismo de segunda ordem*, assim como o desenvolvimento da linguagem escrita também o é. Daí a importância das brincadeiras de faz-de-conta para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Vigotski (1994, p.147) conclui que “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.” As formas de representações das crianças mudam com a idade: enquanto os gestos vão desaparecendo, a fala vai tomando o seu lugar. No período em que há o predomínio da fala na criança, surge a atividade do desenho, que é

visto como uma linguagem gráfica, um estágio que antecede o desenvolvimento da linguagem escrita. Os resultados das pesquisas de Vigotski demonstraram que as crianças, ao desenhar, não encaram seus desenhos como um simbolismo, mas como um objeto autônomo. Muitas vezes, o desenho não é similar ao objeto que representa, apenas contendo indicações, aspectos essenciais que são comunicados pela criança, a qual “explica” o seu desenho através de uma pequena história. É por volta dos sete anos de idade que as crianças vão ter consciência do significado simbólico do seu desenho. A partir do momento em que a criança compreende a forma do *simbolismo na escrita*, ou seja, quando a criança percebe que pode também desenhar a fala usando traços e rabiscos, é que ela inicia o estágio precursor de aprendizado da futura escrita.

À escola, então, cabe efetuar a transição do estágio de desenhar “coisas” para o estágio de desenhar palavras. O processo histórico que compreende o desenvolvimento da linguagem escrita, nesse estágio, ainda é permeado pela linguagem falada, mas gradualmente a criança vai deixando a fala para utilizar um simbolismo direto.

Vigotski (1994), com os resultados de suas pesquisas sobre a pré-história da linguagem escrita, aponta para três conclusões, que podem ser assim resumidas:

1. as crianças são capazes de dominar um conjunto de signos arbitrários desde muito novas e são capazes de ler e escrever aos quatro anos; porém, o ensino da escrita para crianças com tão pouca idade implica levar-se em conta a relevância da atividade escrita para a vida dessas crianças: “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (p.156);

2. a escrita tem de ter significado para a criança e sua necessidade deve ser despertada de modo que ela conceba a escrita como uma forma nova e complexa de linguagem e não como uma habilidade motora a ser exercitada;

3. a escrita deve ser *naturalmente* ensinada, contrariamente ao modo *imposto* como muitas escolas vinham fazendo, “o melhor método” sendo “aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo” (p.156).

Vigotski ainda chama a atenção para o que se deve fazer em relação à prática escolar, postulando que não se deve “ensinar apenas a escrita de letras”, mas “ensinar às

crianças a linguagem escrita” e que “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças” (p.157).

2.3 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

O ensino sistematizado da escrita e da leitura no âmbito escolar tem sido predominantemente marcado por uma concepção de língua que se baseia em modelo correto e imutável e, por isso, prevê para o aprendiz exercícios de memorização, repetição e treino com a função mesma de memorizar, repetir e treinar a escrita desse tal modelo de língua (SMOLKA, 1996).

Possenti (2002), ao levantar a questão das diferentes metodologias adotadas pelos profissionais no ensino da língua, estabelece relações entre os processos de ensino desenvolvidos e as possíveis concepções de “ser humano” (faz uma paralelo entre as correspondentes concepções acerca do que seja um ser humano e do que sejam os processos de aprendizagem). O autor afirma que o professor que dá exercícios repetitivos, longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios, pressupõe que o homem aprende da mesma forma que os animais: por treinamento.

Smolka (1996), sob esse ponto de vista, considera que as crianças que se tornam

(...) “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças “aprenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse). (p.62)

A alfabetização, na maioria das instituições de ensino, era pensada como uma técnica que deveria ser adquirida pelas crianças, baseada num esquema progressivo. Os pré-requisitos necessários eram medidos através dos testes de prontidão, baseados nas capacidades de percepção e memória. Esse esquema partia primeiramente do reconhecimento das vogais, em seguida das consoantes, depois das sílabas, até chegar às palavras. Passado este estágio, o próximo era o da fase que se ocuparia da leitura e da escrita. Os textos eram os mais simplificados possíveis. A única variedade lingüística aceita era a norma-padrão. Os dialetos dos alunos eram combatidos para se evitar que

escrevessem “errado”, “assim como falavam”. Ou seja, a tarefa do professor, além de transmitir o conhecimento que supostamente só ele detinha, era a de “consertar” a fala do aluno. Associadas a essas práticas, subjaziam algumas crenças. Uma delas era a de que o domínio do alfabeto deveria ser anterior ao ensino da língua materna (no caso, o português brasileiro). Assim, o ensino centrava-se somente nos aspectos formais da língua, acreditando ser essa conquista suficiente para garantir as capacidades de se compreender e redigir textos.

Atribuem-se os altos índices de repetência nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro a esse ensino mecânico, apontando as pesquisas para a necessidade de reestruturação do ensino de língua portuguesa por meio do uso significativo da linguagem, considerada condição necessária para a continuação dos alunos na escola (BRASIL, 1997).

Soares (1986/1995) já discutia esta necessidade e apontava os métodos inadequados de alfabetização como responsáveis pelo quadro de fracasso escolar:

um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina, e sem considerar que essa distância é não só lingüística, mas também cultural, só pode fracassar. (p. 77-78)

Essas descobertas desencadearam uma série de esforços no sentido de revisar as práticas tradicionais de alfabetização, em particular, e do ensino da Língua Portuguesa, em geral, nas escolas. Sanar o problema do fracasso escolar consistia, em princípio, em se voltar os olhos para as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas em sala de aula com a linguagem.

Estudos mais recentes vêm contribuindo para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. São investigações sobre o modo como se dá o processo de aprendizagem, contrariamente a estudos anteriores que privilegiavam os métodos de ensino. Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e na enunciativa de Bakhtin, pesquisadores como Geraldi (1998), Possenti (2002), Smolka (1996), Soares (1995) e outros apontam a necessidade de o aluno refletir, primeiramente, sobre o seu objeto de estudo e não mais receber os conhecimentos prontos (Ramos, 1999). As pesquisas nesta linha vieram contribuir para a compreensão de que o ensino de uma metalinguagem contida em velhos compêndios, como vinha acontecendo, tomada como objetivo das aulas,

se torna inócua para o desenvolvimento lingüístico do aluno. Esta nova perspectiva corrobora o entendimento de que a língua, em seus diferentes registros de circulação social, é tão mais rica em sua gramática própria quanto mais variadas são as funções que realiza. Como decorrência, os educadores que viram nesta perspectiva a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino passaram a abandonar a cartilha e a trabalhar com textos variados. Porém, nem todos os que deixaram de usar a cartilha o fizeram conscientes das razões de tal atitude e, ao selecionar os novos materiais e metodologias de ensino, continuaram agindo segundo suas concepções não-condizentes com as “novas” perspectivas histórico-cultural e enunciativa. Descobertas como a de que a criança não vem para a escola como *tábula rasa*, mas com conhecimentos prévios que lhe permitem construir significados, cabendo à escola ampliá-los, têm sido muito importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Outra contribuição da teoria histórico-cultural não menos importante foi a de que, no processo de aquisição da linguagem escrita, as crianças, nas suas primeiras tentativas de escrita, trazem sua variedade dialetal, o que não representa erro na escritura, mas um movimento constitutivo do processo. Segundo Soares (1995, p.40), “não se pode falar de superioridade entre *dialetos* geográficos ou sociais ou entre *registros*”.

Em se tratando da teoria enunciativa de Bakhtin, a interação verbal, na qual a criança está continuamente imersa, é realidade processual na construção da linguagem, o erro sendo visto como constitutivo deste processo. A criança, ao participar das interações verbais, faz uso da linguagem inferindo, formulando hipóteses, errando, corrigindo-se num constante movimento com o universo que a rodeia.

Segundo Soares (2001), diante das demandas sociais e culturais da sociedade moderna, no entanto, uma outra necessidade no âmbito da linguagem se evidencia. As preocupações se voltam para a importância da alfabetização e a necessidade da universalização do letramento – *do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita* (p. 63). Há mais de uma década vem se discutindo a questão do letramento. Soares aponta Kato (1986) e Tfouni (1988) como as primeiras autoras a discutirem o fenômeno no Brasil. Os estudos do letramento enfatizam a urgência do redirecionamento no tratamento didático ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas.

Tfouni (2000, p.30) acredita que a necessidade de se falar de letramento entre os lingüistas se deu por conta da expectativa de haver “alguma coisa além da alfabetização que era mais ampla e até determinante desta” que denominasse, por exemplo, a situação daqueles analfabetos que convivem numa sociedade organizada por práticas escritas. Tendo em vista um mundo em que a escrita e a leitura se tornaram atividades essenciais à veiculação de informações, construção de conhecimentos, comunicação em geral, um ensino centrado somente nas habilidades de conhecimento e uso da tecnologia da escrita não é mais satisfatório para garantir a inserção da criança na sociedade. Urge um ensino que viabilize a compreensão e a apropriação dos usos e funções da leitura e da escrita demandados por essa sociedade grafocêntrica. Somente desse modo é possível habilitar o aluno a participar de eventos em que a leitura e a escrita são requisitos indispensáveis. Tfouni (2000) explicita sua posição quanto ao conceito de letramento:

(...) um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica*. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra *letramento* usada como sinônimo de *alfabetização*. (p. 31)

Nesta perspectiva, concordo também com o conceito de “ser letrado” apresentado por Soares. Para a autora, o letramento é o envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita, é apropriação e uso. O letramento é a denominação do “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (2003, p. 91). Como tal, o letramento é um processo que envolve várias habilidades que, nas palavras de Soares, constituem:

“capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...” (SOARES, 2003, p. 91-92).

Portanto, o indivíduo que sem ajuda não é capaz de preencher um formulário, entender a bula de uma medicação, enfim, que não compreenda e não se utiliza dos

gêneros discursivos de sua esfera social, não é considerado letrado. Porém, pode ser um alfabetizado funcional, uma vez que domina a técnica da alfabetização (ler e escrever), mas não sabe fazer uso desse conhecimento nos eventos em que a leitura e a escrita são exigidas. Por outro lado, é possível ser letrado sem ser alfabetizado, ou seja, é possível ser letrado mesmo antes de entrar na escola. Essa constatação é proveniente dos estudos de Tfouni (2000), cuja pesquisa com pessoas analfabetas comprovou que o discurso oral, muitas vezes, é interpenetrado por elementos da escrita. A autora, em suas conclusões, afirma o seguinte:

Pretendo simplesmente mostrar que não se pode concluir necessariamente, pelo fato de que ela é analfabeta, que suas histórias não contêm elementos da escrita, nem que seu discurso oral é iletrado. (Tfouni, 2000, p. 63)

Soares afirma que, diante das proporções que os dois fenômenos do letramento (a escrita e a leitura) podem atingir, torna-se difícil definir um indivíduo como letrado ou iletrado, recorrendo então ao conceito de “níveis de letramento”, já que o processo é “*um contínuo não-linear, multidimensional, ilimitado*” (2003, p. 95). Decorre dizer, então, que para a conquista de um nível mais alto de letramento nos estabelecimentos de ensino, é necessário que os professores criem situações em sala de aula nas quais os alunos participem ativamente e tenham a possibilidade de desenvolver níveis de linguagem compatíveis com o contexto histórico, político e social do qual fazem parte e no qual interagem. Isto não significa, porém, subestimar o processo de alfabetização: é necessário adquirir a tecnologia da escrita para fazer uso eficaz do código escrito. Letramento e alfabetização são processos simultâneos e indissociáveis sintonizados com o desenvolvimento humano. Como sugere Soares (2001), “o ideal seria (...) ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo *alfabetizado e letrado*” (p. 47). Um caminho possível para este fim, conforme a autora (2003, p. 92), já se pronuncia nas concepções atuais de alfabetização nas quais o ensino da tecnologia da escrita e da leitura é adquirida não através de “textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividade de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, (...)”.

Há, todavia, uma implicação no fenômeno do letramento. Soares (1995) diz que “ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas” (p.79). Isto permite concluir que, além de uma estratégia

diferenciada de ensino circunscrita à área de Língua Portuguesa, a perspectiva do letramento, imbricada no relacionamento dos sujeitos com diferentes discursos e pelas experiências inter-culturais proporcionadas pela inserção na cultura escrita, traz à tona uma nova discussão sobre o significado da educação, pois o aprendizado da língua escrita pressupõe o aprendizado da forma e do conteúdo inerentes a ela, assim como das dimensões social, política, cultural desses conteúdos. Desse ponto de vista, o letramento vai além da disciplina que envolve o processo de alfabetização e o ensino da língua materna.

Britto (2003, p. 13), chamando a atenção para uma ação política com o letramento, salienta a necessidade de se considerar “as questões relativas à produção e circulação do conhecimento” na reflexão e na prática educativas. O autor esclarece que o verdadeiro avanço está justamente no deslocamento das preocupações normativas e formais da escrita para o modo como se organizam os discursos e pela dominação dos recursos da escrita e, conseqüentemente, para a transformação dos seres humanos e sua intervenção nos espaços sociais. Por isso, não cabe restringir o letramento somente às áreas de estudo da língua. O que o autor propõe é que o letramento não seja substitutivo do conceito de alfabetização, tampouco fique circunscrito à disciplina de Língua Portuguesa, ou que seja criado para ele uma disciplina própria ou ainda circule somente nas discussões teóricas da Lingüística. A dimensão do letrar¹, na visão de Britto, envolve além dos dois processos de ler e escrever e da interação dos indivíduos nestas práticas sociais uma postura de educação que favoreça a utilização dessas habilidades para além do letramento funcional numa perspectiva revolucionária. Esta posição de Britto se enquadra na concepção de letramento qualificada por Soares (2001, p. 74 - 75) como “forte.”. Nas palavras dela:

Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão “fraca”), letramento é definido como um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, “revolucionária”, letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

¹ Termo utilizado por Soares (2001, p.47) ao sugerir a necessidade de um verbo “para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento...”

A autora aponta ainda os conceitos de “modelo autônomo” e de “modelo ideológico” de letramento, propostos por Street (1984). Tais conceitos incorporam a versão “fraca” e a versão “forte” na dimensão social do letramento. O modelo autônomo e a versão fraca estão centrados na perspectiva individual, no compromisso com o desenvolvimento da racionalidade do sujeito e, como conseqüência, com o sucesso do indivíduo, tanto pessoal como profissional. O modelo ideológico, assim como a versão forte, sustenta que os aspectos do letramento não são só culturais, mas estão intimamente ligadas às instituições sociais e seus respectivos contextos, sua estrutura de poder na sociedade. Assim, o letrar não pode se restringir a apreender a realidade sociohistórica, mas a participar dela, entendê-la e transformá-la. Soares (1986/1995, p. 79), em seu estudo sobre as relações entre linguagem e escola numa perspectiva social, já alertava para a necessidade de se fundamentar o ensino da língua materna na articulação de teorias advindas dos “diferentes campos – Lingüística e Sociolingüística, Sociologia e Sociologia da Linguagem, Psicologia e Psicolingüística” e, sobretudo, incorporá-lo ao processo de transformação da sociedade.

Em uma sociedade grafocêntrica, ao se aprender a linguagem escrita, apreende-se um mundo onde proliferam e circulam diferentes discursos difundidos e veiculados nas/pelas práticas de letramento. Se é através das práticas letradas que se difunde a construção do conhecimento, proporcionar o acesso a elas não é o suficiente: importa produzir modos de acesso. Ou seja: é na relação com o objeto do conhecimento, na interação com os pares que se configura o processo de ensino e aprendizagem. Seguindo o “modelo ideológico” de letramento - e interessada em saber como funciona o letramento na escola e em que capacidades letradas este processo constrói - Rojo (2001) analisou três práticas pedagógicas divergentes no interior da sala de aula. A autora, orientada pelo conceito de letramento “como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos”, investigou o modo como foi trabalhado o texto em três aulas diferentes. O primeiro modo observado foi o retrospectivo, cuja dependência foi a memória discursiva dos alunos em referência a um texto lido anteriormente. Rojo concluiu, em sua análise, que neste evento a negociação de sentidos se deu de maneira autoritária. No segundo evento, o texto estava presente na sala e o que se instalou foi a repetição das “verdades” do texto em decorrência do silenciamento de outras vozes. No último evento, cujo modo de ser do texto foi a prospecção (o texto nas

mãos dos alunos), privilegiou-se a norma e a forma. Diante destas limitações que o letramento escolar apresentou por conta de algumas práticas pedagógicas, Rojo adverte que

talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas em sua construção, mas nos modos (monovocais, monolíngues, monológicos e aut(h)oritários) como estes objetos são colocados em circulação (2001, p. 236).

Com relação a esses modos, às práticas pedagógicas, Soares (1995) já alertava que ensinar a língua não é só tarefa técnica, mas também política, o que significa dizer que os educadores, ao optarem por uma metodologia no ensino de língua, assumem “um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais” (p. 79).

2.4 O ENSINO DA LEITURA

2.4.1 A leitura nos documentos oficiais

Segundo os PCNs (1997), para que a leitura seja tomada como objeto de aprendizagem na escola, ela deve ser conservada em toda a sua complexidade, não devendo, portanto, ser descaracterizada em sua natureza (Brasil, 1997). Conforme o texto dos PCNs (1997), a leitura - vista como processo - merece no espaço escolar oportunidades apropriadas para que as estratégias do leitor se efetivem e ele venha formar-se leitor proficiente.

Os PCNs esclarecem que as estratégias de leitura são recursos de que o leitor se utiliza de modo inconsciente para construir significados enquanto lê. São elas: estratégia de seleção, que permite ao leitor selecionar somente o que é relevante; estratégia de antecipação, que lhe permite supor o que ainda está por vir; de inferência, que consiste em perceber informações que não estão ditas no texto, e estratégia de verificação, que confirma a efetivação das demais estratégias (Brasil, 1997, p. 53).

Portanto, na visão dos PCNs, formar um leitor competente consiste em mediar uma relação entre uma criança ativa, que enquanto lê trabalha o seu âmbito psicológico no esforço de construir sentidos, não só a partir do que está escrito, mas também dos conhecimentos de experiências, inclusive de leitura, anteriores, e um texto que traz

impresso nele mesmo sua relação com outros textos. Nesta linha de entendimento são relevantes as considerações de Orlandi (2000): sobre a tríade leitor/autor/texto e a instituição dos sentidos, a autora diz que a relação entre eles nega a possibilidade de pensar-se em:

- a) um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto;
- b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e, ainda,
- c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura (p.11).

Diante disso, é responsabilidade do Professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura, compreender, além dos aspectos cognitivos da leitura e das estratégias de seu ensino, que a sua leitura do texto trazido para a sala de aula é apenas uma, diante de outras possíveis. Assim, além desses conhecimentos, o Professor deve ter clareza quanto à concepção de leitura que rege suas práticas na sala de aula. A concepção de leitura dos PCNs extrapola a idéia de decifrar o código escrito, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência dessa ação. Segundo os PCNs, esta concepção equivocada formou inúmeros “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com muita dificuldade de compreender esses mesmos textos.

Na visão de Rojo (2002), os PCNs de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos, no que se refere à leitura e à compreensão de textos, são bastante inovadores, porém, de difícil compreensão, havendo necessidade de cursos de formação de professores para se dar condições à operacionalização dessa proposta.

Para Rojo (*op.cit.*), os PCNs representam um avanço nas políticas educacionais por preconizarem práticas com a linguagem em favor de uma cidadania mais consciente e crítica relacionada às práticas sociais letradas. A autora considera como a “boa-nova” dos PCNs

A visão de leitor/produtor de textos (...) é de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais,

esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2002, p. 2).

Rojo esclarece em nota de rodapé (op. cit., p.2) que a posição bakhtiniana nos PCNs do 3º e 4º ciclos de Língua Portuguesa é claramente assumida, em oposição aos do 1º e 2º ciclos. Nestes últimos, segundo a autora, a teoria bakhtiniana sofre distorções “geradas pela diluição da posição nas tipologias textuais”.

Quanto à implementação do programa dos PCNs, a autora se posiciona a favor de uma leitura radical de Bakhtin pelos professores em cursos de formação, em detrimento à continuidade de cursos caudatórios de saberes sedimentados em práticas pedagógicas e na cultura escolar.

Rojo afirma que as propostas atuais de ensino trazem a postura enunciativa em seu texto, mas acabam por reduzi-la a intenções, uma vez que estão muito mais embasadas em teorias estruturais e textuais.

A autora traz em seu artigo uma crítica de Brait (2000) referindo-se aos PCNs de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental:

... as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com os seus leitores. (BRAIT, *apud* ROJO)

O comentário de Brait é pertinente se lembrarmos que o signo para Bakhtin é *vivo e móvel*, ou seja, a língua é dinâmica porque acompanha o processo sócio-histórico, os significados não preexistindo ao uso; portanto, uma prática de desenvolvimento de leitura a partir de modelos preestabelecidos de textos ou sobre um sistema abstrato de códigos de textos de livros didáticos, que em muito perdeu a situação enunciativa, não se justifica numa escola que vise à inserção de seus alunos no mundo letrado. Além disso, propor exercícios de reconhecimento das partes do texto e de repetição dos dizeres do autor não condiz com a teoria bakhtiniana da enunciação, nem com o propósito educacional de formação de um cidadão crítico.

Sendo assim, em relação ao aprendizado da leitura, concordo com Rojo ao afirmar:

(...) no campo da compreensão e da leitura – decorrentemente, da formação do leitor -, trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos – no dizer de Marcuschi (??), exercícios de “cópiação”, ao invés de compreensão. (Rojo, 2002, p.10)

Os PCNs, no que se referem ao aprendizado da leitura, embora em muitos aspectos se anunciem com uma visão mais contemporânea de linguagem, deixam muito a desejar no que se refere à teoria de Bakhtin e, à concepção histórico-cultural de aprendizagem de Vigotski a que se propõem. Nesta linha, se fazem relevantes as considerações de Mendonça (2001) acerca da postura do Professor diante dos documentos que lhes chegam às mãos. A autora reconhece a possibilidade do aprendizado da leitura numa concepção dialógica a partir de um Professor-Sujeito capaz de lançar sua *contrapalavra* aos produtos didáticos que lhe são oferecidos. Esta possibilidade teria lugar através de medidas a serem efetivadas pelo Professor que, embora tomando a palavra de um outro ao consumir esses materiais, lhes dá uma nova forma.

A réplica do Professor proporcionaria, então,

Possibilitar o aparecimento de várias leituras de um texto oral e escrito, de forma que o aluno possa, na atividade de interpretação, lançar sua *contrapalavra*, isto é, fazer sua leitura. Isso seria facilitado:

- a) se não houvesse um questionário direcionando as leituras;
- b) se houvesse respostas esperadas (no plural) e abertura para a aceitação de inesperadas – isso só seria possível caso o professor respeitasse o universo cultural do aluno, já que é dele que emergirá essa *contrapalavra*;
- c) com a ampliação do leque de leituras do aluno, de forma que ele tenha acesso a vários universos culturais, a várias formas de lidar com a realidade – já é senso comum que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que uma e outra se entrelaçam. (MENDONÇA, 2001, p.259)

Já a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC), de 1998, em se tratando da concepção de linguagem que a norteia, se apresenta de forma muito mais clara em seu posicionamento à teoria bakhtiniana, inclusive descrevendo quase exaustivamente as noções legadas por Bakhtin, tais como dialogismo, enunciado, polifonia, polissemia, compreensão responsiva ativa, etc.. Esta contribuição é conveniente na medida em que é resultado interlocutivo das diversas leituras dos/entre os profissionais envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dentro dos parâmetros do estado. Norteada pelos construtos teóricos de Bakhtin e Vigotski, essa proposta apresenta uma concepção clara de

sujeito, através da qual é possível ao leitor deste documento inferir a compreensão do processo de leitura que a fundamenta:

O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de busca de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor-capaz, pois, de criatividade. (p. 68)

Desta forma, na PC/SC percebe-se a compreensão de um sujeito-leitor, assim como Bakhtin o entende: constituído nas relações sociais, (co-) participante da linguagem que, ao mesmo tempo em que se constitui, constrói sentidos. Mais adiante no texto, encontra-se reafirmada esta posição na afirmação de que “o sentido não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor). Está no espaço criado entre esses três domínios” (p.80). Esse entendimento fica ainda mais claro na sugestão de que “O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade e como tal agir e reagir.” (p. 72). Ao explicitar a concepção de sujeito e, conseqüentemente, de leitor como um ser social continuamente imerso/formado na/pela linguagem, a PC/SC propõe um ensino de leitura a partir dos gêneros discursivos. A PC/SC argumenta que a apropriação da realidade circundante é necessária como requisito à reflexão do leitor em relação aos discursos que proliferam no meio social, aos modos como se apresentam estes discursos (Gêneros), ampliando assim os saberes metalingüísticos e epilingüísticos do leitor. Com relação aos textos a serem utilizados para a leitura, a proposta recomenda que eles devem ser respeitados na sua autenticidade, o que se pode entender como uma forma de desafio ao leitor aprendiz. Apoiando-se nos conceitos de desenvolvimento de Vigotski, a PC/SC aponta a necessidade de que:

o texto e o autor devem agir de alguma forma sobre o leitor aprendiz. Assim, deve haver uma defasagem entre o leitor virtual (que corresponderia ao leitor que se deseja, ou seja, usando a terminologia de Vygotsky, o leitor **potencial**, aquele que se pode constituir através da **mediação**, fazendo aprender a ler, ou tornar mais eficiente o leitor **real**. Este é o trabalho que a escola deve desenvolver, e que está situado na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). (p. 81)

Porém, a Proposta Curricular de Santa Catarina, apesar de trazer contribuições importantes, não abordadas nos PCNs, ainda assim, apresenta a meu ver alguns pontos

obscuros no que se refere à leitura. Em relação à concepção de texto “legível” apresentado na página 81, no tópico da leitura, o texto da PC cita que o texto a ser utilizado para leitura tem de ser *gramaticalmente bem formado* para garantir a condição de um texto *bem escrito*. O que não fica claro para nós, leitores, é a concepção de “texto gramaticalmente bem formado”. Na página 77-78, a proposta sugere como conteúdos a serem estudados “gêneros de discurso agrupados por semelhanças”; antes, porém, advertia não ser possível “enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de seqüências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade”.

De qualquer forma, acredito que os professores envolvidos com o ensino da leitura têm a possibilidade de dialogar com os diferentes textos que lhes chegam às mãos através das escolas ou de suas instituições formadoras e com eles travar interlocução a fim de que frutifique dali uma postura metodológica crítica, capaz de proporcionar um ensino mais significativo ao aluno, coerente com o universo sócio-histórico circundante.

2.4.2 Contribuições da Psicolinguística para o ensino da leitura

As pesquisas oriundas da Psicolinguística relacionadas ao aprendizado da leitura não se constituem no único aporte teórico capaz de orientar o ensino, mas procuram esclarecer os processos mentais e os mecanismos de que se serve o aprendiz no processamento da leitura.

Kleiman (2000) afirma que “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos” (p. 9), tal compreensão podendo subsidiar medidas mais acertadas no encaminhamento pedagógico do ensino da leitura.

Segundo Terzi (1995), são muitas as pesquisas que focalizam a leitura, porém são poucas aquelas que se envolvem em um estudo longitudinal, buscando compreender o desenvolvimento do processo. A autora aponta alguns resultados dessas pesquisas, tais como aqueles que confirmam que uma criança inserida num meio letrado, participando de eventos de letramento antes de entrar na escola, tem melhor desenvolvimento como leitora. Esta constatação, hoje, está mais do que confirmada em consequência dos estudos realizados desde 1980 sobre o letramento no Brasil. Outro resultado, no entanto, considerado problemático pela autora, diz respeito às pesquisas cujos dados indicam que “a

habilidade de decodificação apresentada pela criança ao iniciar a primeira série é um fator determinante de seu sucesso escolar como leitora.” (p. 15). Em decorrência destes resultados, segundo Terzi (1995), pesquisadores como Lesgold, Resnick e Hammond (1984) propuseram um ensino inicial da leitura enfatizando a decodificação para posteriormente trabalhar o significado. Segundo Terzi, o que tais autores desconsideram é que a leitura não se dá de modo cumulativo a ponto de que a somatória dos significados das palavras constitua o significado do texto. Dados de sua pesquisa demonstram que “as crianças só passam a prestar atenção às palavras quando começam a fazer sentido do texto, buscando, indícios de conhecimentos que já possuem” (p. 15). A este tipo de recurso utilizado pelo leitor Kleiman (2000) denomina *conhecimento* prévio: o leitor ativa da memória aquilo que já sabe para proceder à compreensão. Este processo é chamado interativo porque entram em jogo conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo do leitor. A ativação de tal recurso pude observar no decorrer da pesquisa que realizei, cujos dados serão discutidos adiante..

Seguramente para o processo de compreensão do código escrito não se pode ignorar a importância do ensino sistematizado do alfabeto, a correspondência fonológico-grafêmica e vice-versa, como também a necessidade de internalização das convenções ortográficas como a acentuação e a pontuação. O aprendizado e o desenvolvimento dessas habilidades, que denominamos *processo de alfabetização*, influirá nos modos de letramento, ou seja, no domínio dos usos e funções da linguagem escrita na sociedade. O leitor, ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo tais habilidades, como é o caso dos alunos em processo de alfabetização, desenvolve também estratégias para compensar suas limitações. Na pesquisa objeto desta dissertação, os alunos investigados acionaram a memória oral-auditiva diversas vezes como recurso para chegar à compreensão, desprezando muitas vezes a informação impressa. Kleiman (1989) denomina esta alternativa selecionada pelo leitor de *hipótese de compensação*, cuja finalidade é buscar a significação em/por outros níveis de conhecimento. Pelandré (2002) esclarece que “leitores menos proficientes utilizam com muita frequência seu conhecimento prévio para compensar suas dificuldades de decodificação ” (p. 117). A autora alerta para a necessidade de o leitor ter condições de monitorar suas hipóteses para que não ocorram “desvios na leitura”. Pude verificar as conseqüências do uso deste tipo de estratégia na pesquisa realizada.

Outros conhecimentos e habilidades entram em jogo no processamento da leitura. Naturalmente, além da habilidade de decodificar, do uso do conhecimento prévio (seja ele nos níveis lingüístico, textual ou de mundo), outras estratégias meta-cognitivas interagem nesse processo, como a elaboração de hipóteses e a capacidade de checagem destas hipóteses. Kleiman (1989) afirma ainda que, como tarefa cognitiva, a leitura requer o engajamento de fatores tais como a percepção, a atenção e a memória. O movimento dos olhos no momento da leitura não é contínuo/linear/progressivo, se realizando por pulos ou “sacadas”, podendo também regredir para se fixar num ponto anterior, o que possibilita ao leitor reler o que não lhe tenha parecido claro. Este conhecimento nos permite questionar práticas de leitura oral que determinam o uso da régua para acompanhar o texto. A obrigatoriedade da linearidade da visão pode impossibilitar ao leitor voltar atrás na sua leitura e realizar “movimentos sacádicos”, fixando os olhos no que lhe chama mais atenção ou onde for necessário; no momento em que o olho se fixa, há uma área de visão clara e uma área de visão periférica. Ainda segundo Kleiman, pesquisas têm demonstrado que a velocidade do olho é maior comparada à velocidade da voz: mesmo depois de retirado o texto da frente do leitor, este ainda consegue pronunciar mais ou menos seis palavras além daquela na qual o olho se mantinha fixado no momento em que foi retirado o texto. A memória imediata ou de curto prazo, por sua vez, tem uma capacidade limitada em armazenar informações, podendo reter entre 5 e 9 elementos para em seguida esvaziar-se de modo a permitir a entrada de outros elementos. O leitor hábil pode passar à memória profunda as unidades lidas quando significativas, o que significa dizer que a palavra, uma vez reconhecida diretamente, ampliará a capacidade de armazenamento na memória imediata, pois para Kleiman (2000) “um leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente” (p.37).

(Dentre os modelos de processamento de leitura de que tenho conhecimento, destaco os que considero relevantes para a compreensão das estratégias de que se servem os leitores.

O modelo de processamento de Goodman (1976) visa a uma leitura baseada em predições. O leitor utiliza o seu conhecimento lingüístico, conceitual e sua experiência para formular hipóteses e antecipar, desse modo, a informação impressa. O modelo de Goodman baseia-se no conceito de processamento descendente ou “top-down” cuja busca de

significados para o texto escrito passa por estágios cognitivos a partir das hipóteses levantadas pelo leitor. Este modelo representou um avanço para o ensino da leitura na medida em que postulava uma leitura não-linear no desenvolvimento dos processos, mas um movimento cíclico de processos caracterizados por formulação de hipóteses e sua retestagem. Cavalcanti (1989), ao criticar este modelo, afirma que ao descrever o processo de leitura o faz de “modo seqüencial, primordialmente ascendente (“bottom-up”), isto é, com base na aproximação linear das informações lingüísticas e visuais.” (p. 22) A autora ainda cita o fato do modelo de Goodman não proporcionar “uma base para confirmação de hipóteses e predições”.

No modelo de van Dijk e Kintsch (1983), em uma abordagem diferente daquelas publicadas por eles mesmos em anos anteriores, a leitura é vista globalmente, como processo em que os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático interagem entrelando-se. O leitor seleciona as informações conforme os seus propósitos. O modelo de van Dijk e Kintsch traz os componentes cognitivos e contextuais numa perspectiva global de leitura. Entre os componentes cognitivos, o modelo inclui os pressupostos construtivista, interpretativo, *on-line*, pressuposicional e estratégico. Entre os contextuais, o modelo inclui os pressupostos funcional, pragmático, interacionista e situacional. Neste modelo fica evidenciada a interação das dimensões cognitiva e social pela inclusão de elementos contextuais que envolvem os participantes leitor e autor. Nas palavras de Terzi (1995), o modelo estratégico de van Dijk e Kintsch, apesar de representar um avanço neste campo, minimizou a importância da palavra como deflagradora do processo de leitura, uma vez que é ela que mobiliza os conhecimentos, sendo ao mesmo tempo índice das experiências do leitor.

Alguns indícios da natureza contextual da leitura são considerados no modelo de Van Dijk e Kintsch, quando apresentam como componentes necessários os pressupostos funcional, pragmático, interacionista e situacional. Ao propor elementos contextuais, os autores admitem fato de os discursos estarem condicionados pelo nível social do qual emerge; porém, o caminho percorrido pelo leitor idealizado neste modelo objetiva construir representações capazes de reconstruir as ações de um autor e das supostas informações que ele tenha querido comunicar. Nesta perspectiva, o tratamento dado ao processo de leitura - ainda que represente um avanço pelo seu caráter interacionista - ainda assim funciona em

favor da recuperação de um texto (visto como um conjunto de pistas deixadas por um autor) à semelhança dos processos de cunho estruturalista, como o modelo de Goodman. A exclusão da palavra no modelo de van Dijk e Kintsch, conforme a crítica de Terzi (1995), implica em uma desconsideração da concepção de linguagem como processo dinâmico de constante re-significação, uma vez que o modelo propõe uma interação entre leitor e autor, mas o autor funcionando como remetente de uma mensagem - e não como interlocutor. Isto fica evidente pelo modo como o modelo de van Dijk e Kintsch desconsidera a análise do *input* lingüístico como princípio de ativação do processamento para os componentes extralingüísticos. Como já foi dito, pesquisas como a de Terzi (1995) com crianças em processo de alfabetização comprovam que “são as palavras que determinam o processo de fazer sentido do texto e que, ao mesmo tempo, vão sendo re-significadas no próprio processo.” (p. 19). Apesar das críticas aos modelos de processamento apresentados, é significativa a contribuição à compreensão do funcionamento do processamento da leitura, principalmente se somada a outros estudos, como os teóricos realizados por Bakhtin e Vigotski.

2.4.3 Contribuição da Teoria da Enunciação de Bakhtin

Uma das diferenças do modelo de Goodman com relação às teorias da Enunciação, repousa na abordagem do leitor como um analisador de um objeto lingüístico passível de ser reconstruído. Ora, se uma enunciação só tem sentido na esfera onde ela surge, como postula Bakhtin/Volochínov (1997), o seu sentido não é inerente a ela, mas é constituído na e a partir da interação dos interlocutores no discurso que se tece entre eles, nas atitudes responsivas que emergem a partir desta interlocução. Este entendimento, comum entre as Teorias da Enunciação, nos permite entrever que os modelos de processamento da leitura como os de Goodman deixam de levar em conta aspectos que podem ser decisivos para uma maior adequação na aprendizagem da leitura. Segundo Bakhtin/Volochínov (1997, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”, o que significa dizer que o aprendizado da leitura, do ponto de vista da enunciação, só pode se dar em uma perspectiva dialógica e integrada às outras enunciações que se sucedem. Uma enunciação, como um texto, na forma de uma frase ou de uma palavra, só pode ser apreendida em meio à comunicação verbal, numa prática social. Isto implica dizer que o

leitor não se volta à forma da língua, nem se empenha na busca de um autor ausente, mas responde a ele. Portanto, um leitor que procura reconstruir um texto, que apenas analisa um objeto, suas formas e suas mensagens é um reconstrutor e não um interlocutor que reage, que se insere numa linguagem de fato. Um enunciado oral ou escrito é apenas uma parte da grande corrente que é a comunicação verbal, que por sua vez é parte integrante de uma discussão no meio político, cotidiano, literário, científico, etc.. O texto, mesmo que escrito, faz parte sempre de uma discussão ideológica: “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,1997, p.123).

Deste ponto de vista, a compreensão do aprendizado da leitura não pode se reduzir à descrição dos passos pelos quais o indivíduo que está iniciando o processo de leitura deve passar na apreensão do código escrito. O indivíduo, ao ler, se envolve numa grande corrente que é a linguagem, através do diálogo que mantém com os enunciados que toma conhecimento (pela leitura). O leitor se constitui como leitor à medida que contesta, se surpreende, concorda - enfim, responde ao que lê. E este não é um segundo estágio no qual um educando em processo de alfabetização deve se envolver, mas é fundamento essencial do princípio da linguagem fazer parte dela. Segundo Bakhtin (1997a, p. 351), “o que nos interessa não é o aspecto psicológico da relação com o enunciado do outro (e da compreensão), mas o seu reflexo na estrutura do próprio enunciado”. Este é o princípio a um entendimento da leitura que extrapole a descrição psicocognitiva do processo entre os parceiros da comunicação verbal para uma leitura que considere os sujeitos interlocutores nas suas relações específicas no gênero discursivo da esfera que o gerou. Decorre daí a grande contribuição das Teorias da Enunciação para o ensino da língua materna e, conseqüentemente, para uma maior eficiência tanto no entendimento do aprendizado da leitura como para o seu ensino, um ensino partindo do enunciado imerso no gênero discursivo ao qual pertence.

Isto porque as palavras não são neutras em seu uso efetivo, mas são carregadas de expressividade, e essa expressão só é entendida, lida, significada se vista em seu “ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (BAKHTIN, 1997a, p. 313).

No decorrer de nossa investigação, ficou evidente a busca das crianças pela significação das palavras nas atividades de leitura e o fato de que, à medida que atribuíam-lhes significado no seu uso efetivo, mais avançavam no desenvolvimento do seu próprio processo de leitura.

2.4.4 Contribuições de Vigotski

As formulações teóricas de Vigotski permitiram a compreensão de vários aspectos relevantes constitutivos do processo de aprendizagem da leitura. A concepção vigotskiana de *internalização* permitiu observar parcialmente os indicadores deste movimento intelectual das crianças nas atividades de leitura. Como a automatização dos mecanismos utilizados para a leitura nos alunos em fase de alfabetização está por efetivar-se, foi possível verificar que as crianças vão, aos poucos, experimentando, selecionando certos aspectos na construção do conhecimento referente à leitura. Primeiramente experimentaram com outro colega ou com a professora e depois, num movimento de interiorização, se apropriam desse conhecimento. Este procedimento Vigotski chamou de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Para Vigotski, aquilo que o indivíduo consegue fazer com ajuda hoje ele o fará sozinho amanhã. Isto porque há uma ativação do funcionamento de funções psicológicas ainda em desenvolvimento, ou seja, há um potencial a ser desenvolvido, independentemente da idade cronológica de cada criança. Resultados das pesquisas de Vigotski apontaram que o aprendizado move o desenvolvimento, e não o contrário. Seu construto teórico vai de encontro a modelos de processamento de leitura que idealizam um leitor e o tomam num aprendizado solitário, independentemente das relações com seus pares no ambiente (no caso, a escola). Segundo Baquero (1998, p. 141), os momentos de interação entre os pares “permite uma alternância de papéis que as interações docente–aluno não apresentam usualmente”, o que explica a necessidade das crianças de se dirigirem freqüentemente aos colegas. Resultados de pesquisas como a de Nogueira (1997) evidenciam como crianças no início do processo de alfabetização são capazes de negociar a construção dos sentidos compartilhando momentos de leitura entre si. A autora demonstra também como esse processo é pleno de idas e vindas, de hesitações e de vacilações, revelando que o processo de aprendizagem da leitura não se apresenta como

algo contínuo, numa progressão de passos como quem avança numa escada, mas sim como um processo cuja construção é constituída de experimentações e retomadas. Pela presença do outro na aprendizagem, nas trocas de experiências mediadas pela linguagem através do diálogo, os alunos vão elaborando e selecionando mecanismos que lhes possibilitarão maior eficiência na leitura. Na perspectiva da concepção de aprendizagem de Vigotski, cuja base é a interatividade, qualquer modelo de processamento de leitura que não parta da intersubjetividade como elemento constitutivo do processo não se mostra suficiente para a análise do processo de aprendizagem. A interação na sala de aula é vista como o envolvimento dos sujeitos numa ação com objetivo comum às voltas com um objeto (texto/leitura) e é dependente de outros fatores para a sua realização. Portanto, quanto maior o envolvimento dos alunos nesta ação, maior o grau de interação destes e, conseqüentemente, melhores e mais rápidos serão os avanços e resultados do processo. A relação de afeto entre os participantes, assim como a valoração que é atribuída ao aprendizado da leitura garantem, em certa medida, o engajamento dos alunos nas ações na sala de aula, intensificando a interação necessária à aprendizagem da leitura, conforme pudemos constatar em nossa pesquisa. A afetividade é difícil de ser mensurada, pois não se resume a carinho físico, mas é tornada visível principalmente por atitudes de respeito mútuo e confiança; conforme definição de Terzi (1995), as crianças, quando confiam na Professora, sentem-se seguras em querer aprender a ler. Embora Vigotski não tenha se detido em especificar a importância da afetividade para o desenvolvimento, ele não separa cognição e afetividade, tomando-as na sua inter-relação. Ao explicar o seu método de estudo, Vigotski afirma que estudar separadamente intelecto e afeto

é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VIGOTSKI, 1987, p. 6)

A Psicologia de Vigotski aborda o indivíduo de modo integral, no qual, portanto, a afetividade e o pensamento influenciam-se reciprocamente. Nesta perspectiva, a afetividade é importante fator para o aprendizado da leitura e, portanto, pertinente e relevante ao nosso estudo. Assim, podemos afirmar que uma relação afetuosa determina, em certa medida, resultados positivos no desenvolvimento do processo porque derruba as barreiras da

vergonha, do medo, da insegurança e de outros sentimentos que dificultam a inserção do aprendiz nas ações interativas da construção do conhecimento. Tendo em vista os construtos teóricos de Vigotski, Bakhtin e demais autores que a eles se filiaram, desenvolvi a pesquisa que ora relato e cujos dados passo a descrever e analisar.

3 A PESQUISA

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

No intuito de investigar o funcionamento do processo pelo qual se instituem sentidos para um texto na interação de sala de aula através de operações de linguagem entre Professor e alunos, foi necessária minha inserção naquele espaço específico enquanto pesquisadora. Fazer parte daquele cotidiano para registrar os movimentos processuais relativos à construção do conhecimento exigiu ainda uma outra dimensão rumo a um possível entendimento na linha enunciativista anteriormente explicitada: foi no método qualitativo de pesquisa que encontrei sustentação para delinear os caminhos dessa investigação, uma vez que ele procura abranger o contexto histórico em que os fenômenos humanos e sociais se inscrevem.

André (2002), ao caracterizar a pesquisa qualitativa, menciona as contribuições de alguns estudiosos das Ciências Humanas e Sociais. Entre as mais significativas, está a do historiador Dilthey, que destaca, entre outros elementos, a hermenêutica, a qual se preocupa com a interpretação dos significados a partir de um texto, levando em conta cada mensagem desse texto e as inter-relações entre elas. Também importante para a configuração da pesquisa qualitativa está a contribuição de Weber, para quem o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Então, foi necessário tomar o contexto para se compreender os significados. Considerando-se a sala de aula como um microespaço social pertencente ao macroespaço social que é a escola, e a necessária inter-relação entre eles, fez-se necessário investigar o contexto escolar e detectar os aspectos relevantes dessas relações como elementos condicionantes do processo ensino/aprendizagem e também responsáveis pelo discurso da professora.

Também chamada de naturalística ou naturalista, a abordagem qualitativa toma o fenômeno estudado em seu acontecer natural, sendo derivada da concepção fenomenológica do conhecimento, cuja base são as interações sociais do indivíduo. É a partir das relações sociais com as quais o indivíduo interage que ele vai se constituindo como sujeito e, ao mesmo tempo, vai construindo os seus conceitos.

Diante disto, importou a esta pesquisa não perder de vista as relações que a Professora estabelecia – com a comunidade, com a instituição formadora, com os colegas de trabalho, além da visão da comunidade na qual atua e sua opinião sobre o seu próprio trabalho - para detectar a sua história e entender os motivos que impulsionam seus procedimentos. Para compreender melhor essas relações foi preciso optar por uma metodologia que atendesse a esses propósitos. Associadas à abordagem qualitativa estão ainda a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação. A investigação sobre a leitura em uma classe de alfabetização a que me propus seguiu a metodologia da pesquisa etnográfica, que usa as técnicas de observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

A observação participante é assim chamada por considerar que o pesquisador não permanece neutro durante a pesquisa, sendo de vários modos afetado por ela assim como a afeta, sempre existindo, portanto, algum grau de interação entre eles (relação sujeito/objeto da pesquisa) (André, 2002, p.17). A presença da pesquisadora na sala de aula foi a condição para a elaboração do registro escrito a partir de/atraves de um “diário de bordo” e de gravações em áudio e vídeo.

As entrevistas com a Professora e os alunos tiveram como objetivo aprofundar algumas questões relativas ao processo de ensino/aprendizagem da leitura. A pesquisadora organizou entrevistas semi-estruturadas a fim de garantir alguma flexibilidade na interação e possibilitar adaptações no momento da ocorrência das entrevistas. Os documentos analisados, bem como os textos utilizados nas aulas e o projeto “Literatura na Biblioteca”, foram usados para contextualizar o fenômeno, revelar os vínculos entre as instâncias pertinentes, bem como demonstrar o grau de coerência entre o discurso pedagógico e a prática da educadora.

Ainda sob a abordagem qualitativa de perspectiva etnográfica, este estudo teve o caráter de estudo de caso, assim definido porque o foco da pesquisa é a compreensão de

uma unidade particular, uma instância representativa de uma classe. No âmbito de nossa pesquisa, os sujeitos enfocados foram a Professora e os alunos de uma 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Indaial, pertencente à rede estadual de Santa Catarina.

3.2 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O espaço de pesquisa é uma escola da rede pública do município de Indaial, localizado no Vale do Itajaí no estado de Santa Catarina. Ao todo, a escola conta com 21 funcionários (treze professores, três serventes, três dirigentes escolares e dois bolsistas) e uma Professora de Jardim e uma de Pré-escolar, mantidas pela Prefeitura local. A escola se localiza numa comunidade que apresenta algumas peculiaridades em relação a outras do município. Essa comunidade específica é formada por dois bairros interligados, ambos de colonização européia (alemã e polonesa) - Encano e Polaquia, a maioria de seus moradores interagindo no contexto familiar com seu dialeto de origem. Há algumas décadas muitos dos moradores dessa comunidade falavam somente o dialeto familiar, vindo a falar o português brasileiro somente por ocasião de seu ingresso na escola. Ambos os bairros são ladeados pelo ribeirão Encano, que deságua no rio Itajaí-Açu. A Professora sujeito desta pesquisa é natural dessa comunidade e nela reside. Graduou-se em dezembro de 2002 pela Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI) no Curso Normal Superior / Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Indaial. Atualmente é aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia na mesma instituição. Leciona há cinco anos na escola, sendo 2003 o segundo ano em que trabalhou com a 1ª série no período vespertino; no período matutino, a Professora trabalha com uma 2ª série em uma escola municipal no centro da cidade.

Os 24 alunos da 1ª série, também sujeitos desta investigação, são em sua maioria filhos de agricultores e de operários da indústria têxtil localizada no bairro Encano. Durante todo o período da pesquisa os alunos mantinham-se em sala de aula sentados em duplas, em carteiras individuais dispostas em três grandes fileiras e desenvolviam as atividades desse modo, mas com material individual.

3.3 A COLETA DE DADOS

No dia 06/03/2003 fui apresentada à 1ª série pela Professora regente da classe. Neste mesmo dia, iniciei a realização da coleta de dados. Passei a registrar todos os procedimentos realizados em sala de aula no período das 12:45 às 17:00.

Diariamente, a 1ª série desenvolvia uma atividade denominada “Hora da Leitura”, parte integrante do projeto “Literatura na Biblioteca”, que consistia em oportunizar a todos os membros da escola (professores, serventes, bolsistas e direção) atividades de leitura durante os primeiros quinze minutos do período escolar. Além dela, o projeto previa outras atividades, cujo início se daria no 2º semestre de 2003 (cf. o Anexo VI).

O material disponível para a “Hora da Leitura” era constituído por 30 livros de literatura infantil (à disposição dos alunos em um pequeno armário no fundo da sala) e pelo acervo da biblioteca da escola, ao qual os alunos tinham acesso às quartas-feiras, quando acontecia a troca de livros, agendada previamente pela instituição.

Com o intuito de facilitar o acesso das crianças ao material escrito, o bolsista responsável pela biblioteca disponibilizava, sobre uma mesa baixa de aproximadamente quatro metros quadrados, cerca de setenta livros de literatura infantil. Deste modo, cabia às crianças escolherem, entre os livros expostos, aquele(s) que levaria(m) para ler durante a semana.

Ao final do 1º semestre de 2003, pude constatar, por meio da observação e da conseqüente coleta de dados, que além desse material disponível para a “Hora da Leitura”, os alunos ainda tiveram à sua disposição textos trazidos pela professora em cartazes e/ou em folhas mimeografadas (cf. Anexo IV) que eram copiados por eles e armazenados em seus cadernos individuais. A Professora, durante as aulas, ainda fazia circular outros materiais escritos, como cartazes, cartões com os nomes das crianças, livros didáticos de Geografia, Matemática e História, cantigas de roda, um mapa do Brasil, um mapa-múndi, um alfabeto-móvel, bilhetes da Secretaria, um bilhete da Dentista responsável por um projeto de atendimento odontológico desenvolvido na escola. As próprias crianças trouxeram para a sala, por conta própria, outros materiais escritos, como um dicionário ilustrado, figurinhas e livrinhos de literatura infantil. Mas as atividades de leitura programadas e realizadas cotidianamente sob orientação da Professora ocorriam

principalmente em dois momentos distintos: o da “Hora da Leitura” e o da leitura em classe.

A “Hora da Leitura” compreendia os quinze minutos iniciais do período de aula, diariamente - salvo às quartas-feiras, quando acontecia a troca de livros na biblioteca, cujo término ocorria por meio de um sinal que se fazia ouvir por todas as dependências da escola. Às quintas-feiras, a atividade da “Hora da Leitura” ficava a cargo da Professora de Artes, disciplina que dava início às atividades escolares naquele dia da semana. Nos outros dias, as atividades da “Hora da Leitura” eram de responsabilidade da Professora regente. Embora a atividade tivesse iniciado, nas demais séries, no dia 03/03/2003 (conforme acordo dos membros da escola e depoimento do Coordenador do Projeto), na 1ª série ela somente iniciara no dia 10/04/2003, ocasião que pude registrar em vídeo, áudio e por escrito (no diário de observação). O desenvolvimento desta prática será descrito no próximo capítulo.

A outra ocasião de contato das crianças com materiais escritos e de desenvolvimento da prática de leitura dava-se no decorrer da aula, em momento previamente planejado pela Professora. O ápice dessa ação configurava-se pela presença de um texto escrito elaborado, na maioria das vezes, pela própria Professora, ou produzido em conjunto com a turma. A maioria dos textos utilizados objetivava possibilitar o ensino de uma letra do alfabeto. Este momento-atividade se iniciou no dia 10/03/2003.

Todos os textos eram copiados ou recebidos em folhas mimeografadas pelos alunos, sendo armazenados individualmente no chamado “Caderno de Leitura” ou “Caderno de Apontamentos”. A Professora mantinha o texto reescrito em um cartaz fixado na parede da sala por, aproximadamente, dez dias, até que o texto seguinte o substituísse.

Nossa observação se concentrou no modo de organização das aulas quanto à utilização de textos escritos e (aos aspectos pertinentes) à construção de sentidos para esses textos, nosso *corpus* se limitando então ao registro do desenvolvimento desses aspectos das atividades propostas pela Professora. Portanto, as transcrições, objeto de nossa análise, se limitaram ao registro das atividades originadas do trabalho com os textos escritos em sala de aula durante o 1º semestre de 2003.

3.4 OBJETIVOS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos em nossa investigação procurou atender ao objetivo central deste trabalho, qual seja, o de investigar o processo de construção de sentidos pelos alunos de uma 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Indaial. Buscamos também verificar os critérios norteadores da seleção feita pela Professora dos textos escritos a serem trabalhados com os alunos, bem como compreender como se dava a construção de sentidos no processo de leitura desses textos em sala de aula - e, a partir dessas constatações, identificar as concepções de texto, de leitura e de linguagem permeavam o trabalho da Professora sujeito da pesquisa.

Para alcançar estes objetivos, os dados coletados foram analisados a partir das seguintes categorias conceituais: gêneros discursivos (cf. a teoria bakhtiniana), estratégias e recursos utilizados pelos alunos no processo de aprendizagem da leitura (cf. a perspectiva histórico-cultural), ações pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem da leitura e reações dos alunos a elas, o processo de construção de sentidos (cf. teorias de Bakhtin e Vigotski). A discussão realizada abrangeu então estes aspectos a partir da nossa observação sobre a interação entre os textos oferecidos aos alunos pela Professora e os modos de ler em sala de aula.

4. A LEITURA NA SALA DE AULA

4.1 TEXTOS QUE ADENTRARAM A SALA DE AULA

Foram realizadas quarenta sessões de observação/investigação na 1ª série objeto da pesquisa no primeiro semestre de 2003, conforme acordo pré-estabelecido com a Professora da turma. Neste período, pudemos constatar que os textos escritos com os quais os alunos tiveram contato em sala de aula não se restringiram aos trazidos e/ou utilizados por ela para dar início ao processo de alfabetização a partir deles, visando à apropriação do código escrito e assim aos livros de literatura infantil. Outros gêneros circularam em sala de aula. No entanto, os textos pertencentes a livros de literatura infantil (cf. a seção 3.3) foram utilizados somente na realização das atividades da “Hora da Leitura”, não sendo aproveitados ou referidos pela Professora em nenhum outro momento de aula. Sendo assim, passamos, primeiramente, a descrever os textos que representaram o ponto de partida e

serviram como referência à escrita no processo de alfabetização, além do fato de as atividades nas quais eles foram usados terem tomado mais tempo das aulas.

O planejamento das aulas era de responsabilidade exclusiva da Professora regente, já que não havia na escola outra turma de 1ª série ou projetos em comum com outros Professores, excetuando-se a “Hora da Leitura”. O material utilizado para o planejamento era, em parte, o registro dos planos do ano anterior e, ainda, uma coletânea de materiais armazenados pela Professora a partir da sua formação.

A organização das aulas seguia uma seqüência que se repetiu em todas as aulas observadas: a Professora encaminhava o trabalho pedagógico com o objetivo final de produzir um texto coletivo que abordasse um tema significativo para os alunos e cujo título pudesse conter uma sílaba ou letra a ser estudada naquela semana. Assim, a Professora selecionava previamente algumas palavras do texto, já esquematizado por ela, para serem fixadas pelos alunos no decorrer das aulas. Assim, a seqüência das aulas obedecia ao seguinte plano:

- 1º) exposição do tema pela professora;
- 2º) produção coletiva de um texto a partir do tema apresentado;
- 3º) leitura oral do texto (no quadro) com a Professora com o auxílio de uma régua;
- 4º) releitura oral do texto no cartaz, em conjunto ou individualmente;
- 5º) fixação das palavras selecionadas pela professora por meio da atividade de circular as palavras e contar as vogais e consoantes nelas contidas (exercício em folha mimeografada);
- 6º) avaliação por meio de ditado das palavras fixadas.

A Professora fazia questão de manter e fazer saber aos alunos essa organização. Isto pode ser comprovado através da seguinte fala da professora após a releitura em conjunto do texto no cartaz:

(12.05.03, Anexo II)

1 P: [...] Então, agora ó: antes de fazer o ditado nós vamos ler... Nós vamos treinar as palavrinhas e depois nós vamos fazer o ditado. E aí, não pode mais olhar em lugar nenhum.

Raras vezes a seqüência das atividades descrita acima foi quebrada. Uma das poucas ocasiões em que a professora não seguiu os itens 1 e 2 foi a que descrevemos a seguir:

(10.03.03, Anexo II)

1 P: Hoje, a gente vai fazê uma coisa diferente ... vamo vê ... Hoje, a professora trouxe um tex...to, texto é a mesma coisa que lei... tura, leiturinha, texto, como a gente quisé chamá. Como é que nós vamos chamar isso aqui? (*apontando para o texto do cartaz fixado no quadro*) De leitura, de leitura?

2 As: [...]

3 P: Leitura?

4 As: { }

5 P: Então, tá! Então, vamo chamá de leitura. Então, agora nós vamos fazer o seguinte...

Nesta aula, a Professora trouxera um texto pronto no cartaz e o fixara no quadro sem ter exposto o tema anteriormente, o que provocou surpresa na classe. O referido texto tinha como título “O meu galinho”. Tratava-se de uma cantiga de roda retirada de um projeto desenvolvido pela Professora, quando no curso de graduação, que visava ao resgate das cantigas de roda. Este texto foi o primeiro da seqüência a ser trabalhado após o estudo dos nomes.

A seqüência repetitiva da organização das aulas aborrecia os alunos. Isto pode ser observado no seguinte evento:

(25.03.03, Anexo II)

P: Todas essas palavras que vocês sublinharam estão aqui. (*apontando para a folha mimeografada que estava entregando*) Agora vocês vão separar as vogais das consoantes.

As: De novo? (*tom de desânimo*)

P: De novo. Papai tem o a, a, i e tem o p, p. Total de letras? Cinco. (*referindo-se à primeira palavra da atividade*)

Aa: De novo? (*tom de desânimo*)

P: De novo. Quem não entendeu o que é uma vogal [...] Ah! Quero perguntar... Quais são as vogais mesmo?

As: Á,É,I,Ó,U. (*uníssono*)

A Professora mantinha essa organização em cumprimento ao seu plano de aula, independentemente das manifestações de insatisfação da classe.

Uma das características desse fazer pedagógico é que ele independe das interlocuções que ocorrem dentro da sala. Um fazer pedagógico previsto e elaborado antes e fora da escola tenta limitar, e inclusive pré-definir, os enunciados no desenvolvimento da aula. A Professora traz, inclusive por escrito, as falas ideais dos seus alunos na intenção do prosseguimento dos passos previstos para “o bom andamento da aula”. Assim, no dia 25.03.03, observamos que o enunciado/título escrito na folha mimeografada entregue para os alunos na proposta de uma atividade era

“1- Que legal! Palavras novas:”.

Porém, as enunciações que emergiram na interlocução, como pode ser constatado nos turnos 2 e 4 da aula transcrita acima, foi:

As: De novo? (tom de desânimo)

Por mais que planejasse, a linguagem que se construiu oralmente na sala de aula não coincidia com aquela prevista por escrito no seu caderno de Professora. Sua preocupação em dar continuidade ao planejamento e, por conseqüência, ao método comprovadamente viável e pré-estabelecido, a levava inclusive a trazer pronto o texto de casa no caderno de plano e, algumas vezes, no cartaz. Ao optar por esse método, a Professora tomava o texto como um objeto/produto a ser apr(e)endido, utilizando-o como pretexto para o estudo de palavras isoladas contidas no texto. Deste modo, o texto deixava de ser tomado como uma unidade de sentido que configuraria sua completude no processo de interlocução na sala de aula.

Em uma dessas aulas em que a professora propôs a produção do texto em conjunto com os alunos, ela trouxe registrado – previamente - em seu caderno de planejamento, o seguinte texto:

(Texto 2)

(24.03.03, Anexo IV)

A Família

Um dia Fábio e Maria se casaram.

Eles tiveram 4 filhos.

Os filhos ajudam na casa.

Papai fez uma festa para o vovô.

Mamãe e vovó fizeram um bolo gostoso.

Os tios, as tias, os netos e os primos disseram:

- Que bolo gostoso!

Embora a Professora tivesse elaborado o texto em contraposição ao uso daqueles das cartilhas, ele guardava semelhanças com estes, apresentando inclusive a mesma estruturação frasal. A Professora disse em entrevista considerar os textos das cartilhas “fora da realidade dos alunos” (cf. o Anexo V); porém, se, por um lado, sua manifestação demonstrasse uma visão “crítica” da cartilha ao dizer que seus textos estariam fora da realidade dos alunos, por outro, demonstrou não ter clareza suficiente do motivo da rejeição, pois repetiu a mesma organização sintático-semântica na configuração textual que veio a elaborar. Nota-se que há a repetição das características idealizadas na construção do texto para o processo de alfabetização: a Professora entendia que o texto tinha de ser curto, conter uma linguagem simples e ter uma frase em cada linha. Também não demonstrou ter clareza sobre a metodologia que utilizava para desenvolver o processo de alfabetização. No decorrer da observação, encontrei correspondência, quanto aos textos a serem utilizados, com outros fazeres pedagógicos que utilizam os chamados “cartazes de experiência”¹. Bortolotto (2001) constatou a mesma situação em pesquisa realizada sobre as interlocuções em sala de aula e a produção escrita: Professores, ao deixarem de utilizar os textos das cartilhas, passaram a elaborar outros para o processo de alfabetização, seguindo, porém, a mesma estrutura daqueles. As regras para a apresentação e escritura do texto “A Família” que confirmam a semelhança com os “cartazes de experiências” são as seguintes: *1. assunto de interesse da criança; 2 seqüência lógica de idéias; 3. linguagem correta e acessível; 4. poucas frases; 5. frases curtas; 6. uma frase em cada linha; 7. pontuação variada; 8. repetição de vocabulário, para melhor fixação; 9. controle de vocabulário - três ou quatro palavras novas em cada texto; 10. encadeamento de fatos entre um texto e outro* (Bittencourt, 1983, p. 40).

A Professora sujeito desta dissertação, após ter introduzido o tema “Família”, por considerá-lo assunto de interesse dos alunos (cf. o item 1 acima citado), através de uma conversa sobre os diferentes tipos de família e de um desenho individual feito pelas crianças, deu continuidade à aula com uma pseudo-produção do texto em conjunto, uma

² Esta metodologia consiste em seguir normas para a escrita/apresentação de pequenas histórias. Para uma maior compreensão dela, sugere-se recorrer à Miriam Bittencourt, 1983: “Alfabetização: uma aventura para a criança”.

vez que ele já estava elaborado por ela, sem o conhecimento dos alunos, inclusive em cartaz para ser exposto. Eis a seqüência:

(24.03.2003, Anexo II)

1P: Abram o caderno da “leiturinha” e copiem esse título. (*referindo-se à palavra Família escrita no quadro*)

2As: [...]

3P: Como é que começa? (*segurando um giz*)

4Aa: Era uma vez...

5P: Não. Vamos começar com “Um dia” (*escreve um dia no quadro*)

[]

6P: Vamos dar um nome.

7Aa: João e Maria.

8P: Não dá. Tem que ser Fábio e Maria. (*escreve Fábio e Maria no quadro*)

9P: SE CASARAM. (*escreve no quadro*)

10As: [...]

11P: Esse pinguinho tem que fazer. É um ponto. (*referindo-se ao ponto final que acabou de escrever no quadro*)

12P: ELES TIVERAM... (*pronuncia enquanto escreve dando ênfase ao som do m*)

13P: QUATRO FILHOS (*e escreve no quadro*)

14As: [...] (*embora fosse inaudível na fita, neste momento as crianças discutiam o fato dos protagonistas da história terem 4 filhos*)

15P: linha nova. (*anda de um lado para o outro em frente ao quadro, indicando onde inicia a outra linha*)

16P: OS FILHOS AJUDAM NA CASA. (*e escreve no quadro ao mesmo tempo em que pronuncia*)

[]

17P: [...] FEZ UMA FESTA. (*escreve no quadro*)

(*neste momento a Professora fica de frente para os alunos*)

18P: Agora vamos lembrar quem.

19As: [...]

20P: Será? Vamos ver. PAPAI FEZ UMA FESTA...

21Aa: De casa...

22P: Muito bem. PAPAI FEZ UMA FESTA PARA...

23As: [...]

24P: O VOVÔ.

25As: [risos]

26P: O vovô andava meio triste, aí o papai resolveu fazer uma festa para o vovô.

27As: [...]

28P: Olha aqui o chapeuzinho do vovô, igualzinho o da Pâmela. (*referindo ao acento circunflexo que escrevia no quadro na palavra vovô*)

29Aa: Professora!

30As: [...]

31P: Pode botar um pontinho depois do vovô. Pronto.

32P: Rafael? O que a Professora tá falando? Que é pra colocar o dedinho entre uma palavra e outra e não amontoar tudo! (*tom mais alto*)

33P: Isso. Muito bem! (*enquanto observa a escrita nos cadernos das crianças*)

34P: Quando não cabe mais aqui, então pega outra linha. (*mostra no caderno de um aluno*)

35As:[...]

36P: Agora. Linha nova. Vamos pegar uma linha novinha embaixo. Eu não vou mais escrever aqui. (*apontando para o espaço vazio da linha no quadro*) Eu tenho espaço, mas eu não quero.

37P: MAMÃE (*enquanto escreve mamãe no quadro*)

38Aa: *mamãe eu quero, mamãe eu quero...* (*cantarola*)

39P: Olha o dedo. (*alertando para colocarem o dedo após cada palavra escrita no caderno, porque percebe que alguns escrevem as palavras coladas umas às outras*)

40Aa: *mamãe eu quero mamá...*(*cantarola*)

41P: MAMÃE E VOVÓ. Olha o dedo. Onde tem espaço tem que deixá.

42Aa: [...]

43Aa: Professora! (*tenta novamente a aluna que tinha chamado anteriormente*) P: Olha o dedo. Onde tem espaço tem que deixar...

44Aa: Professora, ali onde tem o chapeuzinho, tem o dedo...tira o v, daí tem ovo.

45P: Daí dá ovo, né? Tira o v, né? Tira esse v aqui fica ovo, né? (*mostrando na palavra vovó no quadro*)

46Aa: É.

47P: É, mas nós vamos deixar esse vezinho aqui onde ele tá pra ficar vovó.

48P: Viram a diferença entre vovô e vovó? (*dirigindo-se ao grupo*)

49As: Não! (*falas arrastadas*)

50P: Só muda o acento. A palavra é igualzinha, ó: vovô é com chapeuzinho e vovó é com acento assim. (*apontando para os acentos das palavras no quadro*)

51Aa: [...]

52P: [...] que nem o da Pâmela que tem o chapeuzinho. [...]

53Aa: [...]

54P: MAMÃE E VOVÓ/ O que será que essas duas aprontaram?

55As: [...]

56P: FIZERAM/ Olha só o que elas fizeram. FIZERAM UMA...

57Aa: Uma mágica. (*tenta empolgadamente*)

58P: [...]

59P: Olha só o que a mamãe e a vovó fizeram. UM BOLO GOSTOSO. (*escreve no quadro*)

60P: Olha o dedinho no meio pra separá. Não escreve uma palavra grudada na outra. (*adverte, mostrando com o dedo entre as palavras no quadro*)

61P: MAMÃE E VOVÓ FIZERAM UM BOLO GOSTOSO.

62Aa: A Professora tá inventando a história?

63P: Foi vocês que inventaram, né? (*sorrindo e dirigindo-se ao grupo*)

[]

Outro texto representativo da prática da Professora, à semelhança do texto A FAMÍLIA, em que ocorre uma pseudo-produção coletiva, é o que segue:

(Texto 6)

(10.04.03, Anexo IV)

O Coelho da Páscoa

Era uma vez uma família de coelhos que vivia numa toca.

A mamãe coelha entregava as cestas com bombons.

O papai coelho entregava os ovos de chocolate.

Os irmãos coelhos faziam os ninhos.

As crianças esperam a Páscoa com alegria.

O que chama a atenção nesta aula é que o tema suscitaria, provavelmente, inúmeras manifestações dos alunos a partir de suas vivências em época de Páscoa ou de suas expectativas em relação ao dia de Páscoa que se aproximava. Porém, estes momentos de produção textual, em que poderiam ser construídos sentidos que emergissem da interlocução na sala de aula, foram marcados pelo silenciamento das vozes dos alunos, prevalecendo a da Professora - no caso, enunciados estereotipados sobre a Páscoa. A Professora, ao selecionar o conteúdo lingüístico julgado por ela o mais adequado para desenvolver o processo de alfabetização, modulava as enunciações a serem proferidas e controlava o curso da interlocução a ponto inclusive de impessoalizar o próprio texto. Deste modo, contradisse seu pressuposto de garantir ao aluno um texto que se aproximaria da realidade dele.

Alguns alunos, no decorrer da elaboração do texto, tentaram discordar do modo de pensar da Professora e foram ignorados, como se pode observar:

(10.04.2003, Anexo II)

74P: (...) A MAMÃE COELHA ENTREGAVA CESTAS COM BOMBONS. Pode sê?

75As: Sim (*falas arrastadas*).

76Aa: Não. Com ovos. Ela levava cesta com ovos.

77P: E o papai? (*baixando o tom de voz se aproximando da menina que protestava*)

78Aa: O papai [...]

79P: Vai ver que era o papai que levava os ovos de chocolate! (*sugeria em favor da próxima frase que constava em seu caderno*)

80As: [...] (*as crianças dão várias sugestões que são ignoradas*)

O texto elaborado registrou somente um modo de dizer, uma cultura, sem possibilidade de um processo dialógico, uma vez que a sua elaboração é *conduzida* pela professora, prejudicando o nível de coerência que buscam os alunos. E as pseudo-produções coletivas continuaram...

(Texto 7)

(19.04.03, Anexo IV)

As Meninas do “C”

Era uma vez quatro amigas.

A Caroline achou uma cesta de Páscoa.

A Carla passou o feriado na praia.

Na casa da Clarice apareceu um coelho.

A Camila foi na missa e lá encontrou o coelho.

Elas tiveram uma Páscoa Feliz.

Embora o nível de aproximação do significado do texto pudesse se dar com a inclusão dos nomes das alunas da sala, ele foi prejudicado pela falta de contextualização: qual o motivo de ele existir? Para quem era endereçado esse texto? Que contrapalavra se esperava a partir dele (se é que se esperava...)? Ou que tipo de interação verbal se esperava a partir dele? Este tipo de texto não encontra equivalência no mundo fora da escola. Em que contexto enunciativo alguém produziria um texto com o objetivo único de treinar o uso de

um grafema? Hipoteticamente, poderíamos supor que o “Texto 7” fosse produzido com uma intenção literária, mas não foi esta a proposta da Professora e nem foi este o encaminhamento que ela deu à prática dessa aula. Observamos uma intencionalidade de usar o texto como pretexto ou recurso para dar continuidade ao ensino da família silábica em questão e fixar as palavras já estudadas. A inclusão dos nomes das alunas da sala no texto poderia ter significado uma oportunidade a partir da qual as crianças poderiam construir sentidos para o texto no desenvolvimento da produção; porém, foi a voz da Professora que configurou o texto. As palavras foram sendo selecionadas e inseridas na elaboração do texto a favor simplesmente do processo de transcodificação. Pouco importou o fato discursivo da presença das meninas na sala de aula, que falavam sobre suas vivências e davam sugestões à sua interlocutora, que sistematicamente as ignorou. O tópico em estudo era a ortografia de seus nomes, cuja letra inicial era “C”; os demais conteúdos a serem trabalhados subordinavam-se a esse tópico central. Um dos propósitos da Professora foi então usar os nomes das crianças, aos poucos, nos textos de modo a viabilizar o processo de aprendizado da escrita ortográfica - e não utilizá-los de modo significativo, construindo uma interlocução no contexto histórico mais imediato e concreto configurado pela interação na sala de aula.

Segundo Smolka (1996, p.110), “as crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escritura nos seus contextos de utilização”, ou seja, é pela prática efetiva da leitura e da escritura que as crianças vão compreendendo a necessidade e a funcionalidade das convenções da escrita. É a partir da voz do “meu” interlocutor e pelo impacto que imagino que o “meu” texto vai proporcionar que vou moldando os “meus” protocolos e reelaborando “minha” forma de dizer pela escritura. É pela leitura do outro que “eu” regulo o “meu” dizer (e vice-versa). É, afinal, na interação concreta e imediata com o outro, mediada pela linguagem verbal, no compartilhamento de nossas experiências, negociações e acordos que se dá a construção do conhecimento.

A Professora, ao utilizar textos como instrumentos no processo de alfabetização, propicia aos seus alunos um modelo de escrita. Como os textos 2, 6 e 7 apresentados anteriormente nesta mesma seção (cf. Anexo IV), outros cinco textos utilizados no 1º semestre de 2003 seguiram o mesmo modo de elaboração. São eles: “Texto 5: A Flor e a Borboleta”, “Texto 8: A fada- madrinha”, “Texto 9: Os gatos de estimação”, “Texto 10: A

festa junina” (todos constantes no Anexo IV). Esses textos caracterizam-se como pertencentes a um mesmo gênero.

Segundo Bakhtin (1997a), um *gênero discursivo* compreende um tipo relativamente estável de discurso específico gerado numa dada esfera de utilização da língua. Para que haja coerência, então, é preciso considerar os enunciados passados e os enunciados que estão por vir, porque são eles que tecerão o texto. Se tomarmos a definição de Schneuwly (*apud* Rojo, 1999) de que o gênero discursivo, do ponto de vista da construção dos discursos e da linguagem pela criança, é um megainstrumento, uma ferramenta de que a escola se utiliza para articular as práticas sociais e o objeto de estudo, entendemos que a Professora utilizou apenas um gênero - caracterizado pelo uso do texto como “pretexto”, com a finalidade única de “instruir”. Esta instrução pretende transmitir ao aluno o conhecimento acumulado - neste caso, a escrita enquanto forma. Porém, se considerarmos os gêneros discursivos do ponto de vista vigotskiano, como ferramenta/ mediação, como domínio de uma operação psicolinguística necessária ao ser humano na utilização da língua nas diferentes esferas comunicativas, como postuladas por Bakhtin, podemos então considerar o gênero discursivo veiculado pela professora da 1ª série como, no mínimo, dispensável. Os textos 2, 6 e 7 (Anexo IV) são dispensáveis para o desenvolvimento “lingüístico” dos alunos, uma vez que nem o tema, nem a composição e nem o estilo foram determinados por condições reais de produção e assim não representam nenhuma contribuição para a capacitação discursiva do sujeito enunciator/interlocutor no mundo letrado. Assumindo o que sugere Bakhtin ensinar a língua começando por suas manifestações (pelos gêneros discursivos) originados nos meios sociais pertinentes -, cabe ao professor, como primeira medida, oportunizar aos seus alunos a compreensão da funcionalidade dos textos oferecidos, imprimindo a eles a possibilidade de participar deste uso num movimento autêntico de interlocução. Nesta ótica, é imprescindível ter *o que dizer, para quem dizer e, principalmente, apropriar-se do modo de dizer*, do suporte necessário para se dirigir ao interlocutor na sua respectiva esfera social, esperando dele uma atitude responsiva e entendê-los (interlocutores) como elementos constitutivos do texto.

Apesar da pouca ou nenhuma participação dos alunos no modo de produção dos textos, estes tiveram sua razão de ser - ou seja, funcionaram como resposta, reação a algum outro texto oral ou escrito. Assim, o “Texto 2: A Família” surgiu na sala em decorrência de

exposição e discussão do tema “família” e envolveu a solicitação de um desenho da família pelos alunos e a discussão dos tipos de família existentes. O “Texto 6: O coelho da Páscoa” surgiu a partir da leitura da Professora do texto “Coelho que não era da Páscoa”, de Ruth Rocha, aproveitado para enfatizar o valor das profissões. Além disso, a contextualização deu-se pela época da Páscoa vivenciada pela entoação de dois cantos lidos e cantados pelos alunos (“Canto de Páscoa”, um hino religioso, e “Coelhinho, coelhinho”, uma versão da música “Jesus Cristo”, de Roberto Carlos). O “Texto 7: As meninas do C” originou-se a partir da constatação da Professora de que ainda não haviam elaborado nenhum texto que contivesse nomes de alunos da sala iniciados com a letra “c”. Além disso, o texto “As meninas do C” foi adaptado de um texto lido pela professora ao qual não tivemos acesso. Apesar de a turma não participar da produção do texto com palavras e sugestões, os alunos mostraram-se felizes durante a atividade. Embora não tenhamos acompanhado a aula em que o “Texto 5: A flor e a borboleta” foi produzido, sua origem, segundo a professora, foi o estudo de ciências sobre as fases precedentes do nascimento da borboleta. O “Texto 4: Um dia na vida de um menino” surgiu a partir da idéia da Professora de se incluir no texto nomes dos alunos da sala que iniciassem com a letra “d”. Anteriormente, como já foi dito, a Professora trabalhou com a escrita e a leitura dos nomes das crianças em cartões. O “Texto 8: A fada-madrinha” foi uma adaptação do texto homônimo, de Rosimeri de Souza Pereira, lido pela Professora. Como recurso de intertextualidade, a Professora utilizou um conto infantil (“Cinderela”) e um canto (“A fadinha encantada” como versão da cantiga de roda “Ciranda, Cirandinha”). O “Texto 9: Os gatos de estimação” foi proposto a partir do filme “Aristogatas”, de Walt Disney, assistido anteriormente em sala pelas crianças, com o objetivo inicial de recuperar a história do filme e registrá-la. O “Texto 10: A festa junina” ocorreu em meio aos ensaios de dança de quadrilha para a festa junina, tendo como objetivo descrever uma festa junina a partir da discussão do que acontece nesse tipo de festa. Este texto ainda precedeu a quadrinha “Cai, cai, balão” (cantiga de roda, de autor desconhecido), trazida por uma aluna e explorada pela Professora, bem como a receita “Doce de abóbora com coco”, trazida pela Professora e copiada no “Caderno de Leitura” para ser entregue às mães como alternativa culinária para a época junina.

Do ponto de vista da teoria bakhtiniana da enunciação, todos os textos (em sua qualidade de *enunciado*, de uma forma ou de outra, suprem um dos requisitos do enunciado

bakhtiniano: “O centro organizador de toda enunciação, de toda a expressão, não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (Bakhtin/Volochínov, 1997, p.121). Todos os textos referidos inseriram-se numa cadeia discursiva, articulando-se com os textos/discursos que o precederam e com outros que o sucederão no meio social – em nosso caso específico, na sala de aula. A sucessão aqui é entendida como *leitura*, a atitude responsiva daquele(s) que toma(m) conhecimento do enunciado. O que nos perguntamos é se há de fato uma atitude responsiva materializada na construção de sentidos. Se de fato os alunos participam ativamente da interlocução, criando outros enunciados ou apenas recebem e co-participam como observadores das elaborações da professora. Porém se os textos estão ligados a (um) outro(s) enunciado(s) antecessor(es), acreditamos que os textos fazem algum sentido para o pequeno leitor. A leitura dos primeiros textos e dos que desses se originaram envolveu os alunos em um processo de construção de linguagem, de participação e entendimento de um funcionamento da língua(gem) e de percepção das formas de utilização desta nesse gênero. Os gêneros discursivos secundários mobilizados pela Professora foram canções (ou cantigas de roda, em número de cinco), dicionário ilustrado (um), receita culinária (uma), mapa do Brasil (um), mapa-múndi (um), livros didáticos de Matemática, Geografia e História, sinopse de filme, narrações adaptadas (textos 6, 7, 8 e 11), narrativas produzidas (textos 2, 5 e 10), alfabeto móvel (um), cruzadinha (uma), caça-palavras (três), cartazes com as famílias silábicas, cartazes (seis) com palavras iniciadas com as letras “f”, “b”, “c”, “d”, “g”, e “j”, recortadas de revistas pelas crianças e calendário (um). Foi lido também o texto “Coelho que não era de Páscoa”, de Ruth Rocha.

Os gêneros discursivos primários (caracterizados, na formulação bakhtiniana, pela comunicação mais imediata e elaboração lingüística mais simples) utilizados em aula incluíram cartões com os respectivos nomes dos alunos, um bilhete da secretaria da escola, um recado com o novo telefone da escola e um bilhete entregue pela dentista que atende as crianças da escola.

4.2 A “HORA DA LEITURA”

Nos primeiros minutos de aula, os alunos eram orientados pela Professora a retirarem seus livros de Literatura da mochila e pô-los sobre a carteira, devendo ela também (conforme, inclusive, acordo em reunião) se ocupar com alguma leitura pessoal. Quase todos os dias, então, as crianças tiravam seus livros da bolsa, mas as ações registradas inicialmente demonstraram que as crianças, na maioria das vezes, ficavam conversando sobre outras coisas ou brincando com os colegas. No decorrer do semestre, entretanto, este quadro foi se modificando, de modo que ao seu final quase todas as crianças ficavam lendo ou folheando seus livros ou, ainda, ouvindo os colegas contarem as histórias que gostavam de ouvir. Quanto à Professora, quase sempre ficava, nos 15 minutos iniciais de aula, confeccionando material pedagógico (recortando instruções de atividades mimeografadas, colando cartazes, etc.). Quando questionada a respeito, em entrevista informal, assim se pronunciou: *Quando der tempo, eu leio. Por enquanto não dá.*

Passados os quinze minutos iniciais da “Hora da Leitura”, a Professora solicitava então a um aluno que viesse à frente da sala com o seu livro para ler as imagens. Enquanto isso, as demais crianças deveriam permanecer em seus lugares e ficar em silêncio. O aluno que ficava à frente permanecia de costas para a turma e de frente para a professora, sua voz ficando inaudível para a turma e, em muitos casos, também para o registro em áudio. Neste contexto, a atividade de leitura oral do aluno perdeu sua especificidade, uma vez que os outros participantes “também “lêem” o texto ouvindo” (Cagliari, 2001, p.55). A Professora repetia então a fala do aluno para a turma - e nem sempre o fazia fidedignamente: quase sempre impunha na sua fala suas impressões próprias acerca do conteúdo do livro. Fazia simultaneamente a compreensão do texto com o aluno e com a turma. Em seguida, tomava o livro das mãos do aluno e lia para a turma o texto escrito do livro. Geralmente, encerrava a leitura dizendo a suposta mensagem que o texto trazia. Às vezes, realizava este mesmo processo duas vezes e chamava outro aluno com outro livro. Uma amostra representativa desses momentos é a que segue:

(14.05.03, Anexo I):

1P: Primeiro o que a gente vai fazer? Primeiro a gente vai olhar a capa do livro. O que que a gente tá vendo na capa do livro? (*mostrando a capa do livro*)

2Rafael: O Dino.

3P: O Dino. O dinossauro. O bebê dino...?

4As: Sauro! (falas arrastadas)

5P: É um bebê dinossauro? É. Ele tem um nome. Como se chama o nome dele?

6As: Dino. (*algumas vozes*)

7P: Como é que é?

8As: Tequinho. (*algumas vozes*)

9P: Não é o Tequinho. Esse é o outro.

10As: Dino. (*algumas vozes*)

11P: Esse é o Quilinho.

12As: [*risos*]

13P: Esse é o Quilinho. O que o Rafael observou na primeira parte?

14Rafael: [...]

15P: Olha aqui o que ele observou. Ele observou um outro animal abrindo a embalagem de picolé e jogando no chão. Ó. (repete o que o aluno lhe diz e mostra a figura para a turma) E o Quilinho disse que não podia jogar lixo no...?

16Rafael: Chão.

17P: Olha o que ele jogou ali no chão, ó. (mostra na página do livro o papel do picolé)

18Aa: A professora já contou pra nós. Ela...

19P: Já?

20Aa: Era de morango. (fala à turma se referindo ao sabor do picolé)

21Aa: Sim. (concordando com a colega)

22Aa: Só que não era ele pequeno. (refere-se ao personagem)

23P: Continua contando, Rafael, o que aconteceu aqui nessa parte. (alheia aos comentários da turma)

24Rafael: [...]

25P: Hum... Aqui o nosso amigo Dino chamado Quilinho jogou outra coisa no lixo. Que eu não sei exatamente, mas ele sabia já que a sujeira tinha que jogar no lixo. E aqui? (apontando para a próxima figura)

26Rafael: Aqui o passarinho viu ele jogar o papel do picolé.

27P: Aqui o nosso amigo Dino. O Quilinho juntou o papel do picolé e jogou no lixo. E o passarinho tava observando a boa ação lá do nosso amigo Dino. E aqui o que que aconteceu?

28Rafael: Aqui tem...

29P: E aqui tá o Dino.

30Rafael: Sim.

31P: E aqui são os outros animais da floresta. E o que está escrito aqui? (apontando para a cesta de lixo no livro)

32Rafael: Lixo.

33P: Olha, tá escrito lixo. Que legal! Vai ver que esse Dino aqui está ensinando os outros animais da floresta a jogar o lixo no lixo, né? E aqui? (*apontando* para outra figura no livro)

34Rafael: [...]

35P: Ah! Esse é o amigo dele? Ã?! A impressão que eu tenho ao ver essa figura aqui, né Pâmela e Ana Maria, *(aumentando o tom para surpreender as meninas que conversam)* é que aqui tá tudo limpinho, cheio de rosas. Isso quer dizer o quê? Que os animais aprendem que o lixo se joga no...

36As: lixo. *(algumas vozes)*

37P: Será que é isso? Eu não vou contar essa história hoje, ou vou? *(refere-se a ler o texto do livro)*

38As: Sim. *(algumas vozes)*

39P: Mas a Carla queria contar a história dela...

40Carla: Posso contar também?

41P: Não. Duas por dia só. Vocês sabem, né? Então eu vou contar então. Quilinho é o nosso personagem. *(mostrando a capa)* NÃO JOGUE LIXO NO CHÃO. A RUA NÃO É LUGAR DE JOGAR LIXO, NÃO.

42 [Barulho] *(Algumas crianças se pronunciam, mas são ignoradas)*

43P: É ISSO AÍ, FILHINHO. TENHA EDUCAÇÃO. LUGAR DE LIXO É NA ...

44As: { }

45P: LL...

46As: { }

47P: ...XEIRA. QUILINHO É UM DINO MUITO ESPERTO. SABE QUE TODOS DEVEMOS FAZER A NOSSA PARTE. SE CADA UM DE NÓS CONTRIBUIR SERÁ MUITO MELHOR. E NÃO CUSTA NADA. É SÓ JOGAR O LIXO NO LIXO. É RÁPIDO, FÁCIL E LIMPO. VAMOS LÁ, AMIGUINHO! JOGUE LIMPO VOCÊ TAMBÉM. NÃO ESQUEÇA QUE O LUGAR DO LIXO É NA LIXEIRA. E o lugar fica assim, ó! Todo limpinho, cheirosinho. *(mostrando a gravura da última página do livro)* Carla, agora vem.

Pelo modo como a professora desenvolve a atividade de leitura, prescrevendo as atitudes dos alunos ao anunciar, por exemplo, no turno 1, o que eles devem fazer, ela pré-determinada um comportamento dos seus alunos para a leitura. Essa atitude é autorizada pela posição de autoridade ocupada por ela na instituição que a legitima: ela é a professora, quem sabe e ordena, e eles, os alunos, quem não sabe e obedece. O turno abaixo é mais um exemplo:

(14.05.2003, Anexo I)

6P.: Senta, Robert. Quando a gente tá ouvindo uma história, a gente senta, a gente relaxa. Curte aqui a gravura e escuta bem o que a professora fala. Ó, vou ler de novo: CRISTÓVÃO ERA UM BOMBEIRO MUITO TRAPALHÃO. QUANDO TOCAVA A SIRENE DE FOGO, JÁ COMEÇAVA A CONFUSÃO. CRISTÓVÃO, VINHA CORRENDO E O CAPITÃO FICAVA MUITO BRAVO, PORQUE ELE SEMPRE CHEGAVA COM UM SÉRIO ATRASO. Além de sair correndo, ainda se atrasava. Era meio atrapalhado

esse macaco bombeiro Cristóvão, né? AO DESENROLAR A MANGUEIRA. Olha o que ele fazia. AO DESENROLAR A MANGUEIRA, CRISTÓVÃO TROPEÇOU, ACERTOU ÁGUA NO CAPITÃO QUE, TODO ENCHARCADO, GRITOU: - VÁ APAGAR O FOGO, CRISTÓVÃO! DE TÃO NERVOSO CONSEGUIU APAGAR AQUELE FOGO E VOLTOU VOANDO DE NOVO. O que é que está queimando aqui?

Com este gesto, a Professora descreve para o aluno quais as funções autorizadas para ele durante a atividade de leitura: ficar sentado e relaxado, olhar as gravuras (“curtir”), escutar bem o que a professora fala. Em nenhum momento ela recomenda que eles discutam significados, que se pronunciem ou que façam perguntas ao colega que trouxe o livro ou mesmo a ela.

Em outra ocasião, na qual as crianças discutiam durante a leitura da Professora e, por isso, causavam “barulho”, ela suspendeu a leitura em voz alta e deixou bem claro às crianças o comportamento esperado delas para aquele momento:

(23.06.2003, Anexo I)

15P.: Gente! Camila! Que coisa feia! Hoje é o primeiro dia de aula? Parece. Parece que desde março eu nunca falei que durante a leitura tem que fechar a boca e prestar atenção!

Ainda demonstrando as prescrições da Professora quanto ao modo de fazer a leitura, transcrevo abaixo mais um turno precedente à atividade em si:

(09.06.2003, Anexo I)

1P: Esse aqui é bonitinho. A Camila vai vir aqui na frente. Vai fazer a leitura. A Camila vai fazer a leitura dela e depois eu vou ler o livro pra vocês. Só que não pode nunca ficar na frente deles. Assim, né? Sempre tem que ficar um pouquinho de ladinho assim, para todo mundo poder ver. O que você tá vendo na capa do livro?

As recomendações da professora são sempre em favor do texto, na atividade de leitura, tanto no espaço reservado a ele na sala de aula (como quando enfatiza que o livro deve ficar visível para todos no turno acima), quanto no direcionamento que imprime à construção dos sentidos. Dessa forma, ao aluno leitor é reservado um espaço de silêncio quase absoluto, tanto no espaço físico da sala (pois mal é ouvido em razão da posição de costas para sua turma, disposta em fileiras - e com o agravante do ruído de um ventilador de

teto), quanto na interlocução que se desenvolve posteriormente. Porém, no momento seguinte, quando a Professora tomava o livro das mãos do aluno em suas próprias - (des)apropriação - para ler o texto escrito, a situação se tornava um pouco diferente: o fazia de frente para a turma e iniciava lendo o título e mostrando a capa do livro e, após ler cada página, mostrava a respectiva ilustração; freqüentemente instigava a curiosidade dos alunos para saber o que aconteceria na seqüência do texto. Exemplo desta ação segue abaixo, quando a Professora fazia a leitura das imagens:

([27/05/03, Anexo I)

42P: O gafanhoto está aqui em cima da árvore. Que será que ele está fazendo em cima da árvore? Depois nós vamos descobrir.

As crianças então exploravam as imagens e construíam sentidos, negociando ao estabelecer um diálogo entre eles, algumas vezes sem a participação da Professora. Exemplo disto é o que acontece no episódio abaixo, quando uma aluna, no turno 18, percebe, através do colorido da ilustração, o sabor do picolé que o personagem acabara de abrir:

(14.05.2003, Anexo I)

17P: Olha o que ele jogou ali no chão, ó. (*mostra na página do livro o papel do picolé*)

18Aa: A professora já contou pra nós. Ela...

19P: Já?

20Aa: Era de morango. (*fala à turma se referindo ao sabor do picolé*)

21Aa: Sim. (*concordando com a colega*)

22Aa: Só que não era ele pequeno. (*refere-se ao personagem*)

23P: Continua contando, Rafael, o que aconteceu aqui nessa parte. (*alheia aos comentários da turma*)

No turno 21, a aluna manifesta-se em favor da colega que acabara de falar, abarcando desse modo a sua enunciação, incorporando-a na interlocução que emerge. Neste movimento, torna-se evidente que as crianças aceitam a mediação do colega e não exclusivamente da Professora como condição para a construção de sentidos. Outro turno comprobatório desta situação é o 22, quando a aluna discute o fato de a história não se tratar da mesma já contada pela professora em outra ocasião, ao trazer à tona a ilustração do personagem e ao apontá-la para a turma, mostrando as diferenças entre eles através das

características do desenho como elemento constitutivo da leitura e, ao mesmo tempo, fazendo a mediação com os colegas. A Professora fazia a compreensão após ler cada página e, ao terminar toda a leitura, pedia opiniões dos alunos. Geralmente perguntava se haviam gostado da história ou então pedia que contassem a parte de que mais haviam gostado. Na “Hora da leitura” foram privilegiadas as imagens para as inferências, bem como a atividade oral de perguntas para a compreensão do texto baseadas no recurso da memória oral em sua maioria. A estratégia ativada pela Professora foi a adivinhação, configurada por inferências/hipóteses lançadas pelos alunos quando da leitura das imagens. As hipóteses dos alunos eram monitoradas/confirmadas pela leitura oral da professora, uma vez que eles mesmos não tinham possibilidade de monitorar suas hipóteses, pois apenas olhavam as imagens no livro que a professora segurava à frente da turma sem acompanhá-las por escrito. No episódio abaixo, verifica-se que, no turno 41, a Professora dá aos alunos a oportunidade de inferirem a situação do personagem da história:

(04.06.2003, Anexo I)

41P: Será que o nosso Joãozinho tava emburrado ou tinha um outro problema?

42Aa: Ele tava emburrado porque ele vai sonhar que a irmã quebra todos os brinquedos dele. /

43P: É, mas aqui diz assim: MAS NA VERDADE JOÃO ESTAVA ERA MUITO TRISTE.

44Aa: Eu sabia!

No turno 42, a aluna lança uma hipótese que vem a ser confirmada pela leitura da Professora no turno 43. No turno 44, outra aluna exulta pela confirmação de sua hipótese (muito provavelmente só formulada mentalmente, uma vez que não aparece na gravação). Em outros momentos, a Professora estimulou o uso de estratégias de adivinhação apoiadas nos recursos visuais e no conhecimento prévio, de caráter lingüístico e de mundo nas atividades da “Hora da Leitura”.

(14.05.2003, Anexo I)

31P: E aqui tão os outros animais da floresta. E o que está escrito aqui? (apontando para a cesta de lixo no livro)

32Rafael: Lixo.

33P: Olha, tá escrito lixo. Que legal! Vai ver que esse Dino aqui está ensinando os outros animais da floresta a jogar o lixo no lixo, né? E aqui? (*apontando para outra figura no livro*)

34Rafael: [...]

35P: Ah! Esse é o amigo dele? ã?! A impressão que eu tenho ao ver essa figura aqui, né Pâmela e Ana Maria, (*aumentando o tom para surpreender as meninas que conversam*) é que aqui tá tudo limpinho, cheio de rosas. Isso quer dizer o quê? Que os animais aprendem que o lixo se joga no...

36As: lixo. (*algumas vozes*)

37P: Será que é isso? Eu não vou contar essa história hoje, ou vou? (*refere-se a ler o texto do livro*)

A Professora, ao enunciar o turno 31, propiciou aos alunos acionarem seus conhecimentos, sua experiência de mundo, para ler “lixo”, ao apontar para a lixeira. Ao mesmo tempo que os incentivava a inferirem, propiciava-lhes um estado de expectativa em relação à continuidade da história. Isto lhes deu um objetivo para a leitura. Naquele momento, as ações da Professora fizeram com que os alunos acompanhassem a leitura dela com ansiedade e interesse, quase todos permanecendo atentos a ela(s).

Cavalcanti (1989, p. 37) discute um ponto interessante a respeito das adivinhações na leitura: “(...) ao fazer adivinhações e usá-las, o leitor/ouvinte está interpretando planos e não apenas tentando compreendê-los”. Contrapõe-se a Schank & Abelson (1977), cuja concepção de leitura é reconhecida como solução de problemas, como tal sendo processo que envolve inferências a serem utilizadas pelo leitor, que “pode tentar adivinhar as intenções de uma ação em uma estória e usar essas adivinhações para compreender essa estória” (*apud Cavalcanti, p. 37*). No exemplo dado mais acima, o aluno, ao enunciar o turno 42, constrói uma hipótese baseada na imagem do livro, na tentativa de compreender a ação subsequente da história: o sonho do personagem acessível ao aluno pela ilustração da página seguinte. O fato de a Professora instigar o uso deste tipo de estratégia nas atividades da “Hora da leitura” pode ter confundido os alunos frente ao texto, pois nos outros momentos da aula destinadas ao ensino da leitura, a utilização da estratégia de adivinhação foi combatida. Ou seja, em momentos distintos de leitura, o comportamento dos alunos eram orientados de modo divergente pela professora.

Com o tempo os alunos foram orientados a ler as palavras do livro individualmente. No princípio de junho, a Professora começou a ajudá-los em suas carteiras para que lessem individualmente ao menos uma palavra. Ao final do mês de junho, todos os alunos conseguiram ler, no mínimo, uma palavra do seu livro.

De modo semelhante aos resultados da pesquisa de Kleiman (2001) com professores alfabetizadores de adultos em Campinas, também pude constatar, através das análises deste *corpus*, a presença de uma mesma estratégia na aula de leitura. A Professora sujeito desta dissertação, pelo modo como trabalha a leitura, por vezes utiliza os mesmos procedimentos dos Professores pesquisados por Kleiman (2001): por diversas vezes ela se antecipa aos alunos em suas falas numa tentativa de impedi-los de discordar de sua interpretação. Geralmente, tentava extrair alguma moral dos textos, como se a leitura destes só se justificasse pela “lição” que os alunos pudessem levar após a leitura. O recorte interlocutivo abaixo (cf. Anexo I) representa esta situação. Infere-se, a partir da fala da professora no turno 17, que a lição da história lida é que o importante no trabalho é cumprir a função, não importando o fato de ser atrapalhado.

(14.05.2003, Anexo I)

17P: Mas o capitão ficou muito bravo quando viu entregar a medalha a Cristóvão. E todo muito aplaudiu. O Cristóvão era atrapalhado, mas cumpria a função bem, não cumpria?

18As: Sim. (*algumas vozes*)

19P: Conseguiu apagar o fogo; conseguiu salvar o bichinho da árvore; conseguiu salvar o pé da menina da linha do trem. E ele ganhou uma condecoração do prefeito.

20Aa: apagou o fogo... (*em voz baixa*)

21P: Agora sim [...] da história do macaco. Essa historinha é lá de trás? Quem pegou a historinha lá de trás, devolve.

O que se observa no episódio acima é a reprodução acrítica do discurso do texto pela Professora. Ela chega a tal ponto no encaminhamento de suas falas, justificando a posição defendida em favor do texto que usa, inclusive, argumentos na defesa da sua posição de acordo com o texto no turno 19P. A Professora enumera quatro argumentos em favor da verdade do texto (um bombeiro muito trapalhão recebeu condecoração do prefeito). Encaminhado desta forma, não há possibilidade de um embate de interpretações. Os alunos são persuadidos a concordar com a Professora e, por consequência, com o texto, uma vez que ela o reproduz. Os alunos não são incitados a refletir sobre o texto, pois o seu modo de leitura lhes é imposto anteriormente: *ficar em silêncio, curtir, escutar a professora com atenção*. E, assim, nem chegam a trocar impressões na interlocução, já que esta

também é controlada. O que se observa ainda é a tentativa de uma aluna no sentido de se convencer de que o macaco bombeiro merecia a condecoração, no turno 20Aa, quando ela pronuncia timidamente a função essencial de um bombeiro a despeito de outras coisas que o personagem cumpriu: *apagou o fogo...*

Cabe mencionar que a Professora, quando em entrevista foi indagada se direcionava a construção de sentidos na atividade de leitura com os alunos, respondeu: *Não. Eu direciono a partir das coisas que eles vão falando para que eles possam construir.*

O discurso da Professora muitas vezes não ecoa na sua prática, como podemos observar também no episódio abaixo (cf. Anexo I):

(21.05.2001, Anexo I):

69P: Muito bem. Vocês acham que essa história nos ensinou alguma coisa?

[]

92P: posso falar o que eu aprendi com a história?

93As: Sim. (algumas vezes)

94P: Eu aprendi, ó. Eu aprendi o seguinte, ó. Que a gente pode vencer todo e qualquer desa...?

95As: { }

96P: Fio. A gente pode .

No turno 69, a Professora sugere que o texto traz uma lição, e as crianças sugerem várias outras até que a Professora fecha a conversa, respondendo ela mesma à sua pergunta no turno 94P. Ao mesmo tempo em que responde, incita-os a concordarem com ela através da pergunta com entonação ascendente no final, com palavra incompleta a fim de que completem na resposta. Mas não obteve sucesso, como mostra o turno 95As.

Um outro episódio demonstra também o modo como a Professora “extraí a lição” do texto no final da leitura e como impede que as falas dos alunos sejam incorporadas à interlocução, dispensando-os de participar da construção de sentidos. Transcrevo-o abaixo:

(10.06.2003, Anexo I)

119P: Então, gente. Essa sementinha deu o quê?

120Aa: Uma espiga de milho/

121P: Uma espiga dourada? Será que era uma espiga de ouro?

122As: Era. (*algumas vozes*)

123Aa: Essa aí quase vale mais do que ouro/

124P: MARIA EMÍLIA MOEU OS GRÃOZINHOS escuta bem como é que vai acabar essa história. EM FARINHA OS TRANSFORMOU E COM A AJUDA DE SEUS PINTINHOS PARA TODOS UMA TORTA PREPAROU. Ela não foi egoísta, ela convidou lá os vizinhos que fizeram a proposta pra ela.

125Aa: Ô, profe/

126P: Que linda história, Ana Cristina. Maravilha! Vocês gostaram da história?

127As: Sim! (*falas arrastadas*)

Por três vezes, neste episódio (nos turnos 120,123,125), as crianças tentaram se inserir na interlocução, mas pelo mesmo número de vezes, suas falas foram interrompidas pela Professora e não foram reiteradas por ela em sua fala. No turno 124P, a Professora após ter lido o fim do texto, quase imediatamente (sem deixar espaço para qualquer outra enunciação), impôs-lhe uma moral, uma lição. Esta atitude da professora em querer justificar a leitura com uma “mensagem” ou ensinamento que supostamente o texto traga se revelou também nos textos produzidos, cujo conteúdo sempre trazia algum padrão de comportamento para as crianças: “os filhos ajudam na casa” ou estereótipos nos exemplos de família, de Páscoa, de festa junina. Essas atitudes frente ao texto estão ligadas às concepções de texto das origens da literatura infantil, cuja finalidade era sempre “pedagógica”: ditar regras de comportamento às crianças. Acredito que desenvolver uma atividade de leitura baseada em tal concepção inviabiliza a negociação de sentidos intersubjetivamente a partir do texto escrito, pois dificulta a percepção da plasticidade da linguagem, de sua incompletude, de sua ambigüidade, enfim dos aspectos que lhe são inerentes. Apesar disso, eleger as ideologias implicadas no texto como verdades significa sacralizar os textos e utilizá-los para homogeneizar a sociedade, não propondor sua transformação. Corroborando esta concepção, Britto (2003) assevera que se tem valorizado “uma literatura de instrução moral, composta de textos “edificantes”, de forte cunho de reprodução ideológica” (p. 106). Valores constantemente presentes nos textos dos livros didáticos até os anos setenta, como “pátria, família, heroísmo”, estão sendo substituídos por outros temas como “mercado, sucesso, individualidade e competitividade”, permanecendo na literatura contemporânea o forte apelo em atender o modo de organização do capitalismo imperante no que se refere à produção e ao consumo; ou seja, o que se propõe é a perpetuação e reprodução do universo sociopolítico, e não a reflexão e possível mudança

desse estado de coisas. A transformação de uma sociedade só se torna possível se seus membros tiverem oportunidade de participar deste movimento. No processo de leitura na escola, na perspectiva do letramento, os alunos terão esta oportunidade quando puderem participar efetivamente da construção dos sentidos, quando forem incitados a refletir sobre o que lêem e suas vozes forem ouvidas e não simplesmente a aceitar a leitura do outro, de quem tem o poder (seja a Professora ou o Texto). Por vezes, porém, a Professora demonstrou estar em pé de igualdade com o seu aluno, colocando-se na mesma condição e demonstrando que estavam juntos na busca do conhecimento, como na situação em que enunciou “Eu não conheço essa história”, lendo então o livro para eles e também para ela.

4.3 O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO: A DESCODIFICAÇÃO

A prática de ensino da leitura realizada pela Professora compreende ações pedagógicas que, somadas, constituem uma metodologia. Na tentativa de compreendê-la, passamos a descrever seu desenvolvimento.

Desde os primeiros dados, pudemos constatar que a Professora, no seu modo de ensinar a leitura, inicia ela mesma lendo pausadamente o texto em letras grandes de um cartaz fixado no quadro, apontando simultaneamente com a régua as palavras na ordem em que lê. Exemplifico com o seguinte episódio da aula do dia 10/03/03 (cf. Anexo II):

P: É! Mesmo que a gente não saiba ler muito bem a gente vai fazer a leitura desta leitura. A gente vai fazer a leitura desta leitura. A gente vai fazer a leitura des...se texto. Certo, gente? Tá pronto? Então [...] Então, vamo lá? Onde eu coloco a regüinha nós vamos ler. Vamos começar pela primeira palavrinha. (a Professora aponta com a régua para o título do texto no cartaz)

P: Me...u ga...linho (ênfatisa os sons pausadamente e de modo arrastado). De novo... Me...u ga...linho.

Observa-se que o processo de identificação vai se dando por associação dos fonemas aos grafemas, por meio da leitura contínua do texto, quando a Professora vai apontando as palavras com a régua à medida que lêem. Na continuidade desta atividade, os alunos são convidados a repetir a sua leitura em conjunto através da seguinte fala:

P: (...) Olha lá no quadro. Eu vou dizê... eu vou falando na frente e vocês vão dizendo atrás (*vira-se para o quadro e reinicia a leitura ainda usando a régua*).

Depois dessa leitura oral, entrega o texto mimeografado para ser colado no caderno e escreve, no quadro, palavras-chave de comando orais; por exemplo, escreve a palavra “leitura” e “apontamentos” no quadro em letra de forma para identificação do caderno onde deve ser colado o texto. No caso de texto não criado em conjunto com a turma, como é o caso do primeiro texto que registramos (“Meu galinho”, uma cantiga de roda), a Professora pára a leitura para esclarecer o vocabulário e promover a compreensão das proposições. A Professora canta o texto e convida os alunos a acompanhá-la. Utiliza o reforço da memória oral: enquanto colam o texto no caderno, a Professora repete as perguntas de compreensão: “Conta a história de quem?”, “Como é que era o galo?”. Pede a leitura coletiva (em coro). Em outros momentos, utiliza o alfabeto-móvel para que as crianças montem palavras, anotando-as no quadro, e pede que leiam enquanto vai apagando. Por vezes, pede a leitura individual das palavras da lista montada a partir do alfabeto-móvel. Propõe atividades de identificação das palavras do texto a partir da letra inicial. Seleciona algumas palavras do texto e propõe que contem as vogais, as consoantes e o total de letras e, em seguida, pede que escrevam as que conseguirem ler. Ajuda-os individualmente nas carteiras e chama um a um para que leiam em voz alta suas palavras. Quando lê palavras escritas do quadro, geralmente, enfoca a representação fonética da grafia, mostrando inclusive os gestos vocais, e desenha o objeto da palavra lida, evitando que confundam a referência da palavra; por exemplo, ao escrever a palavra “mola” no quadro, a pronunciou pausadamente e fez o desenho de uma mola. Em alguns momentos, canta com as crianças a música “O abecedário da Xuxa” e vai apontando com a régua as letras do alfabeto, fixado na parede, na seqüência na qual são cantadas. De vez em quando, associou e chamou a atenção dos alunos para as letras iniciais de seus nomes, presentes em outras palavras escritas no quadro, e entregou caça-palavras com nomes próprios para que os reconhecessem. Usou palavras do texto em “cruzadinhas”. Escrevia algumas palavras do texto no quadro e pedia que fizessem o reconhecimento sublinhando no texto. Frequentemente, entregava um cartão com o nome de um aluno e pedia que guardassem num cartaz de pregas, em ordem alfabética. Orientava para que eles recortassem, de revistas, palavras com as iniciais das letras estudadas. Solicitava, geralmente, que estudassem o novo texto em casa e, no dia seguinte, propunha

uma leitura coletiva: pedia que os alunos acompanhassem a leitura usando o dedo para localizar o que ia sendo lido no texto do caderno, enquanto ela utilizava a régua na leitura do texto no cartaz. Sorteava alguns alunos para que lessem individualmente e em voz alta um parágrafo ou o texto inteiro. Nas atividades com os livros didáticos de Matemática, História e Geografia, lia em voz alta os enunciados (comandos e/ou perguntas das atividades), tendo solicitado que olhassem a capa e o índice na primeira vez que utilizaram os livros. Algumas vezes juntou letras no quadro, formando sílabas, e pediu que lessem coletivamente. Explorou o material escrito trazido pelas crianças; por exemplo, em meio a aula, uma aluna mostrou à professora um dicionário ilustrado que havia ganhado. Imediatamente elogiou o material e disse que seria muito útil porque continha todas as letras que estudavam e, tomando o dicionário nas mãos, mostrou as separações que marcavam o início de novas letras.

Com relação à leitura de textos integrais, a orientação deu-se de modos distintos. A Professora desenvolveu diferentemente duas práticas. Um tipo de prática foi desenvolvida ao longo do semestre no horário destinado ao projeto da escola “Hora da leitura”, e outra prática, divergente, teve lugar em outros momentos da aula, não havendo articulação entre as duas. Em entrevista no dia 24.09.03 (cf. Anexo V), passados, portanto, dois meses da nossa observação, a Professora assim definiu o seu trabalho com a leitura:

P.: A leitura a gente trabalha de duas formas. Aquela leitura do projeto da escola que são os primeiros quinze minutos. Então, eu escolho dois alunos pra ler na íntegra um livrinho de história curto, porque eles não se concentram muito bem. Então, eu escolho dois. Eu tenho lá uma lista onde eu boto os nomes de quem já leu. E cada um, quem não sabe ler muito bem tem que conseguir ler uma palavra do livrinho. Quem já sabe ler mais ou menos, uma frase do livrinho. No dia seguinte, quem lê uma palavra já vai conseguir ler duas.

O material para as atividades de leitura foi selecionado de modo diverso, cada qual para um fim. Para as atividades destinadas ao projeto da escola, utilizou-se somente livros de literatura infantil, a maioria pertencentes à biblioteca escolar. Nos outros momentos, outros gêneros foram utilizados (cf. já descrito na seção 4.1).

As atividades de leitura desenvolvidas nos outros momentos da aula, que não as da “Hora da Leitura”, tiveram marcadamente o uso do mesmo material impresso por todos os

alunos simultaneamente à leitura oral da professora, seguido pela repetição oral e coletiva dos alunos. Privilegiou-se primeiramente a memória oral para a oralização do código, uma vez que os alunos “treinavam” o texto em casa. Em seguida, o ensino se deu pelo reconhecimento fônico das letras. As primeiras palavras que os alunos aprenderam a ler foram os seus nomes e os dos colegas. Isto se deu pelo reconhecimento da representação gráfica e fonêmica do alfabeto. A Professora sorteava cartões com os nomes dos alunos e eles procuravam organizá-los em ordem alfabética e guardá-los num cartaz de pregas. Esta atividade se deu repetidas vezes. Exemplifico:

(20.03.03, Anexo II)

P: [...] Aqui tem um monte de nomezinhos de vocês (*mostrando os cartões espalhados sobre a mesa*). Ó:

(*os alunos vão recebendo cada qual um cartão*)

[]

P: Quem pegou o nomezinho que começa com a letra a?

Aa: Eu.

P: Levanta o nome quem pegou com a letra a. Levanta o nome e não o dedo que eu quero olhar.

As: Eu. (*muitas vezes*)

P: Andressa! Vem, Ana Cristina, põe o nome da Andressa. (*a aluna põe o cartão no cartaz de pregas*).

[]

P: Lembram que ontem vocês fizeram isso aqui?

O ensino da leitura na 1ª série continuou nos outros momentos da aula que não a “Hora da leitura” pelo uso simultâneo de dois recursos à memória oral (pelos textos produzidos em conjunto lidos pela Professora e “treinado” em casa) e pela consciência fônica, uma vez que a Professora selecionava textos para serem lidos com a letra e/ou palavra em estudo, de modo que na leitura as crianças alternavam suas estratégias no uso do conhecimento prévio: ora por inferências originadas da memória oral (da lembrança do texto lido pela professora e/ou co-produzido, ou de música conhecida), ora pelo conhecimento lingüístico do código. Em 24.06.03, as crianças foram solicitadas a ler suas frases com a palavra fogueira, e ocorreram leituras nas quais foram utilizados ambos os níveis de conhecimento para a sua leitura. Foi o caso em que a menina leu *A fogueira é*

brilhante em lugar de *A fogueira brilha de noite*. Ou em outra leitura na qual o aluno leu *A fogueira está pegando fogo* em lugar de *A fogueira está queimando*. No primeiro exemplo, a aluna utilizou um conhecimento no nível da sua experiência, uma vez que a palavra já vinha sendo utilizada mais vezes nas atividades na sala (e por já saber a palavra, esta serviu de tema para todas as frases que estavam sendo lidas pelas outras crianças). A aluna também usou seu conhecimento lingüístico para inferir que se tratava da palavra *brilhante* por ter reconhecido letras que já dominava e/ou por acreditar que deveria ser esta palavra porque “*brilhante*” e “*brilha de noite*” podem ser consideradas idéias quase sinônimas. Porém, como a aluna está em processo de alfabetização, não tem ainda domínio de outras habilidades, tais como a capacidade de checar sua hipótese, nem de compreender a segmentação da língua (em contraposição à língua oral que, ao ser ouvida, parece ser um contínuo) - caso contrário, compreenderia que se tratavam de três palavras e não de uma, como leu.

Na situação em que o aluno leu “*pegando fogo*” ao invés de “*queimando*”, fica evidente que ele utilizou a memória oral, pois no momento da leitura lembrou do conteúdo que havia escrito e não da forma pela qual havia produzido. A todo momento as crianças faziam uso da estratégia de compensação, buscando outras alternativas para o processamento da leitura (em geral, tentando adivinhar, causando desvios na leitura como nos exemplos acima). Embora a Professora tenha incentivado as crianças a inferirem, a adivinharem na “*Hora da leitura*”, nos outros momentos da aula este tipo de estratégia utilizada pelos alunos era combatida veementemente pela Professora. Durante todo o processo de ensino da leitura, ao selecionar e explorar o material escrito para leitura, seguia um determinado critério. Pela observação das atividades desenvolvidas e pelo reconhecimento do *input* utilizado, constatamos que o critério pelo qual a professora se orientou para o ensino da leitura foi o envolvimento das crianças com o significado, inclusive na leitura de listas de palavras. As crianças tiveram oportunidade de atribuir significado às palavras em todas as atividades de leitura. A Professora contextualizou todas as palavras a serem lidas, desde os nomes das crianças (palavras que já lhes eram significativas) até as que serviram de tema para os textos lidos e as referentes às festas por eles comemoradas naquela época. Esta constatação válida e reitera a conclusão de Terzi (1995) de que “a palavra detona o processo de leitura e mobiliza os conhecimentos (...)

uma vez que ela é índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor” (p.19). Porque foi a partir das experiências dos alunos com as referidas palavras que o processo de leitura se desencadeou. O processo de ensino da leitura para as crianças da 1ª série objetivava o reconhecimento e a percepção de palavras escritas que foram utilizadas nas diversas experiências escritas, orais e de mundo. Deste modo, as palavras iam sendo lidas sem perder de vista a sua referência. Simultaneamente, a Professora procurou desenvolver a consciência fonológica dos alunos através do ensino sistemático do alfabeto e da sua correspondência fonêmica. Utilizou o recurso da musicalidade de cantigas conhecidas para o reconhecimento das palavras que já vinha utilizando, como as cantigas de Páscoa que continham a palavra coelho (cf. Anexo VII). Também ensinou o uso de sinais diacríticos, como ponto e acento, recorrendo a expressões metafóricas, observáveis no episódio abaixo:

(24.03.2003, Anexo II)

28P: Olha aqui o chapeuzinho do vovô, igualzinho ao da Pâmela. (*referindo-se ao acento circunflexo que escrevia no quadro na palavra vovô*)

29Aa: Professora!

30As: [...]

31P: Pode botar um pontinho depois do vovô. Pronto.

É interessante observar que, mesmo os alunos não tendo o domínio do código escrito, a Professora, estimulava, nas atividades da “Hora da Leitura”, a leitura, indicando que reconhecessem a ilustração. Como demonstra o excerto abaixo, a Professora segura o livro aberto, e a aluna explora as imagens para contar a história:

(14.05.2003, Anexo I)

78P: E aqui?

79Aa: Ele estava construindo uma nova casa.

80P: Hã! Ele estava construindo uma nova casa. E aqui?

81Aa: [...]

82P: Pegaram um monte de neve para construir uma nova casa? E agora?

83Aa: [...] e o pingüim estava com um balde segurando na mão com pedaço de peixe para botar dentro.

84P: Muito bem. Olha. Tinha dois pingüins pescando e um segurando o balde para guardar o peixinho. E acabou a história. Essa história vou deixar para contar outro dia.

A Professora sempre estimula a “leitura da palavra” pelos alunos, quando estes conseguem, como foi observado no turno 3P:

(09.06.2003, Anexo I)

3P: Ah! O ursinho Pepito. Ó. Ela, inclusive, conseguiu ler o título do livro, ó. U URSINHO PEPITO/

4Aa: O URSINHO PEPITO, não U URSINHO PEPITO.

5P: Eu disse U? O URSINHO PEPITO (*corrige*)

Algumas atitudes da Professora demonstram sua constante preocupação em associar a oralidade à escrita, do que é possível inferir o seu desconhecimento da diferença entre linguagem escrita e oral. Esta constatação advém da observação do episódio acima, no qual ela se abstém de esclarecer o motivo de sua pronúncia diferir da escrita, vindo a “corrigir-se” oralmente. Esta mesma preocupação é observável nos episódios nos quais a Professora exerce a função de escriba (os alunos produzem as falas, e ela faz o registro). Ela pronuncia constantemente o que vai escrevendo, como se a escrita fosse a transcrição direta da língua oral. O episódio abaixo demonstra isso. As escritas em maiúscula representam a pronúncia pausada da Professora, a oralização da escrita:

(24.03.2003, Anexo II)

54P: MAMÃE E VOVÓ/ O que será que essas duas aprontaram?

55As: [...]

56P: FIZERAM/ Olha só o que elas fizeram. FIZERAM UMA...

57Aa: Uma mágica. (*tenta empolgadamente*)

58P: [...]

59P: Olha só o que a mamãe e a vovó fizeram. UM BOLO GOSTOSO. (*escreve no quadro*)

60P: Olha o dedinho no meio pra separá. Não escreve uma palavra grudada na outra.

61P: MAMÃE E VOVÓ FIZERAM UM BOLO GOSTOSO.

Em outras ocasiões, as crianças, ao pronunciarem certos fonemas, os confundem quanto à sua representação gráfica, e a Professora as corrige sem no entanto explicar o porquê das diferenças, como no episódio abaixo:

(27.05.2003, Anexo I)

17Aa: O **gafalhote** teve uma idéia.

18P: O **gafanhoto** teve uma idéia? É? Vamos ver se depois o gafanhoto teve uma idéia, mesmo. Depois, quando a gente fazer a leitura escrita, né?

19Aa: O **gafalhote** conversa com a abelha.

20P: O **gafanhoto** conversa com a abelha. Que será que esse assunto tá tão importante que eles tão conversando tanto, né?

21Aa: [...] /

22P: O “**gafalhote**”! (*ri*) O **GAFANHOTO**.

23Aa: O **gafanhoto** tá conversando [...]

Outras atitudes da Professora, como o seu dizer “Quem não lê não aprende”, demonstram a preocupação em valorizar o processo, na tentativa de promover a motivação dos alunos para se engajarem nas atividades de leitura. As demonstrações de afeto da Professora em relação às crianças, durante todo o semestre, se não foram decisivas, mostraram-se relevantes para o desenvolvimento do processo. Os sorrisos da Professora, os momentos nos quais recebia as crianças em sua mesa, principalmente nos primeiros minutos da aula, distribuindo carinhos e demonstrando interesse nas novidades que elas vinham lhe contar, conferiam um clima de harmonia e serenidade ao andamento da aula, facilitando as interações. Prova disso é o episódio no qual a professora, ao notar as hesitações dos alunos em participar da atividade de leitura, diz em tom descontraído “Se vocês errarem, a Professora não vai dar com essa régua na cabeça”. A atitude da professora descontraiu o ambiente, provocando risadas, e, em decorrência, motivou a participação daqueles alunos que antes hesitavam na atividade proposta.

5. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

5.1 O PROCESSO INTERLOCUTIVO

A “Hora da Leitura” mostrou-se como um momento da aula que visava ao envolvimento dos alunos com os textos escritos e a compreensão destes numa leitura propriamente dita - diferentemente dos outros momentos da aula, em que o texto era usado como pretexto para o ensino das famílias silábicas sem a exploração dos significados. Pressupondo que o desenvolvimento da linguagem (escrita e/ou oral) vai sendo construído na sala de aula e que dele participam Professor e alunos em sua relação com o texto escrito (mediados por ele) – o(s) sentido(s) sendo tecido(s) deste modo -, optei por observar as interlocuções realizadas dentro da sala e, em especial, o lugar reservado ao aluno nesse processo. Para tanto, adotei os conceitos de *participação* definidos por Coracini (1995), para quem participar não se constitui apenas no ato de responder como um autômato às perguntas que não exigem reflexão, feitas pelo Professor. Participar da/na linguagem é construir sentidos, é se inscrever nessa linguagem, é se envolver num conflito de vozes, e ao mesmo tempo, se constituindo sujeito. Assim, procurei verificar o tipo de participação dos alunos no decorrer da “Hora da leitura”. Na quase totalidade das aulas registradas, a primeira parte da “Hora da Leitura” contava com a participação de um aluno que deveria contar à turma o que viu a partir das figuras do seu livro. Segue um recorte da aula, representativo desse momento:

(14.05.2003, Anexo I)

13P: Esse é o Quilinho. O que o Rafael observou na primeira parte?

14Rafael: [...]

15P: Olha aqui o que ele observou. Ele observou um outro animal abrindo a embalagem de picolé e jogando no chão. Ó. (repete o que o aluno lhe diz e mostra a figura para a turma) E o Quilinho disse que não podia jogar lixo no...?

16Rafael: Chão.

A participação verbal do aluno é ocultada para a turma e legitimada pela voz da Professora (cf. o turno 15), pois a fala do aluno não é ouvida por seus pares, a Professora

repetindo e reiterando suas palavras. Basicamente três motivos me levaram a entender as causas da inaudibilidade da fala do aluno:

1) sua posição em relação à Professora (de frente para ela, constituindo-a como sua interlocutora) e a seus colegas (de costas para a turma, apagando-os/negando-os como interlocutores);

2) a disposição dos alunos na sala (enfileirados e, portanto, distantes de quem fala) e da Professora (à frente da turma);

3) o tom demasiado baixo do aluno ao falar

Diante deste quadro tão assimétrico, me perguntei durante a observação por que a Professora mantinha este mesmo procedimento ao longo do semestre. Acredito mesmo, passados tantos meses, que ela não queria de fato que o aluno iniciasse qualquer turno no “diálogo” que se realizava na sala, preocupada que estava em manter o controle sobre os enunciados criados de acordo com seu roteiro previamente elaborado. Essa tentativa de controle enunciativo pode ser comprovado quando a professora pediu a participação do aluno através de uma pergunta com resposta prevista – e, inclusive, iniciada por ela (cf o turno 15) -, e o aluno respondendo à sua expectativa no turno 16. Aquele tipo de pergunta não exigiu nenhum esforço intelectual do aluno, bastando simplesmente que se concordasse com a Professora. Esta espécie de *participação quantitativa*, formal, artificial dos alunos esteve igualmente presente em todas as aulas observadas. Nos turnos 12, 14 e 16 (Anexo I), transcritos abaixo, a Professora, num intento de facilitar a participação - *quantitativa* - dos alunos, faz perguntas para obter como resposta uma palavra ou uma sílaba (respectivamente *bem*, *circo* e *circo*). Pode-se observar, inclusive, que a Professora, ao obter resposta de apenas um aluno, repete a mesma pergunta, parafraseando-a. Ora, se o sapo, personagem principal do texto, trabalhava num circo, obviamente ele “era do circo” (comumente se diz daquele que trabalha num circo que ele “é do circo”). Algumas respostas dos alunos servem apenas para confirmar a opinião da Professora. Os turnos 13 e 15 do excerto que segue demonstram isso:

(27.05.03, Anexo I)

12P: Não. Aqui. Será que é uma abelha? (*apontando para a gravura do livro*)

13Aa: É. É uma abelha.

14P: Parece uma abelha. Isso aqui é um sapo. (*mostrando outro desenho no livro*) Então o gafanhoto estava conversando com uma abelha e um...?

15As: Sapo.

16P: Sapo. E aqui? (*referindo-se à próxima página do livro*)

Nota-se que tanto a palavra *abelha* quanto a palavra *sapo* já constavam da fala da Professora nos respectivos turnos 12 e 14. Assim, bastava ao aluno apenas confirmar/concordar/repetir o enunciado proferido pela Professora. É possível observar que as falas dos alunos não configuram uma participação efetiva no processo interlocutivo, visto que a exclusão dos turnos 13 e 15 em nada alterariam a fala da professora. Demonstro abaixo como ficaria o recorte da aula de 27.05.03 (Anexo I) sem a participação dos alunos:

12P Não. Aqui. Será que é uma abelha? (apontando para a gravura do livro) Parece uma abelha. Isso aqui é um sapo. (*mostrando outro desenho no livro*) Então o gafanhoto estava conversando com uma abelha e um sapo. E aqui? (*referindo-se à próxima página do livro*)

O resultado verbal é o mesmo, o que significa que o papel que o aluno desempenha no processo interlocutivo desta aula é o de um interlocutor “desnecessário”, formal, cujos dizeres são controlados e dirigidos pela Professora. Outro exemplo ainda mais representativo dessa situação é o episódio que segue:

(27.05.2003, Anexo I)

125P: Exatamente. Então, como é que o gafanhoto iria chegar lá? Mesmo que ele chegasse o que ia sobrar dele? Nada.

126Ao: Ia virar farelinho.

127P: Não, ele iria se queimar. Porque o sol [...]

128As: (falam ao mesmo tempo dando sugestões)

129P: É. O sol é o astro que ilumina e aquece a ...? (aumenta o tom de voz e interrompe as falas dos alunos)

130: { }

131P: A...? O quê?

132Aa: As pessoas.

133P: A terra, o nosso planeta.

No turno 126 o aluno responde à pergunta feita pela Professora, mas sua resposta não é aceita. A Professora, de antemão, talvez para evitar respostas inadequadas à sua exposição, já havia respondido ela mesma à sua pergunta com um *Nada*. O desejo da Professora é fazer emergir da interlocução um determinado conceito científico do que seja o sol e, para tanto, ignora respostas que para ela não condizem com esse conceito. Ao ignorar respostas como 132Aa, a Professora não só controla o que pode ou não ser dito, como também impede um processo que poderia garantir outras significações (este sim, “científico”: formulação e refutação ou comprovação de hipóteses via experimentação lógica ou empírica). Nesta ação, a Professora age em prol de um conhecimento supostamente pronto e acabado, numa perspectiva pedagógica de transmissão e não de construção de conhecimento, baseada num compartilhamento de informações resultantes das experiências históricas dos alunos e emergentes no processo interlocutivo e imediato na sala de aula. Por isso, chamo a este tipo de participação *quantitativa* em detrimento de uma participação *qualitativa*, na qual os alunos participam de fato da interlocução na sala de aula, criando enunciados, refletindo e construindo significados. A expressão *participação quantitativa* remete à situação na qual as crianças se enunciam (tomam a palavra de modo autêntico, autoral) nas interlocuções durante a atividade de leitura, mas os seus enunciados ou são apenas respostas monossilábicas do tipo sim/não, ou são sumariamente ignoradas pela professora, não sendo então integradas ao texto oral que vem se constituindo na sala. Embora com menor frequência, a atitude da professora permite alguns momentos de interlocução, quase sempre quando as crianças pedem ajuda para entender alguma ilustração do livro, o qual, por ficar distante deles - *nas mãos da Professora, lá na frente* – torna-se de difícil visualização e compreensão, como no caso do episódio abaixo:

(27.05.2003, Anexo I)

106: Ao: Ô, professora! Aquilo ali parece um dedo (*apontando para a gravura do livro*) Aquele negócio vermelho.

107P: Aquele o quê?

108Ao: Negócio vermelho.

109P: Que negócio vermelho?

110Ao: Ali ó. (*apontando para os desenhos no livro*)

111P: Mas são pássaros. Gente, vocês sabem o que é o sol?

Para Bakhtin (1997a, p.295), o enunciado (sua emergência via enunciação) sempre pressupõe a existência do outro. Se aceitamos este pressuposto, então precisamos admitir que a construção do conhecimento, na perspectiva da interação social, implica *diálogo/polifonia* (encontro/confronto de vozes), uma *prática interdiscursiva*. Segundo Bakhtin (1997, p. 95), os enunciados proferidos não são neutros, mas ocupados por discursos socialmente sustentados, porque “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.*” dos sujeitos e emergem no diálogo. Em se tratando da construção dos sentidos, o critério não é diferente: é preciso que haja diálogo (enunciação produzida no confronto de vozes como contrapalavra a uma enunciação anterior; atitude responsiva ativa) no qual as crianças possam dizer o que pensam/sentem/imaginam. Porém, o que percebi observando as atitudes da Professora é que ela se dividia entre, de um lado, manter a organização do que e de quem estava falando e, de outro lado, abrir espaço para outros dizerem o que estavam pensando/sentindo/imaginando. Tal situação ganha visibilidade no episódio que segue:

(04.06.2003, Anexo I)

83P: Então, tudo igual. Então olha o que os pais fizeram. OS PAIS ENTÃO ENTENDERAM OS MEDOS DE JOÃOZINHO né, Camila? E OS PAIS EXPLICARAM A JOÃO QUE IAM AMAR OS DOIS DO MESMO JEITO. Não tem diferença. Filho é filho. A gente ama um filho do mesmo jeito que ama outro. ENTÃO JOÃO ENTENDEU QUE IA SER LINDO TER UMA IRMÃZINHA PARA BRINCAR COM ELE E CRESCERAM JUNTOS . Vai ser legal, né, Caroline? Ah! Já pensou?

84Aa: Professora, eu também tenho uma priminha/

85Aa: Eu tenho dois irmãos/

86P: Aimê, tu tinhas ciúme quando a tua irmãzinha nasceu? Não?

87Aa: Eu tinha só quatro anos...

88P: Pois é! E tu teve ciúme?

89Aa: Não.

90P: E, daí? Tu gostava da tua irmãzinha?

91Aa: Não.

92: [...]

93P: Pronto. Vamos guardar os livros?

[]

A Professora, ao questionar as crianças nos turnos 83, 86 e 88, permitiu elas que se manifestassem, mas só até certo ponto: quando a interlocução poderia se encaminhar para outras direções, não previstas por ela, com sentidos diferentes dos desejados, ela lhes cerceia a palavra. Infere-se que a Professora oscila entre permitir a livre manifestação das crianças e exercer o controle, o domínio da turma e a censura de seus dizeres.

Quando ela, em outra ocasião, se envolveu na interlocução com os alunos, permitindo manifestações por parte das crianças, contribuiu para que elas construíssem sentidos; porém, ainda assim, não possibilitou a extensão dos dizeres (cf. 31P, 33P, 36P). Veja-se o episódio:

(04.06.2003, Anexo I)

28Aa: Isso não é bom ficá emburrado.

29P: Não é, né?

30Aa: A Ana fica emburrada.

31P: Quem fica?

32Aa: A Ana.

33P: Ficava, né? Agora a Ana tá crescendo, não vai ficar mais, né?

34Aa: [...]

35Aa: [...]

36P: É. Um pouco isso vai passando. O menino, quantos anos tinha?

37As: Quatro.

38P: É. Então, quatro anos é a fase de ficar emburrado. Depois que a gente faz sete, oito anos, essa fase vai passando.

39: [risos]

É o que acontece também quando a Professora se propõe a ouvir e responder às perguntas das crianças, como ocorreu no episódio abaixo:

[27.05.2003], (anexo I)

170Aa; Ô, professora!

171P: Pronto, gente. (*umenta o tom*) Agora eu quero ouvir a Aimê.

172Aa: Né, professora, que quando o dia tá claro a gente vê a lua?

173P: Ah! Quando a lua está cheia, né? Aí, a terra fica mais iluminada, né?

174Aa: Aí tem o sol e a lua junto, né?

175P: Daí o sol bate bastante na lua e a lua acaba iluminando a terra, né? É isso? Então, tá. [...]

176P: O sol é um astro luminoso. A lua também é um astro. É um satélite natural.

177: [barulho]

Nas situações anteriormente descritas, poucas chances as crianças tiveram de construir sentidos no quadro de interação verbal, visto o baixo nível de efetivação de processos intersubjetivos. Percebe-se, no entanto, que as crianças, embora inicialmente parecessem passivas quanto à construção de sentidos, diante das interlocuções discutidas, reagiam ao que lhes era imposto e buscavam outros caminhos. É o que descreve a seção seguinte.

5.2 ATITUDES RESPONSIVAS ATIVAS DAS CRIANÇAS ÀS AÇÕES PROPOSTAS NO ENSINO DE LEITURA

Compreendemos um pouco melhor como estava se dando a construção da leitura por parte dos alunos em processo de alfabetização observando às atitudes responsivas/respostas deles às ações metodológicas da Professora no ensino da leitura. A partir, então, de uma observação empírica, pudemos identificar as ações mais produtivas para o aprendizado da leitura, bem como os mecanismos, recursos, estratégias e procedimentos acionados pelos leitores iniciantes para internalizarem os conhecimentos de leitura.

Uma das primeiras respostas/atitudes responsivas dos alunos ocorreu durante a leitura oral da Professora enquanto esta apontava com a régua o texto do cartaz fixado no quadro. Após a leitura do título (“Meu galinho”) por ela, as crianças começaram a discutir o significado dele, mas como ainda não dominavam o processo de decodificação, dependendo da leitura da Professora, começaram a se perguntar se se tratava de “galinho” (galo pequeno) ou “galhinho” (ramo pequeno de árvore). Ao perceber a discussão/o impasse, a Professora suspendeu a leitura para explicar. Muitas outras vezes as crianças utilizaram seu *conhecimento prévio* como recurso no processo de leitura. Nesta mesma atividade, enquanto a Professora fazia a leitura oral com a régua e lia um trecho que dizia que o galo faz *quiri-qui qui*, uma aluna, rapidamente acionando conhecimentos já adquiridos, disse: “Ele faz *co-ro- co- có*.” O entendimento de que a criança não é *tábula rasa*, mas uma pessoa que já traz conhecimentos para a escola que podem e devem ser utilizados e ampliados influi diretamente nas tomadas de decisão acerca do

encaminhamento do processo de alfabetização. O nível de letramento no qual o aluno se encontra certamente interferia no seu processo de aprendizagem. A busca do significado da palavra mostrou-se de suma importância para as crianças durante toda a investigação; por exemplo, quando a professora leu para as crianças o texto “Coelho que não era de Páscoa”, de Ruth Rocha, uma aluna perguntou: “O que é *profissão*?”. Isto ocorreu também durante as atividades da “Hora da Leitura”, como no exemplo:

(10/06/03-2, Anexo I)

11P: OS PEDESTRES PASSAM CORRENDO COM MEDO DA TROMBA DO CROCONILO/

12Aa: CROCONILO ?!

13P: O nome dele era CROCOLINO.

14Aa: Crocolino era o nome! (ri)

Neste episódio, a menina, ao pronunciar o turno 12, busca junto à Professora um significado para a palavra pronunciada e desconhecida para ela. É só a partir da atribuição de significado para a palavra “Croconilo” (“era o nome!”) que a menina constrói um sentido e acha graça na descoberta (cf. o turno 14).

Do mesmo modo, mais adiante no mesmo episódio, outra aluna busca significado para outra palavra lida pela professora:

17P: OS AMIGOS DE ZICO ATÉ ESTRANHARAM O FATO DE ELE TROCAR SUA LIMOSINE POR UM CARRINHO MAIS BARATO.

18Aa: Limosine?!

19P: É. Ele trocou a limusine dele por um carrinho mais barato.

Embora a professora não tenha se dado conta (perceptível no turno 19), a aluna queria saber o significado da palavra “limusine” (turno 18).

Uma estratégia freqüentemente utilizada pelos alunos investigados, por ainda não terem automatizado as regras de correspondência grafofonológicas, foi a adivinhação, que Kleiman (2000) caracteriza como parte do processo compensatório: o leitor, quando não consegue ler usando um nível de conhecimento, apela para outros níveis, “ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas.” (p. 16). A ocorrência deste

recurso foi mais freqüente nos momentos iniciais da observação. Exemplifico com o recorte seguinte:

(25. 03.2003, Anexo II)

[]

1As: A MAMÃE/

2P: Não tem A.

3As: MAMÃE FIZE/

4P: Ah, é?! É pra ler, não é pra adivinhar!

5As: A MAMÃE/

6P: Não tem A.

7As: MAMÃE E VOVÓ FIZERAM []

Nesta atividade, a Professora havia pedido a leitura, pelo conjunto dos alunos, do texto fixado no quadro, enquanto ela ia orientando com a régua. As crianças haviam “treinado” o texto em casa para ler naquele dia. O que se observa, além da estratégia de adivinhação verificada pela inclusão por duas vezes de A (cf. turnos 1 e 5) e pelo desvio da leitura (turno 3), é a utilização do recurso da memória oral para a leitura: o texto já lhes era conhecido, pois o haviam produzido em sala com a Professora, que o lera para eles no dia anterior. O que se nota é que, nesta atividade, as crianças não utilizaram o material impresso como recurso, mas a memória, uma vez que conheciam a história, o conteúdo do texto e inferiram a forma. Mais adiante, nesta mesma leitura, observa-se novamente a presença da mesma estratégia:

9As: FILHOS FIZERAM AI QUE BOLO GOSTOSO/

10P: Onde é que está escrito AI, aí? (apontando para o texto no cartaz) Só tá escrito QUE/

11As: BOLO GOSTOSO.

Três crianças foram solicitadas a ler individualmente o texto do quadro. Orientadas pela Professora através do uso da régua no início, baseadas no seu conhecimento prévio, adivinhavam. Mais adiante, a pedido da Professora, passaram apenas a repetir a sua (dela) leitura. Transcrevo abaixo o episódio que demonstra a leitura de duas das crianças no dia 25.03.03:

(leitura da aluna Carla)

18P: Carla, vai ler aí do lugar ou queres vir aqui? Então vamos lá!

19Aa: FAMÍLIA/

20P: A ... ? (apontando para a letra A do título no quadro)

21Aa: FAMÍLIA FÁBIO E MARIA SE CASARAM ELES TIVERAM QUATRO FILHOS OS
FILHOS AJUDAM NA CASA/

22P: Calma! NA CASA, uma palavra de cada vez.

23Aa: PAPAI FEZ UMA FESTA/

24P: UMA ... ?

25Aa: FESTA PARA O VOVÔ

26P: Não cheguei lá ainda. FESTA ...?

27Aa: PARA O VOVÔ.

28P: Não. PARA...?

29Aa: [...]

30P: O ...?

31Aa: VOVÔ.

32: []

(leitura da aluna Michele)

56P: Michele! Fechem o caderninho. Uma palavrinha de cada vez, tá? Então vamos começar:

57P: A ... ?

58Aa: FAMILIA.

59 (*neste momento há muito barulho por conta das outras crianças*)

60 Aa: Ô, professora ! (*outra aluna chama*)

61P: Michele, A ... FAMÍ...?

62Aa: LIA.

63P: Então, vamos combinar uma coisa. Eu falo e tu repete bem alto pra todo mundo ouvir. Pâmela, dá licença, sai aí do meio um pouquinho, porque tá atrapalhando, baixa o caderninho. Pára de conversar uma com a outra. Eu falo e você repete.

64P: UM DIA

65Aa: [...]

66P: FÁBIO

67Aa: [...]

68P: E MARIA

69Aa: [...]

70P: Fala! (respondendo à outra aluna)

71Aa: [...]

72P: MARIA

73Aa: [...]

74P: SE

75Aa: [...]

76P: CASARAM

77Aa: [...]

78P: ELES

79Aa: [...]

80 P: TIVERAM

81 Aa: [...]

[] (*o barulho da sala tornou as enunciações da aluna inaudíveis*)

A evidência de que nesta leitura os alunos utilizaram o recurso da memória e não o texto impresso foi o modo como leram. Embora a leitura fosse pausada (representada pelas letras maiúsculas), ainda assim era uma leitura fluente, diferentemente da leitura em “staccato” verificada em momentos posteriores da pesquisa. Exemplos esclarecedores foram registrados na atividade de 24.06.03, na qual a Professora solicitou aos alunos que lessem individualmente para a turma uma frase que haviam feito em casa. O comportamento dos alunos durante a leitura se mostrou bastante diferenciado. Um aluno que sempre apresentara muita dificuldade, de repente leu a sua frase fluentemente: “A fogueira é muito bonita.” e, em seguida, acrescentou: “Eu acho.” No seu caderno, contudo, estava escrito “A fogueira é bonito.” Por ter dificuldade na leitura, pois ainda não tinha automatizadas todas as regras de correspondência grafofônicas, utilizou a estratégia da adivinhação. O aluno se apoiou em seu conhecimento prévio e em sua experiência com o conteúdo da frase para “ler” sem se ater à grafia que havia registrado.

Uma aluna, em um nível mais avançado de leitura, leu dessa forma sua frase: “A-fogueira-é-um-símbolo-da-festa-junina.” A aluna leu palavra por palavra apoiando-se no seu conhecimento, pelo reconhecimento do código; porém, sua leitura se fez sem a preocupação com a construção de sentido para a frase. A aluna leu globalmente as palavras. Outro aluno leu: “Na-fes-ta-ju-ni-na todos-todos...”. Leu em staccato, lentamente, e a Professora, percebendo a dificuldade, propôs:

P: Vamos ajudar, então? NA FESTA JUNINA TODOS DANÇAVAM EM ...?

Ao: redor...

P: REDOR DA...?

Ao: fogueira.

Embora o modo de leitura dos alunos tenha sido diferenciado, pois a turma era heterogênea, em resposta a algumas atividades propostas pela professora, a maioria dos alunos demonstrou o mesmo comportamento. Um deles foi o modo como reagiram/responderam à leitura em conjunto de um texto do quadro: além de não conseguirem sincronizar a localização da palavra lida com a indicação do dedo no texto do caderno, a leitura das crianças era sempre adiantada em relação a palavra que a Professora apontava com a régua. Às vezes, a Professora protestava, como neste exemplo: “Tem gente que lê *tã-nã-nã-nã-nã*. Quando a Professora tá fazendo aqui (*referindo-se ao uso da régua ao apontar uma palavra*), tem que ler essa palavra.”. Ou, em outra ocasião, quando solicitara uma leitura individual: “Calma! NA CASA. Uma palavra de cada vez”; ou ainda, “Não cheguei lá ainda” (*referindo à palavra lida pela aluna*).

Ora, as atitudes dos alunos são decorrentes dos procedimentos determinados pela Professora: ela encaminhava, a todo momento, a leitura isolada de palavras, e eles acabaram não resistindo ao processo de adivinhação, incitados que eram a todo o momento a fazê-lo. Tais atitudes dos alunos revelam quão forte é a estratégia de adivinhação em seu cotidiano escolar. Observamos também que, quando não conseguiam acessar a memória oral para adivinhar, procuravam lançar mão de outra estratégia no reconhecimento das letras: buscavam no conhecimento que estavam adquirindo fazer uso de algumas regras de correspondência grafofonológicas que já dominavam. Exemplifico com um episódio (Anexo II) no qual as crianças liam em conjunto o texto do quadro (já estudado em casa), guiadas pela régua da Professora, até não conseguirem mais sustentar sua estratégia de adivinhação:

(12.05.2003)

6As: UM DIA NA VIDA DE UM MENINO, O DIA ESTAVA CHUVOSO E DAVID ASSISTIA TELEVISÃO E ... A ... A.../

7P: ESTAVA... ?

A hesitação das crianças, representada pelo “E... A ... A..” do turno 6As demonstra a tentativa de leitura da palavra “ESTAVA”. As crianças, não mais tendo à disposição o

recurso do conhecimento da memória oral, acionaram o conhecimento lingüístico de que dispunham: a representação fonêmica das vogais E, A, A. No encaminhamento desta mesma atividade, as crianças repetiram na seqüência a mesma atitude:

14As: ESTAVA SEM O DADO DAVID ACHOU O DADO DEBAIXO DA CAMA. O D ... D...

15Aa: Dedo! (em tom de excitação)

16As: Dedo ! (algumas vozes)

17P: O DEDO...

Novamente, a hesitação das crianças, no turno 14, representada por “O D ... D ...” demonstra a tentativa de leitura da palavra DEDO. Desta vez, como o conhecimento das crianças incorporava o reconhecimento do fonema /d/, conseguiram concluir a leitura, reconhecendo toda a palavra. No decorrer da leitura em conjunto, o número de vozes que acompanhavam a leitura da Professora foi diminuindo a ponto de, no final da leitura, somente algumas vozes ainda estarem audíveis.

Na seqüência desta aula, após a leitura do texto, a Professora propôs um jogo para a fixação de algumas palavras, como geralmente faziam. Algumas crianças enunciaram um “Ah!”, em tom de desânimo, outras reclamaram em tom mais alto um “De novo?!”.

No dia 26.05.03, quando solicitou a leitura silenciosa do texto “Os gatos de estimação” (que haviam produzido em conjunto com ela e estudado em casa), o que se observou foi que apenas três alunos se mantiveram olhando para o caderno, o que nos fez acreditar que somente estes faziam a leitura silenciosa; os demais estavam dispersos. A Professora foi às carteiras e ajudou na leitura. Enquanto isso, os demais brincavam, desenhavam no quadro, andavam pela sala, conversavam animadamente, corriam, riam. Na leitura em conjunto, muitos se restringiam a repetir a leitura da Professora. Em seguida, esta solicitou a leitura individual de um trecho do texto por alguns alunos. Eles “leram fluentemente” (o texto decorado) e, quando hesitavam, os colegas sopravam.

Em alguns momentos, ainda no início da investigação, mesmo podendo acessar conhecimentos prévios no nível lingüístico, os alunos ativavam conhecimentos da sua experiência prévia oral com o texto. Quando este era musicado, e as crianças já o conheciam pela memória oral, no momento em que a leitura em conjunto era solicitada, eles deixavam de ler e cantavam o texto, como ocorreu no dia 20.05.03 (Anexo VII):

P: Eu gostei de uma quadrinha que a Pâmela trouxe e eu escrevi aqui no quadro. Vamos fazer a leitura dessa quadrinha?

As: a – fe- di- / a- fadi/ a- fadinha/ e.../

(*automaticamente começam a cantar o texto na melodia da Ciranda/cirandinha*)

As: *A fadinha encantada*

sempre bela deve estar

vai fazendo a sua mágica

para todos ajudar.

Neste caso, embora as crianças tenham deixado de utilizar o conhecimento da correspondência grafo-fonológica para usar um outro nível, acionando sua experiência de mundo por meio do recurso da memória oral, penso que não se trata somente de um processo compensatório, mas também da busca de objetivo para a leitura (uma leitura lúdica, minimamente prazerosa), uma vez que a utilização estratégica da descodificação ainda causa lentidão e esforço. Segundo Kleiman (2000), a eficiência da leitura está ligada aos objetivos e expectativas que se quer a partir dela, e tais objetivos, muitas vezes, estão estreitamente relacionados aos propósitos do próprio texto. No caso da leitura do texto “A fadinha”, o que contava era a satisfação que este podia lhes causar, ou seja, “não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo era o próprio prazer” (*op.cit.*, p. 34).

Situação semelhante ocorreu algumas vezes, quando a Professora solicitava leitura em conjunto no quadro, mas acabava lendo sozinha: cf. “Diário de bordo”, Anexo VII, dia 13.05.03, texto “A fada madrinha”; a partir do segundo parágrafo, a Professora leu sozinha. Ao final, as crianças bateram palmas, e uma aluna foi até o quadro e apontou o verbo IRIA, dizendo ser igual ao nome de sua mãe. É interessante observar como as crianças iam construindo o seu próprio processo de leitura por meio de comparações, analogias, associações.

O fato de os alunos terem deixado de ler, preferindo ouvir a leitura da professora, nos permite inferir que o modo lento, no esforço de tentar acompanhar a régua (movimento linear unidirecional) - e, por isso, *não podendo retomar elementos do texto*, impôs dificuldades na atribuição de significados ao que liam, tendo, portanto, prejudicado a construção de sentidos, fazendo com que preferissem então, ouvir o texto. Quanto a esta situação, cabe a afirmação de Kleiman (2000): “(...) quando lemos porque alguém nos

manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.” (p. 35). Por isso, as crianças demonstraram em muitos momentos insatisfação em ler/oralizar textos a pedido da Professora, principalmente pelo modo de leitura solicitado por ela, distante de uma prática social efetiva. Ao tentar cumprir tal tarefa artificial, as crianças ou acabavam desistindo de cumpri-la ou buscavam outros recursos para tornar a tarefa significativa, como cantar, quando já conheciam o texto musicado, ou ouvir a Professora cantar. A partir disso nos perguntamos se e até que ponto a prática do ensino da leitura na escola permite a construção de sentidos.

5.3 O JOGO DE PERGUNTA E RESPOSTA

O momento das aulas destinado à leitura de texto era marcado por um jogo de perguntas da Professora seguidas de respostas dos alunos. Raramente a ordem era invertida, ou seja, quase nunca os alunos perguntavam e a Professora respondia. Este quadro pode ser constatado no primeiro episódio da atividade de leitura (cf. Anexo I). Dos 47 turnos registrados, contamos 24 perguntas da Professora, 16 respostas dos alunos e 5 outras situações de barulho, risos e silêncio que poderiam ser configuradas como respostas.

Diferentemente do que acontece numa interlocução fora da escola, onde quem pergunta desconhece a resposta, a Professora elaborava questões cujas respostas eram orientadas e previstas por ela. Aos alunos bastava deixar-se guiar pela professora, numa tarefa mecânica, excluindo-se do envolvimento com o significado. Muitas vezes, a resposta já constava da pergunta ou era óbvia, como mostra o episódio que segue:

(14.05.2003, Anexo I)

52P: Pingüim. Quantos pingüins temos aqui na capa? (mostrando a capa do livro)

53Carla: Dois.

54P: Dois. Muito bem! Então a Carla vai ler essa primeira parte aqui. (apontando para a primeira página do livro)

Freqüentemente, a Professora avaliava as respostas dos alunos, geralmente através da repetição da palavra dos interlocutores, legitimando suas falas, ou com uma expressão de reforço, como um *muito bem*; algumas vezes usava as duas formas, como em 54P.

A regra do jogo de pergunta-resposta residia fundamentalmente em prestar atenção à fala da Professora, pois, na maioria das vezes, a resposta já estava na fala dela, restando aos alunos apenas a concordância. Na situação que segue, pode-se observar o relatado:

(27.05.2003, Anexo I)

69P: É um vovô de barba branca. É um vovô, né?

70Aa: É.

Este tipo de jogo não costumava criar problemas, a não ser, é claro, quando os alunos não cumpriam a regra:

(14.05.2003, Anexo I)

1P: CRISTÓVÃO ERA O NOME DO MACACO. ERA UM BOMBEIRO MUITO TRAPALHÃO. QUANDO TOCAVA A SIRENE DE FOGO JÁ COMEÇAVA A CONFUSÃO. Como é que era o nome do macaco?

2As: Macaco. (*algumas vozes*)

3P: Cris...?

4As: Tóvão. (*algumas vozes/falas arrastadas*)

5P: Cristóvão. (ri)

A primeira pergunta da Professora geralmente era sobre quem ou o que viam na capa do livro. No episódio acima, houve uma pequena mudança: a pergunta foi feita em relação ao que ela acabara de pronunciar, e não em relação ao visual da capa como normalmente fazia. Os dois textos trabalhados anteriormente e o modo como a Professora elaborou e/ou aplicou as perguntas permitem entender por que os alunos responderam *Macaco* ao invés de *Cristóvão* no turno 2. Transcrevo em seguida os primeiros enunciados que iniciaram as duas atividades de leitura antecedentes para a comparação:

(14.05.2003, Anexo I)

1P: Primeiro o que a gente vai fazer? A gente vai olhar a capa do livro. O que que a gente tá vendo na capa do livro? (*mostrando a capa do livro*)

2Rafael: O Dino.

3P: O Dino. O dinossauro. O bebê dino...?

(14.05.2003, Anexo I)

50P: Vamos ajudar. Vamos ajudar a Carla com o título. Como é que é o título da história?

51Carla: Pingüim.

52P: Pingüim. Quantos pingüins temos aqui na capa? (*mostrando a capa do livro*)

Nas duas respostas (2Rafael e 51Carla), o procedimento utilizado para responder foi o mesmo: os alunos reconheceram o animal ilustrado na capa do livro e pronunciaram o nome dele. Ou seja, a atenção das crianças no jogo de pergunta-resposta não se deve fundamentalmente ao que a professora fala, mas, principalmente, *ao modo como a professora organiza o jogo*. Uma das regras aprendidas através da experiência das crianças neste jogo foi que a primeira pergunta da Professora pedia sempre uma resposta nomeando o animal ou coisa que estivesse presente na capa do livro. Esse modo de organização das perguntas é retomado na atividade de leitura seguinte:

(21.05.2003, Anexo I)

1P: Então, vamos lá. Como é mesmo a historinha? (*mostrando a capa do livro*)

2As: O Sapo.

3P: SAPO. Não tem nem o *o* na frente é SAPO. Muito bem! NO CIRCO HIPÓLITO ERA UM MESTRE SAPO PULADOR. Já sabemos que ele, que essa cena dessa figura aqui era num ...?

Outro tipo de pergunta, como 24P, no recorte que segue, caracterizada por uma entonação ascendente no final, foi muito freqüente no *corpus* analisado:

(21.05.2003, Anexo I)

24P: FICOU FAMOSO E AQUELA PEDRA NÃO ERA MAIS UM DESAFIO. PRECISAVA DE OUTRO AINDA MAIOR. TALVEZ UM RIO. Bom, se ele conseguiu saltar essa pedra aqui, isso aqui pra ele deixou de ser um desafio. Ele conseguiu. Ele queria um desafio maior que era talvez saltar um...?

25As: Rio.

A resposta no turno 25As é tão-somente a continuação da voz da Professora (voz tanto no sentido empírico: realidade sonora quanto voz no sentido bakhtiniano: realidade

ideológica). Este tipo de pergunta (é só “fática”, para testar o canal, ver se está funcionando, a partir das funções da linguagem de Jakobson in “Linguística e Comunicação”) revela mais uma vez a atitude da Professora no intuito de querer controlar o desenvolvimento da linguagem na sala de aula e, ao mesmo tempo, de falsear a participação dos alunos na interlocução.

Assim, constatei que as perguntas às quais os alunos foram expostos nas aulas de leitura analisadas exigiam respostas do tipo “monossilábicas”, com a função de preencher lacunas na fala da professora; respostas com alternativa sim/não; respostas de uma palavra a ser reconhecida na estrutura do enunciado proferido pela Professora e, na maioria delas, dirigidas à coletividade. Porém, essa pseudo-homogeneidade idealizada e arquitetada pela Professora enquanto voz/agente do sistema escolar, no uso de um jogo de pergunta-resposta, começa a ruir no momento em que os alunos insistem no seu direito à fala. Ilustro esta situação com o recorte que segue, relativo a uma das últimas aulas registradas:

(10.06.2003-2, Anexo I)

3P: CROCODILO, O GUARDA DE TRÂNSITO. Muito legal, por isso eu vou contar.
CROCOLINO É O NOVO GUARDA DE TRÂNSITO DO BAIRRO, MAS VIVIA MULTANDO A TORTO E A DIREITA. (mostrando a gravura de um crocodilo multando uma formiga)

4 { }

5P: Será que ele multou a formiguinha todo dia?

6Ao: Um dia a polícia multou nós.

7P: Multou? Por quê? O que que vocês fizeram?

8Ao: [...] /

9P: Claro, né? É proibido pela lei. ELE ORGANIZA O TRÂNSITO DE CARROS E PEDESTRES

10Aa: Professora!

11P: OS PEDESTRES PASSAM CORRENDO COM MEDO DA TROMBA DO CROCONILO/

12Aa: CROCONILO ?!

13P: O nome dele era CROCOLINO.

14Aa: Crocolino era o nome! (ri)

O aluno, ao enunciar o turno 6Ao, narrando sua experiência de multa de trânsito ao invés de responder à pergunta da Professora, rompe a direção do curso discursivo desejado pela Professora e, ao mesmo tempo, desestabiliza o jogo de pergunta-resposta. E é

exatamente neste momento no qual a professora parece ceder o espaço, numa atitude inesperada, haja vista até aqui a sua tentativa de controle, é que se torna possível a construção de um conhecimento na perspectiva histórico-social - neste caso, a multa de trânsito. É através dessa concepção da Professora, ao assumir uma postura mais flexível no que se refere à sua metodologia de participação quantitativa dos alunos na interlocução durante a leitura, que se abre a oportunidade da construção de sentidos no texto oral (enunciado, no sentido bakhtiniano) que vai emergindo na sala de aula. Embora a Professora procure manter seu controle a todo custo sobre o que pode ou não ser dito (cf. 8Aa, quando interrompe a fala do aluno, e em 10Aa, quando não dá ouvidos à aluna), ainda assim ela não consegue conter a atitude responsiva ativa daqueles que tomam conhecimento do seu enunciado (dela). Exemplo disto é o turno 14Aa, da aluna que ri diante do nome do personagem, após ter ouvido a confirmação da Professora em 13P.

Uma das últimas aulas registradas (10.06.2003-2) demonstra um enfraquecimento na manutenção do jogo de pergunta-resposta, uma vez que, dos 40 turnos transcritos, contamos 11 perguntas da professora contra 4 respostas dos alunos a elas, os demais turnos variando em livres enunciações dos alunos - mesmo que, muitas vezes, interrompidas pela Professora - e as leituras dela.

5.4 A EMERGÊNCIA DOS SENTIDOS NA LEITURA

Se, por um lado, a participação dos alunos na sala de aula, na maioria das vezes, configurou-se como uma participação quantitativa, por outro lado, o processo de construção dos sentidos foi sendo tecido a partir da leitura da Professora. Segundo Vigotski (1998, p. 115), são nas *relações intersubjetivas* (relações com o outro) que o sujeito vai internalizar/apropriar-se das diferentes formas de ação e, por conseguinte, constituir-se intrasubjetivamente num aprendizado rumo ao desenvolvimento. Entendo, então, que a promoção de oportunidades de partilha de experiências na sala de aula em torno de um objeto de conhecimento (neste caso, o texto) promove o desenvolvimento das capacidades emergentes dos alunos, uma vez que o processo se dá na/a partir da zona de desenvolvimento proximal. Isto levado em conta, e considerando-se a leitura no seu

conceito mais amplo³, é preciso enfatizar a relevância da *leitura como sinônimo de mediação* para a análise desse processo. A leitura-mediação, simbolizada pela linguagem escrita, se realiza na articulação entre as experiências de um *outro*, o autor/representativo de um mundo histórico, e as vivências de um *eu* (aluno/leitor/ouvinte) através do texto lido/oralizado pelo adulto mais próximo, mediador da aprendizagem: o Professor. Para a leitura cumprir, então, sua tarefa de mediação que possibilita ao sujeito-leitor “compreender melhor o mundo e organizar suas próprias experiências” (SILVA, 1989, p.50), faz-se necessário disponibilizar mecanismos para a real efetivação dessa função mediadora da linguagem, constituindo-se o sujeito um verdadeiro leitor. É nesse ponto que uma interlocução efetiva na prática da leitura se faz fundamental para o processo de construção de sentidos, envolvendo as relações interpessoais responsáveis pela dinâmica dos enunciados proferidos na sala de aula, pois “os espaços ocupados no jogo das relações intersubjetivas implicam disputas, implicam tensões” (SMOLKA, 1989, p.38), movidas por desejos, opiniões, sentidos que cada interlocutor está construindo. Assim, é no interior desse conflito de vozes em sala de aula que um outro texto vai sendo construído a partir do primeiro (o texto escrito) em uma materialização do que denominamos *réplica bakhtiniana*, cujos autores são co-autores na medida em que participam qualitativamente da constituição da linguagem durante a leitura. Os sentidos vão depender, então, do nível de inserção dos locutores nesta réplica. Numa disputa onde o discurso que se anuncia é controlado numa relação desigual, poucas chances terão outros sentidos de se configurarem, a não ser aqueles previamente estabelecidos: sobrepõe-se, então, o mais forte, o mais autoritário: o discurso professoral. Porém, para prevalecer a relação de dominância na manifestação lingüística entre Professor e alunos dentro da sala, durante a leitura, é necessário que haja o *dominado, aquele ou aqueles que se submetem ao controle*. No caso estudado, ainda que prevalecesse o domínio da Professora, os dados analisados demonstram que essa relação entre os interlocutores não seguiu de maneira tranqüila o processo pelo qual os alunos iam se constituindo leitores: em alguns momentos houve o “embate de enunciados” que proporciona a abertura para a *polissemia*. No Anexo I, no episódio de 24.06.2003, é

³ O conceito mais amplo de leitura foi usado por Pelandré (1999, p.24): “A que se considere o conceito mais amplo de leitura – *o da construção de sentido a partir de um texto escrito* – admite-se, como fundamental ao ato de ler, a capacidade de decodificação, pois sem ela não é possível chegar à identificação da palavra como forma ortográfica significativa e, conseqüentemente, construir o sentido do que está impresso”.

possível perceber esta tensão. Naquela ocasião, os alunos se serviram da ilustração e do conhecimento de mundo para estabelecer construções de sentido. O aluno interrompeu a fala da Professora para exprimir a novidade, aquilo que não foi dito, mas que para ele é relevante: na figura anterior do livro, a galinha chocara quatro ovos, mas agora eram cinco ovos. Agora é o aluno o outro pólo enunciativo que desencadeia a interlocução. Há a reversibilidade de papéis entre os interlocutores, a paráfrase sendo desprezada em favor da polissemia (Orlandi, 2000, p.24). A partir da constatação do aluno, outros participam, opinam. A Professora, para amenizar uma afirmação contrária à dos alunos, pergunta “*Onde vocês estão vendo cinco patinhos aqui?*”. Sua pergunta não tem a intenção de indagar, mas sim de reafirmar “Não tem cinco patinhos (ou pintinhos) aqui.” Em seguida, apresenta outros argumentos em favor da existência de cinco pintinhos (turnos 62 e 63). Ela, insistindo na simetria do discurso e, ao mesmo tempo, procurando a ilustração, propõe uma explicação no turno 64. Porém, esta proposta suscita resistência dos alunos, que não cumprem mais o seu papel de respondedores, uma vez que foram incitados, pelo colega de classe que ousou intervir, a refletir sobre o que vêem. As crianças, ao assumirem o rumo da conversa, trazem à tona suas experiências relacionadas ao objeto de conhecimento em questão: a galinha, ave familiar a todos (muitos dos alunos, se não têm galinhas em casa, as conhecem do quintal de seus vizinhos). Deste modo, podem contribuir com o conhecimento de mundo de que dispõem: os pintinhos lascam os ovos para sair de dentro destes quando nascem. Ou seja, esse conhecimento e a intervenção do colega instigou-os a participar da construção de sentidos. O jogo marcado de pergunta-resposta começou a se romper, dando lugar à reflexão. A rejeição desse jogo pelas crianças pôde ser observada no silêncio que se seguiu às perguntas da Professora.

Pelas observações, posso afirmar que a discussão em classe do episódio apresentado originou-se pela falta de clareza da professora quanto ao *gênero discursivo* do texto do livro em questão, pois o mesmo não continha uma seqüência de fatos dispostos linearmente como ocorre na maioria dos gêneros literários infantis com os quais alunos e professores lidam freqüentemente. Tratava-se de um gênero descritivo que trazia informações sobre o modo de vida de um animal, uma galinha, qualquer galinha. Não era uma narrativa, como queria a Professora no turno 78. O que se pôde notar é que, aos poucos, os alunos vieram reivindicando seu espaço de participação na aula, na construção de sentidos, ora em

interrupções na fala da Professora, ora se insinuando nas brechas que se abriam em meio ao conflito de vozes. Cabe salientar que algumas atitudes que os alunos começaram a ter durante a atividade de leitura demonstraram, por um lado, um avanço no seu desenvolvimento como leitores e, por outro, a falência do processo diretivo de leitura julgado pela professora como importante, organizado e eficaz. Era perceptível, porém, o movimento de dar à metodologia empregada um outro caráter, observado no turno 72 (24.06.2003, Anexo I). Foi a partir da evidência dessa nova atitude dos alunos diante do texto (que não foi mais visto somente como fonte de respostas) que, apesar do método utilizado pela Professora, as crianças tiveram a oportunidade de demonstrar que foram capazes de aprender a ler. Inclusive demonstraram, por exemplo, a capacidade de avaliar criticamente as ações de personagens e argumentar, como ocorreu no episódio de 09.06.2003 (cf. Anexo I), em que a professora contava a história de um urso: um aluno, ao ouvir a história de um urso que recebia alimento dos macacos, sem ser solicitado a falar, afirmou que o urso era preguiçoso e o macaco era por natureza malandro.

É interessante observar que, no momento anterior ao episódio em questão, a Professora exprimira seu juízo de valor acerca do personagem e incitou os alunos a concordarem com a sua leitura, como segue:

(09.06.2003, Anexo I)

44P: MEU NOME É PEPITO SOU UM URSINHO MUITO QUERIDO POR TODOS NESTA LINDA FLORESTA. Todos gostam dele na floresta? Ele é fofinho?

45As: É. (*falas arrastadas*)

46P: Tem cara de bonzinho?

47As: Tem. (*falas arrastadas*)

Neste contraponto avaliativo de uma personagem do texto, fica evidente que a Professora não só pretendia uma paráfrase como também a realiza, exprimindo uma avaliação positiva, afirmando que o *ursinho* é *fofinho* e *bonzinho*. O aluno, por sua vez, ao avaliar negativamente o *urso*, ao declarar que ele é *preguiçoso*, demonstra um distanciamento do texto, não aceitando essa “verdade” e, ao emitir sua contrapalavra, evidencia sua capacidade de ir além do texto, propondo uma outra leitura, não prevista nem pela Professora, nem pelo Autor. Isto comprova que nem o Autor e nem o Professor

conseguem dominar por completo o processo de leitura do aluno, “(...) pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (Geraldi, 2002, p.91).

O afrouxamento do controle da Professora propiciou então condições para a realização da leitura dos alunos. Comparando os registros iniciais das interlocuções com os do último mês de observação, os dados revelam, por parte da Professora, um nível sensivelmente maior de engajamento em direção a uma interlocução autêntica na sala de aula. Pôde-se registrar que certas atitudes discursivas da Professora comprovam que ela se envolveu, em alguns momentos, numa interlocução efetiva com seus alunos, tal como ocorreu na sucessão do episódio anteriormente citado (09.06.2003, Anexo I), em que ela ouve, questiona e aceita a fala do aluno. Além das palavras retomadas nas falas que fazem a conexão com o texto oral que se anuncia, pode-se notar também a inclusão de outras expressões que funcionam como elemento representativo da aceitação da fala do outro/do aluno, como no turno 65, em que a Professora pronuncia um “pois é”. Ou seja, é a aceitação da fala do outro na relação intersubjetiva que tornará a interlocução autêntica e eficaz. Isto ocorre somente quando o Professor deixa o seu posto de locutor hegemônico e passa a ser interlocutor do seu aluno, revertendo os papéis. Esta constatação se deve à reflexão daquilo que Geraldi chama de “linguagem artificial”, devido ao falseamento da interlocução na sala de aula, dados os papéis estaticamente marcados e assumidos, segundo os quais o professor/escola/locutor ensina e o aluno/interlocutor aprende (2002, p.89).

Entretanto, o processo interlocutivo no qual a Professora, aos poucos, vai se envolvendo/propiciando não foi linear, posto que revela descontinuidades de atitudes da Professora: por vezes, ela aceita a fala do outro e retoma as palavras dele no seu enunciado, como pode ser percebido no turno 104 da aluna, polarizando uma enunciação com a Professora no turno 106 (09.06.2003, Anexo I). Contudo, em outros momentos, a Professora ignora o enunciado do aluno que destaca um aspecto relevante em uma leitura (turno 103), enunciando que *os ursos não sentem frio porque têm pêlos*. Na leitura da Professora, é possível constatar que um dos sentidos que ela pretende construir a partir do texto é que *os ursos não sentem frio porque moram numa caverna*. Para falsear a construção deste sentido, artificializa a linguagem. Para alcançar seu objetivo, a Professora pergunta à turma (turno 99) *aonde moram os ursos* para, em seguida (turno 101), fazer uso

da resposta para enunciar que *na caverna eles ficam bem protegidos do frio*. Então, quando um aluno vem se manifestar, demonstrando uma maior independência na leitura, sem necessitar de sua pergunta-suporte para construir sentidos, dizendo que *os ursos não sentem frio porque têm pêlo* e interrompendo assim o curso das falas programadas, ele é ignorado, pois não atende às expectativas da Professora. Percebe-se que esta age mais em prol do seu método, durante a atividade da leitura, do que em favor de uma “atitude polissêmica”. Ela oscila, em suas atitudes metodológicas e lingüísticas, entre o seguro, o fácil, o previsto, de um lado, e o desafio, o inesperado, o inusitado que emerge na/da interlocução autêntica, de outro lado.

Terzi (1995) diz que as estratégias de leitura vão sendo adquiridas pelas crianças desde que sejam oferecidas condições que lhes proporcionem essa oportunidade de desenvolvimento na sua história na construção de leitura. Acredito, porém, baseada nos dados dessa pesquisa, que as crianças, mesmo antes de saberem decodificar, apenas ouvindo um texto oralizado pela Professora, são capazes de negociar sentidos, desde que a elas sejam dadas oportunidades de diálogo no sentido *bakhtiniano*.

São esses momentos de interlocução autêntica, nos quais a ação coletiva que vão experienciando, pelas *relações intersubjetivas*, as tornam capazes de se distanciarem do texto e avaliar criticamente ações e personagens - e, ao mesmo tempo, numa perspectiva vigotskiana, construir *intrasubjetivamente* a sua história de leitura. Para esse movimento de se construir sentidos em sala de aula, é preciso sobretudo, e antes de mais nada, que as crianças tenham interlocutor(es) para suas enunciações, ou seja, que a Professora as veja como sujeitos, interlocutores cujas reflexões podem ser partilhadas. O fato de as crianças não dominarem a tecnologia da escrita não significa que não compreendam o seu simbolismo, a sua função social. Prova disso é que muitas das crianças já são leitoras mesmo antes de participarem do ensino institucionalizado. Este conhecimento é evidenciado quando estabelecem a intertextualidade nas suas leituras: elas trazem à tona via linguagem verbal (re-contam) eventos de outras histórias, comparando-os com episódios da história que ouvem e/ou lêem naquele momento - como na situação em que a Professora lia a história de um sapo que pulava e se aventurava pela mata: uma aluna associou a narrativa ouvida ao conto dos “Três porquinhos” e reconheceu características semelhantes entre os textos (cf. 21.05.2003, Anexo I). A Professora, por sua vez, ao considerar a fala da criança,

a inseriu num diálogo à parte da conversação programada quando, ao se aproximar da menina, baixou seu tom de voz para esclarecer a comparação (cf. 34P). Deste modo, a Professora tratou o assunto (a intertextualidade) como acessório, marginal, menos importante ao processamento da leitura - quando, segundo nossa concepção, ele a constitui.

5.5 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA SUBJACENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para delinear/explicitar concepções de linguagem e, por decorrência, concepções de língua, texto e leitura subjacentes à metodologia utilizada pela Professora alfabetizadora no desenvolvimento do processo de construção de sentidos com seus alunos, me parece relevante a afirmação de Silva (1999, p. 11):

A maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida.

De acordo com esse pressuposto também está Bortolotto (2001, p. 2), quando declara entender que concepções de linguagem subjazem a metodologias de alfabetização e “são determinantes, por um lado, das escolhas dos procedimentos didáticos e, por outro, dos distintos papéis que professor e aluno assumem numa comunidade discursiva.”. Assim, os modos pelos quais a Professora concebe os processos são os responsáveis pelas escolhas dos seus procedimentos didáticos.

A constatação referente à *articulação entre concepção e prática* nos remete ainda à reflexão sobre as conclusões de Bagno e Stubbs (2000) de que os profissionais do ensino de Língua Portuguesa formados recentemente ainda não conseguem *consustanciar* as novas teorias. Diante disso, inferimos que muitas das concepções determinantes da prática da Professora sujeito desta pesquisa provêm mais das concepções que foram internalizadas por sua experiência como aluna do que de teorias mais atuais que teriam sido incorporadas reflexivamente em seu universo de conhecimento pela formação acadêmica, justificando assim as contradições entre o seu discurso e a sua prática.

Isto posto, e não perdendo de vista nosso questionamento central acerca das concepções que regem as práticas pedagógicas, inicio discutindo a concepção de língua

pressuposta no fazer pedagógico da professora. Pelos dados analisados a partir de minha observação, concluo que a concepção predominante é aquela cuja base reside num sistema de formas grafofônicas imutáveis e convencionadas que devem ser apr(e)endidas e dominadas como um objeto que se põe e de que se dispõe. A prática da Professora, no entanto, remete a um movimento oscilante entre esta concepção e outra, mais flexível, de orientação enunciativista, sem que ela demonstre conhecimento explícito (consciente) deste seu movimento entre as duas diferentes perspectivas teóricas. Neste sentido, o texto, na maioria das vezes, foi tratado como produto hermético, pronto e acabado, e não como um processo que encontra a sua completude provisória no diálogo interlocutivo. Alguns enunciados da Professora permitem entrever essa compreensão equivocada com a qual ela se identifica ao definir leitura como sinônimo de texto: “texto é a mesma coisa que leitura” (10.03.2003, Anexo II).

A Professora inclusive usa a palavra “leitura” para nomear o caderno onde ficam armazenados os textos já trabalhados: “Caderno de leitura”. A partir desse entendimento, acreditamos que o modo pelo qual ela pensa o processo de ler não se identifica com certa voz social que concebe a leitura como prática social com a qual o indivíduo se envolve para responder/confirmar/atender/protestar aquilo de que toma conhecimento pela escrita (via imagem ou via oralidade), mas a concebe como um objeto que se oraliza e que se guarda em um caderno.

Nesta medida é que podemos afirmar que o texto foi abordado pelo sujeito-Professora como instrumento/pretexto para o ensino sistematizado da escrita com ênfase na letra em estudo. Em um outro movimento, ela definiu o texto como fonte de informação ao desencadear atividades voltadas ao ensino de conteúdos de outras disciplinas: “*O texto pode ser uma informação. O texto pode servir para auxiliar a criança para ler e escrever.*” (Anexo V).

Em outra ocasião ao ser entrevistada sobre os objetivos do seu trabalho com os textos, ela assim se manifestou (cf Anexo V):

“Bom, a gente traz textos diversos. O objetivo de trazer textos é trazer informação; fazer com que os textos sejam recreativos; textos que trabalhem a imaginação das crianças. Que façam com que ela viaje na imaginação delas. Geralmente a gente trabalha com contos, né? (...)”

A afirmação acima sintetiza dois conceitos de texto:

1. o texto-informação (“texto-pretexto”), cuja finalidade é o ensino da escrita e dos conteúdos disciplinares;

2. o texto-fruição que, além da própria fruição, da apreciação estética, ainda objetiva, conforme as palavras da professora em entrevista, “a formação moral da criança”.

A forte influência dessas duas concepções na formação desse sujeito-Professora motivou assim dois movimentos divergentes no processo de ensino de leitura, visibilizados em sua proposta metodológica e em sua prática em sala de aula. O tratamento do texto como informação se configurou nos momentos da aula dedicados especificamente ao ensino sistematizado da leitura e ao ensino dos demais conteúdos das outras disciplinas. Embora alguns deles não fossem originariamente textos informativos, assim foram tomados pelo sujeito-Professora no encaminhamento metodológico que imprimiu ao processo porque, segundo ela mesma, “*o texto pode ter vários sentidos depende do direcionamento que você dá*” (cf. anexo V). A abordagem do texto como fruição (ludicidade), por sua vez, foi usado quase exclusivamente no momento destinado às atividades da “Hora da leitura,” todos oriundos de livros de literatura infantil.

A concepção de leitura identificada com o tratamento do texto como informação e desenvolvida nos momentos que não a “Hora da Leitura”, previu a oralização dos grafemas, sendo enfocadas a pronúncia, a entonação e a linearidade da leitura em voz alta, com uso da régua para acompanhamento a fim de reconhecer os sinais e chegar à significação da palavra. A partir das enunciações do sujeito-Professora e de nossa observação sobre seu modo de desenvolver o processo de alfabetização, podemos afirmar que a sua prática se fundamentou parcialmente em concepções contrárias à perspectiva do letramento. Segundo Soares (2003), nas concepções atuais de alfabetização,

... a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (2003, p. 92).

O que o sujeito-Professora fez, porém, nos momentos que não a “Hora da Leitura” foi criar textos para alfabetizar, isto é, ensinar a ler utilizando as palavras neles contidas - tanto que, em entrevista informal, afirmou não “treinar” palavras de outros textos para o processo, mas só daqueles pseudoproduzidos coletivamente.

A segunda concepção de leitura que podemos inferir a partir das falas da Professora (e que, de certa forma, explica os encaminhamentos dados às atividades da “Hora da leitura”), pode ser assim sintetizada: ler é fruir, é usufruir da estética da obra; é viajar na imaginação; é construir conhecimento para a formação moral; é também contruir sentidos - mesmo que ela tenha demonstrado, muitas vezes, o desejo de controlar essa construção, deixando pouco espaço para os alunos participarem.

Algumas enunciações do sujeito-Professora revelam seu modo de entender o processo de leitura: “ler é descobrir a palavra”; “ler é traduzir o código”; “ler é interpretar”; “a música também é uma leitura” porque nas palavras da professora as crianças que iniciam a 1ª série ainda não sabem ler.

Ao ancorar-se nestas concepções de texto e leitura, a Professora privilegiou alguns recursos em detrimento de outros em seu processo de ensinar a ler. Exemplo disso é a sua pressuposição de que cantar também é um modo de ler, desconsiderando, porém, que seus alunos já conhecem os textos musicados oferecidos. Assim, sua proposta se torna contraproducente, uma vez que, ao cantar, as crianças utilizam-se da memória oral/musical, sem necessidade alguma de recorrer ao texto escrito que está sendo apresentado.

Por outro lado, durante outros momentos da “Hora da Leitura”, ao explorar as imagens do texto, a Professora propôs atividades de leitura baseadas em adivinhações e expectativas originadas nas ilustrações, mas ignorando, ao que nos pareceu, a possibilidade de que a própria imagem fosse recursiva no processo de construção de sentidos, na medida em que ela própria confirmava somente a partir do código impresso as hipóteses levantadas. Sendo assim, favorecendo um único elemento - a impressão gráfica - no desenrolar da interlocução durante a atividade de leitura, a Professora negava a funcionalidade de outros elementos que as crianças poderiam se utilizar para a construção dos sentidos. Esta situação ficou perceptível quando as crianças, leitoras que são, apesar de ainda não dominarem a tecnologia da escrita, buscaram outros recursos de composição do texto e de leitura durante o processo. Houve momentos nos quais os alunos negociaram sentidos no movimento de interação com os colegas a partir das ilustrações do texto. Em que pese os encaminhamentos em sala de aula (mesmo que regidos por concepções de texto e de leitura contraditórios), muitos sentidos foram construídos, porém, certamente, sem explorar e expandir a capacidade criativa das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados observados e registrados em nossa pesquisa possibilita-nos algumas considerações.

O sujeito-Professora, em sua prática pedagógica em relação à leitura, fundamentou suas orientações em concepções de leitura, ora mais estruturalistas ora mais próximas da Teoria da Enunciação, o que se refletiu em alternâncias metodológicas e em certas limitações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Ainda que se considerem as diferenças de objetivos para a leitura, a prática desarticulada nesses momentos distintos (a “Hora da leitura” com textos da literatura infantil e os outros momentos da aula com textos em geral) deixou de contribuir mais com a formação de leitores aprendizes e com a construção de sentidos por não evidenciar estratégias que são usadas na leitura, não importando os objetivos para os quais esta se realiza: recursos como o reconhecimento de palavras já conhecidas, o auxílio das ilustrações, a evocação de conhecimentos prévios e de mundo auxiliariam tanto na construção de sentidos na leitura dos textos de literatura infantil quanto na dos textos que objetivavam o ensino do código. Somente a partir de um determinado momento do processo, depois de muito trabalhar exclusivamente com o recurso da memória oral, o sujeito-Professora começou a instigar os alunos a fazerem uso da estratégia de adivinhação por meio do lançamento de hipóteses a partir das ilustrações dos textos.

O início da aprendizagem de leitura deu-se pelo uso da estratégia de inferência baseada no conhecimento prévio e, com o tempo, as crianças passaram a utilizar estratégias metacognitivas, recorrendo às regras de correspondência grafofônicas já dominadas. É de maior relevância relatar que, a partir do momento em que as crianças começaram a automatizar o uso das regras de correspondência grafofonológicas, o recurso à adivinhação diminuiu. A atitude de uma das crianças, registrada no último dia do semestre, quando a Professora, ao se dispor a ajudar os alunos a lerem, referiu-se ao processo como “descobrir a palavra”, ratifica nossa observação: imediatamente após a fala da Professora, demonstrando domínio do processo de leitura, corrigiu: “descobrir a palavra, não! Ler a palavra.”(Anexo VII).

Antes de dominarem a correspondência grafema/fonema, as crianças buscavam com mais intensidade o reconhecimento das palavras por meio de estratégias, tais como a intertextualidade, a mediação do colega, a ilustração do texto, além da sua própria experiência de mundo e do reconhecimento de gêneros discursivos. Entretanto, os sentidos das palavras não eram trabalhados, permanecendo o trabalho das crianças no nível da decodificação e da compreensão linear das estruturas lingüísticas. Ainda assim, houve aprendizado de leitura, alguns fatores tendo sido de extrema importância nesse processo.

Pelas reações das crianças às atividades propostas, verificamos que a Professora procurava envolvê-las nas atividades segundo sua metodologia. As interlocuções eram marcadas pela afetividade e valorização da leitura, de acordo com as concepções de quem estava ensinando. O envolvimento efetivo dos alunos no processo deu-se, principalmente, quando tinham expectativas com relação à atividade que deveriam fazer. Isto vem corroborar o que Kleiman (1989) afirma: “Quando temos esquemas de expectativas em relação à estrutura de um evento, esse evento se torna menos assustador, mais acessível, e faz sentido mais facilmente.” Isso se deu principalmente na “Hora da leitura”. Além da importância de se ter expectativas em relação a uma atividade de leitura específica, o fato de se ter objetivos específicos e imediatos para ela demonstrou ser igualmente relevante para o envolvimento dos alunos na atividade. Objetivar saber alguma coisa com/pela/após a leitura, procurar alguma informação no texto, constatar a presença dos próprios nomes ou dos colegas no texto, querer ouvir as histórias, constituem atitudes pró-leitura. Inversamente, quando as crianças não tinham ou não lhes era apontado algum objetivo, participavam mecanicamente das atividades, relutavam em continuar, desistiam de ler ou ainda reclamavam, demonstrando desânimo, o que ocorria freqüentemente nas atividades de leitura oral ou mesmo silenciosa de textos já conhecidos sem que o sujeito-Professor explicitasse algum objetivo que não o de atender ao pedido deste de que lessem/oralizassem um texto. Tal prática se distancia do ideal de Soares (2003, p.92) quanto à alfabetização, que deveria acontecer “através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, de práticas sociais de leitura e de escrita”. Assim, se a leitura tivesse sido trabalhada nessa 1ª série como *prática social*, numa relação significativa e intersubjetiva (entre aqueles que tem o que dizer e para quem dizer), tendo como suporte gêneros discursivos que a elas fizessem sentido, as crianças teriam oportunidade para ouvir o outro

e, ao mesmo tempo, realizar a compreensão ativa responsiva, construindo sentidos para os textos lidos.

A despeito da desatualização do sujeito-Professor em relação aos avanços das Ciências da Linguagem, em especial sobre a reflexão e a experiências inovadoras que pressupõem novos olhares sobre a linguagem, as línguas e o processamento da leitura, outros fatores, além dos já mencionados, influíram no seu fazer pedagógico, entre eles, a afetividade demonstrada aos alunos ao longo do período em que estivemos em sala de aula, o seu esforço contínuo em mantê-los envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a ajuda prestada individualmente, a cada aluno, nas suas primeiras tentativas de ler, o estímulo que lhes dava nos momentos de acerto, o conforto e a confiança que transmitia nos momentos que “erravam”.

Isto, porém, não basta se o que se deseja é a formação de leitores comprometidos com o seu dizer, que produzam sentidos nas e pelas leituras que realizam. Por isso, a compreensão do objeto de trabalho, a clareza que os professores têm de ter das concepções relacionadas ao seu fazer pedagógico são importantes. Esses conhecimentos que, acreditamos, já estão sendo construídos pelos sujeitos-Professores nos processos de formação continuada necessariamente precisam ser objeto de estudo e de reflexão dos alfabetizadores e dos universitários. Há que se intensificar essa formação e dar o tempo para as mudanças. Nesta perspectiva, esta pesquisa procura contribuir para o entendimento do modo como vem se desenvolvendo o trabalho de sujeitos-Professores em relação à leitura e como um melhor conhecimento de construtos teóricos hoje considerados capazes de tornar as práticas pedagógicas mais eficazes pode auxiliar para se obter melhores resultados no processo de ensino. O processo de construção de sentidos é tão importante às crianças quanto aos Professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 8.ed., Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, G.; STUBBS, M.. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. 1.ed., São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed., São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.
- BITTENCOURT, Miriam F.. *Alfabetização: uma aventura para a criança*. 2.ed., Florianópolis: EDEME, 1983.
- BORTOLOTTI, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/1º e 2º Ciclos/vol. 2* /Brasília: MEC/SEF,1997.
- BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. 1.ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 10.ed., São Paulo: Scipione, 2001.
- CAVALCANTI, Marilda C. do. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. 1.ed., São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.
- CORACINI, Maria J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 1.ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

FURLANETTO, Maria M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.77-104, jan./jun.2002.

GERALDI, João W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 1.reimpressão. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed., São Paulo: Editora Ática, 2002.

GOODMAN, K. S.. Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. In: SINGER, H. and RUDELL, R.B. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DEL, International Reading Association, 1976.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 1.ed., São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O aprendizado da leitura*. 1.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B.. *Leitura: ensino e pesquisa*. 1.ed., Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.ed., Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARQUES, Maria C. S.. *Vozes bakhtinianas: breve diálogo*. [Internet]. Disponível em <http://www.unir.br/~primeira/artigo36.html>. Acesso em: 21/02/2003.

MENDONÇA, Marina C.. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna C. (orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 2, São Paulo: Cortez, 2001.

MITCHELL, D.C.. *The Process of Reading: a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. New York: John Willey & Sons, 1982.

NOGUEIRA, Ana L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana L. B. e GÓES, Maria C. R. de. (orgs.). *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5.reimpressão, Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

PELANDRÉ, Nilcéa L. Compreendendo o processamento da leitura: algumas considerações. In: *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v.17, n.31, p.21-29, jan./jun.1999.

_____. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. 1.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S.. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 8.reimpressão. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

RAMOS, Jânia M.. *O espaço da oralidade na sala de aula*. 1.ed., 2.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROJO, Roxane H. R.. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: *Revista ANPOLL*, 11: 235: 262. SP: Humanitas/FFLCH/SP, 2001.

_____. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor que estudar. In: COSTA, S. R. & FREITAS, M. T. A. (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: EDUFJF/MUSA, 2002.

ROJO, Roxane H. R. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. Disponível em <http://sw.npd.ufsc.br/abralin/anais>, 1999.

SANTA CATARINA/SEED. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P.. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Lawrence Erlbaum, 1977.

SILVA, Ezequiel T. da. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, Anna L.B. (org). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. In: *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 17, n.31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. 7.ed., São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., 4.reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13.ed., São Paulo: Ática, 1995.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 1.ed., São Paulo: Global, 2003.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. 1.ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 1.ed., Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

VAN DIJK, T. A e KINTSCH, W.. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole Et. AL; José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. 2.ed., São Paulo: Parábola, 2003.