

# A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DO ATO DE LER

Joelma Reis Correia<sup>1,2</sup>

---

## Resumo

Este Artigo tem por objetivo analisar a concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras, a partir de cenas de sala de aula que demonstram o ensino do ato de ler. Para a efetivação do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa em educação do tipo etnográfica com duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal localizada na cidade de São Luís no Estado do Maranhão, cujo principal instrumento de geração de dados foi a observação participante. Além disso, me orientei pela análise microgenética com o objetivo de centrar o olhar para o aspecto particular da situação com atenção às “pistas” significativas para extrair dados. Autores como Mikhail Bakhtin (1995, 2003) e estudiosos da área da leitura, Josette Jolibert (1994), Élie Bajard (2007), dentre outros, foram considerados nucleares para apreender o significado atribuído pelos sujeitos ao ensino do ato de ler. As conclusões revelam que a concepção de linguagem do professor influi no direcionamento da sua prática, determinando o modo de ensinar a ler.

## Palavras-chave

Alfabetização; leitura; concepção de linguagem.

## Abstract

This article aims to analyze literacy teachers' conception of language from the classroom scenes that demonstrate the teaching of the act of reading. For the realization of the objective was carried out research in education like ethnography with two teachers in the 2nd year of elementary school a school of the Municipal located in the city of Sao Luis in Maranhão State, whose main instrument for data generation was participant observation. Also, I was guided by microgenetic analysis in order to focus our gaze to the particular aspect of the situation with attention to the “clues” to extract meaningful data. Authors such as Mikhail Bakhtin (1995, 2003) and scholars in the field of reading, Josette Jolibert (1994), Elie Bajard (2007), among others, were considered core to grasp the meaning assigned by the subjects to teaching the act of reading. The findings reveal that the design language of the teacher influences the direction of your practice, determining how to teach reading.

## Keywords

Literacy; reading; conception of language.

---

1 - UFMA.

2 - Trabalho redigido com a colaboração de Dagoberto Buim Arena.

## Introdução

No contato mais próximo com o ambiente escolar, mais especificamente com professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, tenho observado que o ensinar a ler tem sido considerado como o grande desafio a ser superado durante o ano letivo tornando-se, na maioria das vezes, algo frustrante, devido ao fato de muitas crianças não alcançarem o objetivo desejado pela escola: o domínio da leitura.

De acordo com pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler (JOLIBERT, 1994; BAJARD, 2007; FOUCAMBERT, 1998; SMITH, 1999), percebe-se que essa realidade tem sido comum em muitas outras localidades e que, apesar de todas as experiências divulgadas, originadas destas pesquisas e de muitos outros estudos, o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área o que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos alunos terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Discutir sobre o ensino da leitura me remete ao diálogo com Bakhtin (1995, 2003) que, embora não analise o processo da leitura, contribui significativamente para se pensar o assunto na atualidade, por apresentar conceitos-chave para a sua compreensão, dentre os quais destaco o dialogismo, modo pelo qual funciona a linguagem, propiciando a interação entre os sujeitos histórica e socialmente constituídos. Segundo Bakhtin (1995), a dialogia é a orientação da palavra ao outro, logo a leitura precisa ser apresentada em sala de aula a partir dessa perspectiva, ou seja, a partir do contato com enunciações concretas que, segundo este teórico, somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos.

No entanto, muitas vezes, nesse ensino, contempla-se apenas o aspecto da sinalidade e da oralidade, o que acaba por prejudicar a formação de leitores e, assim, as crianças não são incentivadas a buscar informações, a antecipar, levantar hipóteses, mobilizar seus saberes linguísticos e os saberes do mundo por não ser levado em consideração o para quê, para quem, onde, como e por quê se ler.

Ao analisar a concepção de linguagem de duas professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler, discuto a importância de se afastar da criança o uso da palavra como sinal e aproximá-la da palavra como signo para que, desde o início da escolaridade, ela possa experienciá-la como discurso, como enunciação.

A proximidade com o contexto escolar foi norteado pelos pressupostos da pesquisa em educação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005; GRAUE; WALSH, 2003) que se constitui uma das dimensões-chave deste tipo de pesquisa, pois é impossível registrar e interpretar dados sem estar face a face com os sujeitos envolvidos. Neste sentido, através da pesquisa etnográfica, o pesquisador tem a oportunidade de interagir com a situação de pesquisa, o contexto situado.

Adentrar no campo de pesquisa e lançar o olhar sobre ele exigiu o uso da observação participante como instrumento de geração de dados, uma vez que precisava registrar a descrição de situações diversas, fala das professoras e das crianças, tempo de duração de atividades, representação de ambientes, entre outros. Os dados gerados das observações foram organizados na forma de cenas, tendo como referência o trabalho de Abaurre (1997), para melhor situar o leitor acerca das situações de leitura vivenciadas em sala de aula pelas professoras e seus alunos.

As cenas são compreendidas como um recorte metodológico resultante de fragmentos, que são parte de um processo mais amplo, orientadas pelo olhar investigativo da pesquisadora na busca de compreender a concepção de linguagem das professoras e a sua influência no ensino do ato de ler. Neste sentido, apresento no desenvolvimento do texto quatro cenas, duas em cada turma, as quais serão identificadas no texto como Turma da Professora 1 e Turma da Professora 2.

No intuito de responder ao objetivo proposto neste Artigo, discuto, inicialmente, a leitura como uma forma de linguagem que as crianças precisam se apropriar, dando ênfase a sua natureza dialógica e, na sequência, descrevo e analiso cenas que demonstram a concepção de linguagem das professoras alfabetizadoras e como esta concepção interfere no processo de ensinar a ler.

## 1. A leitura e a sua natureza dialógica

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Esse apontamento de Bakhtin (2003) confirma a posição de autores como Brait (2003, 2007), Faraco e Castro (2010) e Fiorin (2008), estudiosos da teoria desse autor, que afirmam ser a linguagem o centro das suas investigações, uma vez que o acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem, o que quer dizer que “o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente.” (FIORIN, 2008, p.19).

Por dispensar à linguagem um papel central em sua teoria, me pergunto, o que é a linguagem para Bakhtin, pergunta também elaborada por ele ao iniciar o capítulo 4 da sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Neste capítulo, à medida que situa as *orientações do pensamento filosófico linguístico*, levantando críticas as duas principais teorias linguísticas em curso no seu tempo, esse autor vai dando pistas para essa resposta, embora afirme que “[...] não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições deste conceito de base.” (BAKHTIN, 1995, p.69). Assim, logo nas primeiras linhas do capítulo em questão, Bakhtin (1995, p.70-71) afirma:

Para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio

social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença puramente natural, não produzirão um ato de fala.

A partir desse apontamento de Bakhtin (1995), é possível afirmar que o autor concebe a linguagem como uma forma de interação humana, por articular as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo, logo, somente construída nas relações sociais. Nesse sentido, como discorre Brait (2007), Bakhtin (1995) vê a linguagem como “[...] construção e produção de sentidos, necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.” (BRAIT, 2007, p.173).

Por esse motivo, o referido autor concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, conceito este que, segundo Brait (2003, p.11) “[...] desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantém vivo o pensamento desse produtivo teórico.” De acordo com Faraco e Castro (2010), ao dar ênfase à linguagem e ao seu princípio dialógico, Bakhtin lança o olhar para a relação existente entre o ser humano, a sociedade e a linguagem e, assim, ao refletir “[...] sobre como é a nossa relação efetiva com a linguagem, ele, indiretamente, nos indica como se dá o aprendizado linguístico.” (FARACO; CASTRO, 2010, p.5).

Desse modo, Bakhtin (1995) vai de encontro com o pensamento de Saussure, quando este afirma que “A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise linguística.” (BAKHTIN, 1995, p.85), mas, ao contrário, é preciso estudar a língua que se apresenta, ao indivíduo “[...] como um sistema de normas rígidas e imutáveis.” (BAKHTIN, 1995, p.90), o que quer dizer que:

A enunciação como um todo não existe para a linguística. Consequentemente, apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas. Somente elas podem suportar o choque da história.

Assim, a história da língua torna-se a história das formas linguísticas separadas (a fonética, a morfologia, etc.) que se desenvolvem independentemente do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação concreta. (BAKHTIN, 1995, p.105).

Vale ressaltar, conforme Fiorin (2008), que Bakhtin (1995) ao levantar críticas ao pensamento de Saussure não nega a existência da língua nem condena seu estudo,

Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Por isso, propõe a criação da translinguística, que teria como objeto o estudo dos enunciados, o que significa dizer o exame das relações dialógicas entre eles, dados que são necessariamente dialógicos. (FIORIN, 2008, p.20).

Por isso, Bakhtin (1995, p.127) ao conceituar língua como “Um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” afirma que a verdadeira substância da língua não é um sistema de signos arbitrários e convencionais, mas é o fenômeno social da interação verbal, através da enunciação, que constitui a sua realidade fundamental. Portanto, afirma, ainda, que o processo de assimilação da língua materna pela criança “[...] é um processo de integração progressiva da comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo.” (BAKHTIN, 1995, p.108).

Faraco e Castro (2010) ao buscarem em Bakhtin (1995) o auxílio para pensar o ensino da língua materna, apontam que ao destacar a interação verbal esse autor sinaliza que a atitude do professor de linguagem é “[...] privilegiar não só o contato frequente do nosso aluno com a leitura e a produção de textos, como também fazer dessa leitura e dessa produção uma relação linguística viva.” (FARACO; CASTRO, 2010, p.4). Nessa perspectiva, Fiorin (2008) conclui que para Bakhtin (1995) “[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o

princípio constitutivo do enunciado.” (FIORIN, 2008, p.24) e desconsiderar esse aspecto é apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Se todas as atividades humanas estão, de fato, ligadas ao uso da linguagem, como afirma Bakhtin (2003), direciono o olhar para a escola, local onde indiscutivelmente a linguagem verbal, oral e, especialmente, a escrita, é objeto por excelência de expressão de professores e alunos e, que, conforme sua veiculação por aqueles que ensinam, tem o poder de afastar ou aproximar os alunos da leitura e da escrita.

Para Leontiev (1978, p.172), através da linguagem conseguimos garantir a transmissão “[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.” (LEONTIEV, 1978, p.172). Assim, a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Nessa perspectiva, discutir o ensino-aprendizagem da leitura, no início do Ensino Fundamental, é concebê-la como uma forma de linguagem de que as crianças precisam se apropriar, e, que, segundo Luria (2001), contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que na nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p.105) aprofunda essa discussão quando afirma:

Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade linguística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.

E acrescenta ainda:

Uma cultura marcada pela escrita possui características tão peculiares, que mesmo os analfabetos se submetem às peculiaridades do seu funcionamento. A criança não alfabetizada já participa da cultura escrita quando obedece ao ritmo das atividades da mãe, comandado pela hora lida no relógio. O hábito de escrever na agenda o horário dos encontros, por exemplo, transforma as relações com os outros. (BAJARD, 2007, p.111).

Entretanto, apenas essa experiência com a escrita, propiciada pela sociedade letrada, não é suficiente para que cada ser humano tenha necessariamente conhecimentos específicos sobre ela. É preciso, portanto, que a criança não somente esteja exposta, mas faça uso constante. De acordo com Bajard (2007, p.105):

É imprescindível – desde as primeiras descobertas feitas por meio do dédalo dos níveis da língua escrita – convidar a criança a escrever [...] sem esperar qualquer domínio como pré-requisito. É apenas através da produção de texto que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas.

É nesse momento que é enfatizado o papel intencional da educação no processo de ensinar e aprender a ler. Assim, a criança como membro de uma sociedade de cultura escrita precisa ser introduzida nesse mundo da leitura, considerado novo ou mesmo “diferente” por não possuir o domínio convencional, o que implica criar na escola oportunidades de experiências diversificadas com a leitura, ou seja, situações em que de fato a criança use a leitura para o fim verdadeiro para o qual foi criada.

Para isso, o ensino da leitura, bem como o da fala, precisa ser rico de significados para quem aprende, visto que “A palavra

desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu significado interior” (VYGOTSKI, 2001, p. 398). Vale ressaltar que o significado da palavra no processo inicial do aprendizado da leitura somente pode ser gerado quando partilhado em comunicação permanente com outras pessoas, ou seja, essa significação ocorre no plano intersíquico, pois

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1995, p.45).

Essa afirmação de Bakhtin (1995) remete ao significado do entorno, enfatizado por Vygotski (1935), para que a criança domine o ato de ler, pois para este autor a criança não cria a sua própria linguagem, pelo contrário, quando ela nasce já encontra as palavras feitas, fixadas nas coisas, no entanto, para que possa se apropriar de tais palavras precisa penetrar “[...] na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar.” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Assim, o papel do professor é fundamental no processo de ensinar a ler, pois será ele um dos grandes responsáveis para que a criança penetre no mundo da leitura ou, melhor ainda, crie situações para que ela perceba a necessidade de ler.

Além disso, como esclarece Mello (2003), apoiada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, são as condições concretas de vida e educação vivenciadas pelas crianças que as levam a sentir interesse, necessidade por atividades humanizadoras. Assim, o ato de ler como uma atividade humanizadora é extremamente necessário para que a criança descubra o mundo a sua volta e consiga se movimentar neste espaço, tendo no professor a figura chave para interferir de forma intencional, através do processo de ensino. Somente

assim, o aluno poderá se desenvolver cada vez mais neste aprendizado.

Diante de tais considerações convém questionar se o ensino do ato de ler na escola tem se configurado como uma atividade humanizadora. Entendo que isso somente é possível quando:

[...] desde o início, se coloca em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2008, p. 5).

Pensar o ensino da leitura a partir da perspectiva apontada vai depender do conceito do professor do que seria o ato de ler e, consequentemente, da sua concepção de linguagem, ponto alvo do próximo tópico.

## 2. O processo de ensinar a ler como resultado da concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras

Como forma de aprofundar a discussão iniciada no tópico anterior, apresento ao longo do texto o recorte de cenas, resultado da observação participante nas Turmas da Professora 1 e da Professora 2. Portanto, inicio apresentando a cena abaixo:

No primeiro contato com a Turma da Professora 1, sem que mesmo perguntasse, ela me identifica rapidamente cada criança, bem como informa o seu nível de leitura: os que chegaram lendo, os que aprenderam a ler na escola, os que ainda não liam (a grande maioria da sala), segundo o seu critério de avaliação. Após esse momento de identificação, solicita às crianças que tirem o caderno de Português para copiar uma atividade. Explica-me que esta tarefa seria para realização de leitura e assim eu obteria informações sobre o seu

domínio pelas crianças. Depois disso, começa a copiar, sem o auxílio de nenhum suporte, a lista de frases numerando-as:

- 1) O sol brilha no céu.
- 2) O macaco come banana.
- 3) Mamãe é um amor.
- 4) O sapato rasgou.
- 5) Vovó preparou o chá.
- 6) Eu fui à feira.
- 7) A sacola é florida.
- 8) Eu já sei ler.
- 9) Gosto de sorvete.
- 10) A caneta é azul.

À medida que a professora escreve com letra legível, de costas para as crianças, observo a aluna G. sentada em uma das cadeiras da frente, e que já possui o domínio do signo linguístico, oralizar a atividade escrita no quadro e balbuciar: “Eu não entendi”, repetindo por várias vezes essa expressão. Aproveito que a professora está copiando, me aproximo da criança e pergunto-lhe o que está falando e ela novamente repete “Eu não entendi”. Indago sobre o que não está entendendo, ela sorri e, talvez, por ainda não se sentir segura com a minha presença, não responde. Esta criança é a primeira que termina de copiar, não solicitando durante a realização da atividade, por nenhum momento, a ajuda da professora. Após terminar de escrever e esperar alguns minutos para que as crianças também concluam, a professora explica como será realizada a tarefa: entrega um pincel de quadro para a primeira criança da fila à direita e solicita à Turma que passe o pincel de mão em mão ao som de uma música junina, cuja letra está registrada numa folha de papel presa no quadro, trabalhada na aula anterior. Em determinado momento da melodia, a professora para a música, a criança que está com o pincel na mão dirige-se para frente do quadro e pronuncia uma das frases, escolhida aleatoriamente pela professora. As crianças que repetem a tarefa são tanto aquelas que conseguem pronunciar as frases, como as que ainda não conseguem fazê-lo. Para estas últimas a professora pergunta-lhes o nome das letras das palavras e para outras, pergunta

como faz a junção de letras. Todas as crianças que vão à frente recebem palmas e mesmo àquelas que não conseguem pronunciar as palavras, ela diz: “Vamos, você consegue!” (Observação, 03.06.2009).

Durante o período de observação participante, percebi que nessa Turma essa forma de ensinar geralmente se repetia, ou seja, a professora buscava sempre usar de artifícios como o apresentado, passar o pincel de mão em mão acompanhado da cantiga de uma música, bem como outros, para tentar envolver as crianças na realização da atividade. Sua justificativa para esse fazer, segundo ela, era o fato de acreditar que “criança gosta de brincar e de ser desafiada e se usamos isso para que elas aprendam, teremos bons resultados, porque elas ficam mais motivadas para aprender”.

Essa afirmação da professora me leva a concluir que, para ela, apenas as frases registradas no quadro não eram suficientes para que as crianças se interessassem pela atividade ou sentissem necessidade de ler, por isso era preciso agregar um aspecto motivador, desvinculado do seu propósito real. Assim, necessário se faz levantar o seguinte questionamento: Por que isso acontecia?

A resposta para tal pergunta está em perceber a própria concepção de linguagem aí posta, porque é preciso considerar que a prática do ensino do ato de ler apontada está subsidiada por uma maneira de compreender a linguagem, embora percebesse que a professora não era consciente deste fato. Tendo como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, evidencia-se que as frases em destaque ou a própria situação de ensino nada diziam às crianças, não tinham o poder de comunicação, de interação e interlocução, logo, não podiam chamar a sua atenção.

Para Bakhtin (1995) a língua, por ser criação da sociedade, tem a função de ser dialógica por natureza, já que o diálogo constitui para o autor uma das mais importantes formas da interação verbal, porém, chama a atenção para o fato de se compreender diálogo como qualquer tipo de comunicação e não somente como aquela realizada entre duas pessoas colocadas face a face. Percebo, assim, que muito do que se compreende na

escola como linguagem não leva em consideração este aspecto; no caso específico da leitura, especialmente para crianças em início de escolaridade, parece que a comunicação não precisa existir, não é importante neste exato momento, por isso não é necessário que o ato de ler seja aprendido de forma viva e dinâmica.

Se a leitura, como forma de linguagem, serve para que o homem no seu dia a dia possa satisfazer as suas necessidades enunciativas concretas, na escola ela aparece, assim como a composição escrita, como uma das mais importantes formas de comunicação, visto que a escola respira a cultura escrita, além disso, é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Bakhtin (1995, p.123) acentua a importância dessa linguagem ao afirmar:

[...] O ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Ao pontuar que o discurso escrito é integrante de uma discussão ideológica, Bakhtin (1995) evidencia o seu caráter histórico, cultural e social, daí definir, ainda, a língua como “[...] expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material.” (BAKHTIN, 1995, p. 17). Por isso, ao voltar à cena apresentada, e centrando o olhar na atitude da criança, que por várias vezes disse “Eu não entendi” à proposta da professora, arrisco-me a afirmar que a sua dificuldade de entendimento não estava relacionada ao registro das palavras ou frases, mas ao fato de não conseguir se encontrar naquela

situação, apresentada como sendo de leitura, pois “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente.” (BAKHTIN, 1995, p.131).

Essa criança por se diferenciar das demais por já possuir o domínio do ato de ler, torna-se, talvez, mais exigente em relação ao que é oferecido pela sua professora para ler; talvez tenha sentido falta de um enunciado para explicação da atividade, ou ainda, poderia estar se perguntando: “O que é para fazer?” “Por quê?”, “Para quê?”.

Bakhtin (1995), ao discutir as relações entre linguagem e sociedade, acentua o caráter social da enunciação, por considerar que somente através dela a língua entra em contato com a comunicação e, assim, tem a possibilidade de evoluir historicamente, evolução esta considerada ininterrupta, por não existir “[...] fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 1995, p.16, grifos do autor).

Evidencia-se, então, que toda enunciação requer, fundamentalmente, a presença de um locutor e de um interlocutor, ou seja, de “[...] dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1995, p.112). Neste sentido, quando se analisa a cena em questão não se consegue perceber essa natureza social da enunciação, visto que não foi possibilitado à criança se colocar na posição de locutor, nem tampouco de interlocutor. Na verdade, a proposta apresentada pela professora foi realizada apenas para responder a uma necessidade externa: mostrar para alguém de fora o desempenho dos alunos em relação ao domínio do sistema linguístico. Neste caso, de acordo com Bakhtin (1995), ocorre a ficção da palavra, ou melhor, organiza-se uma situação fictícia, à medida que a língua é colocada fora do fluxo da comunicação verbal. Portanto, deixou de se considerar

[...] que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor

e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p.113).

Essa afirmação do autor é desconsiderada na cena apresentada, especialmente quando a professora estabelece que o domínio do ato de ler por aqueles que dele ainda não se apropriaram perpassa a identificação das letras das palavras, bem como a pronúncia da junção das letras, havendo, com isso, todo um processo de descaracterização da enunciação, pois enquanto de alguns se espera a pronúncia das palavras, acreditando-se que se está ensinando a ler; para outros reduz-se ainda mais o processo, pois o importante é que, pelo menos, consigam “ler” letras, sílabas, para, quem sabe, chegar às palavras.

Assim, percebe-se que no processo de ensino, apresentado à criança, não existia *palavra*, vista como meio de interação entre sujeitos, por dois motivos: em primeiro lugar, porque o interesse se centrava nas unidades mínimas da língua, as letras e as sílabas, portanto, não considerava as unidades reais de comunicação que são os enunciados. Em segundo lugar, afastava completamente a criança da possibilidade de vivenciar reais situações do uso da leitura; nesse processo, fica perdida a significação da palavra e, com isso, “[...] perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação.” (BAKHTIN, 1995, p.49).

O relato de mais uma cena observada, ainda, na Turma da Professora 1, revela que o seu interesse não estava direcionado para o significado da palavra:

Por volta das 14 horas chego à escola, momento em que a professora sai na porta da sua sala e solicita ao professor de Educação Física, que se encontra no pátio aguardando o horário da sua aula, que venha até

a sua turma. Eu entro, cumprimento a professora e as crianças e me dirijo para uma cadeira no fundo da sala. Assim que ele aparece na porta, ela diz para os alunos: “Ouviram, crianças, eu não disse que o professor vinha para ver vocês lendo, agora vocês precisam mostrar que sabem ler.” E continua: “Sabe, professor, todos os alunos dessa sala já sabem ler. Quer ver?”. O professor entende a situação simulada pela professora e fala: “Ah, eu quero ver sim. Será mesmo?” A professora lhe responde: “Vou lhe provar”. Durante o diálogo, as crianças se entreolham e começam a sorrir. Logo após, a professora pergunta para a turma: “Crianças, quem sabe ler aqui?” Todas as crianças levantam o braço e respondem: “Eu tia”. Entretanto, algumas delas reprimiam alguns dos seus colegas: “Tu nem sabe ler”. A professora, ouvindo esses comentários fala: “Quem ainda não sabe ler está aprendendo”, e vira-se para a aluna A e pergunta: “Não é A?” Fala ainda: “A tá se esforçando, se algumas pessoas não se esforçarem como A e faltar muito não vai conseguir ler não, não é S?” referindo-se a outro aluno sentado na primeira cadeira da fila do lado da parede. Logo após, pergunta quem quer vir à frente fazer a leitura de uma música junina registrada numa folha de papel, presa no quadro utilizado para esse fim. Todas as crianças levantam a mão. A professora chama o aluno L que levanta todo contente. Antes que o aluno comece a fazer o que lhe fora designado, o professor comenta: “Ah, L não sabe ler não”. O aluno logo responde: “sei sim”. A Professora também acrescenta: “Sabe, L sabe ler professor”. De imediato, o aluno começa a oralizar o texto. Assim que termina, a professora comenta: “Uma salva de palmas para L gente”. O professor acrescenta, ainda: “Rapaz, tu sabe mesmo, parabéns!”. L volta muito satisfeito para sua cadeira e durante o percurso conversa com alguns colegas comentando sobre o seu desempenho. Depois de L, ainda são chamadas duas crianças que, assim como ele, também oralizam o texto e recebem o *parabéns* da professora e do professor. Na sequência, chama o aluno C.M que começa a pronunciar bem devagar e de forma tímida as sílabas de cada palavra. A professora pergunta para o aluno como fica a junção

das sílabas e começa a oralizar juntamente com ele. Ao término, comenta: “Viu professor, como C.M tá quase lendo”. Parabeniza a criança e solicita para ela também palmas. O professor diz: “muito bem L.M”. A terceira criança a ir ao quadro, o aluno S, pronuncia as letras de algumas palavras indicadas pela professora. Esta comenta: “Professor, se S não faltasse tanto ele já estaria bem adiantado”. O professor responde: “Ele vai conseguir, não é S?” Ele volta de cabeça baixa para a cadeira e a professora pede que as crianças batam palmas. A aluna A é a quarta criança a ser chamada, que começa a pronunciar também as sílabas fazendo a sua junção [...]. (Observação 16.06.2009).

Esta cena demonstra que mais uma vez a professora deixa de contemplar a concepção dialógica da linguagem, à medida que isola a palavra e neutraliza sua significação e, assim, o aluno passa a conviver na escola com uma língua que não existe, ou como afirma Bakhtin (1995), com uma língua morta que só faz sentido no processo de assimilação de uma língua estrangeira que, para quem não a domina, ainda não se tornou língua. Ao contrário, a língua materna, do ponto de vista da enunciação, que diverge da língua como sistema, dispensa qualquer tipo de identificação do sinal, porque se aprende a falar à medida que o outro nos dirige a palavra e espera de nós uma atitude responsiva, ou seja,

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc., ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifos do autor).

Considero relevante essa afirmação de Bakhtin (1995) para análise da cena apresentada, por que ela me dá fundamento para acreditar que a situação organizada pela professora poderia ter se tornado um grande momento para que as crianças percebessem que a língua escrita dentro da escola, através da leitura, também funciona como instrumento de comunicação, além das suas muitas outras possibilidades, como: “[...] responder a necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; para se descobrir as informações das quais se necessita, para fazer (brincar, construir...) para alimentar e estimular o imaginário [...]” (JOLIBERT, 1994, p.31), e tantas outras que não se pode imaginar.

Arena (2008), ao tomar como referência os estudos de Vygotski (2001), avança nessa discussão quando afirma que ensinar a língua para o leitor do século XXI é ter claro que ela é muito importante como instrumento para a formação do pensamento, além de ser instrumento de comunicação, pois quando é apropriada pelo leitor torna-se um poderoso meio de “desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do processo de humanização.” (ARENA, 2008, p.133).

É possível ainda afirmar, que da forma como a situação foi organizada pela professora não é proporcionado às crianças, nem mesmo, àquelas que alcançaram o objetivo desejado por ela, experienciar a leitura como locução (ARENA, 2007), uma vez que a intenção era apenas de oralizar o texto para identificação das crianças que liam e das que não liam, segundo o critério da professora. Arena (2007) define locução ao afirmar:

Se a oralidade produzida pela boca trazer com ela o sentido atribuído e apropriado pelo ato de ler, em situação anterior, configurar-se-ia um ato de locução, porque sua constituição solicita a transmissão do sentido. Se, entretanto, houver apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição do sentido ao texto, esse ato poderia ser entendido como pura oralização, que não poderia ser confundida com a locução, porque a ela faltaria a intenção da comunicação e a possibilidade de tornar-se

um enunciado que teria o *outro* como referência, em uma perspectiva bakhtiniana.

De acordo ainda com Bajard (2002), ao discutir a relação da criança com o texto e o seu entorno cultural, essa ação de transmitir vocalmente o texto, definida por ele como “dizer” ou “transmissão vocal”, e locução por Arena (2007), é frequentemente confundida pelos professores como a chamada decifração, cujo objetivo é a emissão sonora de palavras desconhecidas. Sendo assim, observo que essa é a preocupação de fato da Professora 1.

Desse modo, o professor de Educação Física, apontado na cena, poderia ter sido considerado o outro em potencial se a professora o chamasse em sua sala para que as crianças pudessem informar-lhe, a partir da leitura, sobre uma notícia, a divulgação de um evento, a recitação de uma poesia, o que de fato se configuraria como um ato de locução ou transmissão vocal; ou mesmo para que o próprio professor lesse para os alunos, enfim, a presença desse interlocutor poderia ter favorecido a organização de melhores condições para o ensino da leitura. Embora próximo das crianças, o professor tornou-se um interlocutor abstrato, pois não proporcionou a elas uma linguagem comum, ou seja, não cumpriu a sua função de mediador à medida que não possibilitou à criança participar efetivamente da interlocução.

Durante o período em que estive em sala de aula, pude perceber que esta professora tinha uma grande ansiedade para que seus alunos se apropriassem do sistema linguístico, entretanto, parecia-me que esta ansiedade estava mais relacionada à resposta que precisava dar à direção da escola, devido sua pouca experiência com crianças nessa faixa etária. Por isso, criava algumas situações que pudessem despertar o interesse das crianças para a necessidade de ler, situações estas que fora da escola as pessoas não utilizam.

Concebendo o ensino da leitura com base na filosofia da linguagem de Bakhtin (1995), é possível compreender que situações como a já citada apenas afastam as crianças do verdadeiro sentido da língua; é como se fora da escola falassem uma língua “pra valer” (JOLIBERT, 1994), ou

seja, levando em consideração o contexto interativo, e dentro dela uma língua de mentira, porque vista apenas da perspectiva da língua como sistema. Seria necessário que a professora compreendesse que, assim como a “palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 1995, p.41), também na escola precisa ser compreendida pela criança com base nesta concepção.

Na Turma da Professora 2, além de presenciar cenas como as apontadas anteriormente, era frequente o ensino da língua a partir da exigência da ortografia, centrando-se exclusivamente na escrita da palavra.

Algumas crianças encontram-se na porta da sala aguardando a chegada da professora, enquanto outras vão chegando aos poucos, a maioria acompanhada pelos seus responsáveis, e direcionam-se aos seus lugares. De repente, as crianças que estão na porta saem correndo, sinalizando para os colegas a chegada da professora. Ela entra seriamente, fixa o olhar para aquelas crianças que estavam na porta como sinal de repreensão. Logo após, saúda as crianças com um *boa tarde*. Depois de ficar alguns minutos em sua cadeira, dirige-se para o armário no fundo da sala e traz consigo um livro, pincel, apagador e uma folha na mão. Enquanto isso, a turma fica completamente silenciosa. A professora começa a escrever no quadro:

**Agenda:**

**Português no caderno**

**Matemática página 254 e 255**

**Treinar leitura e ditado**

Após terminar de escrever, a professora volta a sentar-se na sua cadeira e não faz nenhum comentário sobre a agenda. À medida que as crianças terminam de escrever, ela vai chamando uma a uma por fila para registrar o *visto* na agenda. Depois, solicita que as crianças tirem o caderno de Português para realização de exercício. Uma criança pergunta: “Para fazer aqui ou em casa?”. Ela olha para o quadro, aponta para

o registro da agenda e responde: “Eu não escrevi na agenda: *português no caderno?* Então só pode ser para casa, se tá na agenda”. Depois se levanta e começa a copiar o seguinte exercício:

1 Leia as palavras abaixo, observe o som do X e coloque na coluna certa:

Explosão, táxi, xarope, trouxe, exemplo, exame, auxiliar, enxovada, crucifixo, explicação

X som do S	Z som S	X som CH	X som Z	X som CS

2 Leia as palavras e separe as sílabas:

exercício  
excursão  
enxoval  
enxurrada  
máximo

3 Forme frases com as palavras abaixo:

xícara  
boxe  
exame

4 Pesquise e cole no seu caderno palavras escritas com X  
A professora escreve o exercício sem sequer se dirigir nem uma única vez às crianças, assim como não lê e não explica a atividade depois que termina de registrá-la. As crianças que terminam de escrever levam o caderno para ela registrar o *visto*. Muitas outras ficam copiando o exercício até o horário do recreio. (Observação 26.11.2009).

Analisar a cena apresentada é trazer à tona a crítica feita por Bakhtin (1995) à inadequação dos procedimentos de análise linguística como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, para o estudo e explicação do funcionamento da linguagem, pois quando isso ocorre contempla-se, em vez do enunciado, as unidades de língua, considerada como sistema. Estas últimas, por não considerarem as relações dialógicas, traço constitutivo

do enunciado, conforme comentei anteriormente, tornam-se neutras, ou seja, não pertencem a ninguém e, conseqüentemente, não se dirigem a ninguém. Fiorin (2008), ao introduzir o leitor ao universo bakhtiniano, apresenta as diferenças entre as unidades de língua e o enunciado:

As unidades de língua são repetíveis. Com efeito, um som como /p/, uma palavra como ‘irmão’, uma oração como ‘É preciso ser forte’ são repetidos milhares e milhares de vezes. No entanto os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios. (FIORIN, 2008, p. 20, grifos do autor).

Acrescenta, ainda:

[...] as unidades de língua são completas, mas não têm um acabamento que permite uma resposta. Cada palavra, cada oração, cada período tem uma completude. Ela porém não possibilita uma resposta. Ninguém vai respondendo à palavra ‘corrupto’, embora ela esteja completa. O enunciado, entretanto, sendo uma réplica, tem um acabamento específico que permite uma resposta. Quando alguém assume essa palavra e a transforma num xingamento, ela torna-se um enunciado, ‘Corrupto’, e, portanto, ganha um acabamento que admite uma resposta. (FIORIN, 2008, p.20, grifos do autor).

Ao se preocupar com os vários sons do X, a professora reduz a língua ao estudo das suas unidades distanciando o aluno, conforme Bakhtin (1995), da palavra como signo e o aproximando de uma linguagem estereotipada concebida como sinal. Para esse autor, não são palavras como sinais que vão permitir aos alunos o uso da linguagem, mas palavras como signos, pois “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico [...]. A palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais.” (BAKHTIN, 1995, p.16).

O sinal, ao contrário, não tem valor linguístico, logo, não

permite a compreensão da linguagem, não contribui para que o leitor em formação saiba “agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura” (ARENA, 2008, p.134), não aproxima o aluno das atitudes necessárias do ato de ler, isto porque

O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN, 1995, p.93).

Ao voltar à cena retratada, percebe-se o esvaziamento da linguagem na própria relação professora/alunos, pois ela pouco fala e quando isso acontece é como sinal de repreensão. Impossibilita os alunos de se fazerem ouvir, considerando, de certa forma, absurda a pergunta de um deles, que se encontra no processo inicial de apropriação do ato de ler, em querer saber onde deve fazer o exercício proposto. Neste caso, o próprio processo de alfabetização deixa de acontecer como momentos discursivos, desconsiderando o fenômeno da interação verbal tanto na sua forma oral como escrita.

Vale ressaltar que saber ortografia é um conhecimento necessário porque ela dá estabilidade à forma gráfica da língua e padroniza os sinais para a percepção dos olhos, quando a mente busca a confirmação do sentido que ela vai dar ao texto. Mas, essa ortografia deveria ser ensinada nos enunciados, na perspectiva bakhtiniana, no ato próprio de escrever, em vez de usar a língua como sinal.

Como acrescentam Faraco e Castro (2010), embora Bakhtin em sua teoria não utilize o termo texto, a sua reflexão sobre enunciado, serve como caracterização desse conceito, pois

[...] para o autor o enunciado é linguagem em uso, não devendo ser confundido com nenhuma espécie de recorte em que se dê primazia ao material verbal. Nesse sentido, aliás, a fala de Bakhtin relativa à confusão

entre oração e enunciado que os linguistas do seu tempo faziam, parece-nos bastante atual. (FARACO; CASTRO, 2010, p.7).

Considero importante trazer essa discussão, pois, como afirmam os autores citados, ao desenvolverem trabalhos com professores e alunos universitários, a proposta de se trabalhar com textos em sala de aula é sempre vista como necessária por esses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, declaram a impossibilidade de se fugir do normativo, pela importância de se respeitar determinadas regras no uso da linguagem.

Essa forma de pensar a linguagem se faz presente, também, no discurso de muitos estudiosos da área, dentre os quais destaco Morais (2003), ao escrever sobre o ensino da ortografia. Esse autor, embora afirme a importância da língua ensinada na escola ter os mesmos propósitos da que se adota quando se está fora desse ambiente e da necessidade de a criança conviver com materiais impressos, declara que “[...] sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar a ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática.” (MORAIS, 2003, p.17).

Nesse sentido, justifica, ainda, a sua opção em não trabalhar apenas com textos:

Segundo o meu ponto de vista, a análise linguística (como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como instrumento de comunicação. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma ‘ditadura do texto como única unidade de trabalho’, pois isso impediria o aprendiz de conhecer muitos aspectos da língua que estão no repertório de conhecimento de um cidadão letrado. (MORAIS, 2003, p.89, grifos do autor).

Assim, ao tomar conhecimento da obra do autor, percebo que a maioria das situações didáticas propostas por ele

se voltam para o ensino da norma ortográfica a partir de palavras soltas, dentre as quais se destacam *a transgressão intencional durante as situações de leitura e escrita*, cujo objetivo é pedir que os alunos pensem e digam como escreveria errado alguém que não sabe escrever determinada palavra. Ao propor tal estratégia Morais (2003) apresenta a seguinte justificativa:

Nossa intenção, ao propor essas transgressões intencionais, não é brincar de fazer esquisitices para atrair a atenção dos alunos. Quando lhe pedimos que pensem/verbalizem/escrevam formas erradas para a escrita de uma palavra, estamos de fato interessados a facilitar a tomada de consciência. Ao criar um contraste explícito entre as formas corretas e as errôneas, contrapondo-as, facilitamos nos aprendizes a reflexão sobre os porquês de uma forma ser a certa e outras serem as erradas. (MORAIS, 2003, p.65).

Ao levantar comentários sobre esse tipo de situação didática, Morais (2003) afirma ainda, que a intenção não é apenas que a criança brinque de inventar erros, mas sobretudo, leve-a a uma atitude de reflexão ortográfica num espaço de discussão dos erros inventados para que, a partir de então, possa desenvolver a capacidade de “[...] olhar para o interior das palavras”, tomando sua forma escrita não só como veículo de significados, mas como objeto de conhecimento.” (MORAIS, 2003, p.63, grifos do autor).

Faraco e Castro (2010), apoiados em Bakhtin, afirmam a necessidade do cuidado com o trabalho com palavras e frases estruturadas e isoladas para não se incorrer num normatismo disfarçado ao tratar de questões normativas fora das relações textuais. Por isso, ao reafirmarem a importância das reflexões de Bakhtin (1995) no que diz respeito ao modo como devemos nos relacionar com as formalizações, esclarecem que:

Não há nada de condenável no ato de formalizar, desde que essa nossa atitude, no caso específico da teoria de BAKHTIN, esteja voltada para a interação verbal ou, falando especificamente de ensino, desde

que o nosso trabalho como professor, com estruturas e frases eventualmente descontextualizadas, tenha por finalidade última não a memorização de conceitos, mas o uso efetivo da linguagem. (FARACO; CASTRO, 2010, p.6, grifos do autor).

Nessa perspectiva, acredito que situações didáticas como as apresentadas por Morais (2003) se afastam totalmente da língua como interação verbal, portanto, do uso efetivo da linguagem, pois, indaga-se em que momento da vida social da criança ela precisará escrever as palavras de forma incorreta, visto que, como se viu acima, em dois momentos seguidos o autor parece se justificar, quando afirma: “Nossa intenção [...] não é brincar de fazer esquisitices [...]” “[...] para nós não basta que a criança ‘brinque de inventar erros.’” (MORAIS, 2003, p.65, grifos do autor).

Até mesmo quando Morais (2003) propõe situações didáticas para o ensino da norma ortográfica a partir do texto, apresentadas à criança através do ditado ou releitura com focalização, este funciona com o objetivo de levar os alunos apenas a focalizar e discutir a escrita de determinadas palavras. No caso do ditado, o autor explica a proposta ao afirmar:

[...] durante o ditado o professor faz várias interrupções, nas quais pergunta aos alunos se na frase ditada há alguma palavra que acham mais difícil ou indaga explicitamente se determinada palavra é ‘difícil’. A cada palavra tomada como objeto de discussão, examina-se por que ela constitui uma fonte de dificuldade. Para isso, propõe-se aos alunos que operem transgressões mentalmente (ou por escrito) e se discute por que a forma X seria errada, por que a forma Y seria correta, etc. (MORAIS, 2003, p.78, grifos do autor).

Com relação à releitura, o autor citado comenta: “[...] a cada frase ou trecho lido, o professor para e lança questões, estimulando os alunos a elaborar (mentalmente ou no papel) transgressões e a debatê-las, expressando os conhecimentos que têm sobre suas regras e irregularidades.” (MORAIS, 2003, p.82).

Como se vê, embora fazendo uso do texto, a estratégia utilizada pelo autor, a *transgressão intencional*, não se diferencia da forma como trabalha com a palavra. Assim, reserva um momento específico para se voltar ao texto apenas tendo como foco a palavra isolada das demais, situação esta que poderia acontecer, também quando são realizadas as atividades diárias de leitura e produção textual em sala de aula, visto que as dúvidas ortográficas ocorrem nessas situações, justamente porque “[...] quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor e, da mesma forma, quando o leitor coloca-se diante de um texto, está em jogo buscar o sentido nele expresso” (MILLER, 1998, p.10).

Situações como esta, e também a apresentada na cena em análise, me permitem dialogar com Miller (1998) ao evidenciar a importância das atividades de discussão epilinguísticas para se trabalhar a língua materna na escola, uma vez que tradicionalmente:

A atividade de leitura e produção de textos (atividades linguísticas) e a análise linguística voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividades metalinguísticas) são atividades desarticuladas, não guardando entre si nenhuma relação que possa garantir uma mútua compreensão dos conteúdos e procedimentos envolvidos. Cria-se, com isso, um ‘vácuo’ entre elas que dificulta a transferência do conhecimento relativo a estas últimas para realização das primeiras, produzindo como consequência, a falta de domínio do aluno em escrever os seus próprios textos dentro dos requisitos mínimos que caracterizam essa tarefa. (MILLER, 1998, p.11, grifos da autora).

Esse apontamento de Miller (1998) me leva a refletir, tendo como referência a cena apresentada e o posicionamento de Morais (2003), que, muitas vezes, na escola, se estuda ou se ensina a ortografia pela ortografia, ou seja, apenas como objeto de descrição e sistematização de conhecimentos e não com o fim de ensinar o aluno a refletir e operar sobre a linguagem incorporando essa discussão ao seu próprio texto.

Morais (2003, p.24) se afasta dessa discussão especialmente ao afirmar a necessidade da “[...] aquisição de certos automatismos na ortografia – logo numa etapa inicial.”, explicitando principalmente o uso da memorização de regras. Ao mesmo tempo, o autor se contradiz quando declara que “[...] as oportunidades de convívio com a escrita impressa (no lar e na escola) parecem influir fortemente sobre o rendimento ortográfico de indivíduos de diferentes grupos sociais.” (MORAIS, 2003, p.49).

É preciso considerar, de acordo com Miller (1998), que quando a criança lança mão de determinados conceitos ou normas, ao escrever um texto, o faz “como parte da tarefa de escrever e não com o objetivo específico de análise das regras que garantem o uso das mesmas em sua produção.” (MILLER, 1998, p.81). Por isso, a autora afirma que na situação ensino-aprendizagem, esses três conceitos, linguístico, metalinguístico e epilinguístico, se interpenetram, sendo que o domínio epilinguístico faz a intermediação entre os outros dois, por permitir que

O trabalho de reflexão sobre o uso da linguagem em contextos situacionais dados comece a tornar consciente a utilização de certos conceitos que estão presentes no momento da produção do texto (quer no âmbito da escrita, quer no da leitura, com a produção de significados), ou seja, a reflexão se faz não sobre regras, mas sobre o *uso* que delas se faz no processo de produção. (MILLER, 1998, p.81, grifos da autora).

Essas reflexões me levam confirmar que, na cena anteriormente apresentada, a professora 2 trabalha sem levar em consideração esse aspecto e, assim, desenvolvia sua prática acreditando que, talvez, esta era a melhor forma de ensinar a língua materna aos seus alunos, isto porque, como mencionei acima, outros momentos como este aconteceram:

Às 13h45 a professora dirige-se para o quadro e registra:  
 Agenda:  
 Livro de Português pág.168  
 Treinar ditado  
 Logo após, dirige-se às crianças e declara: “Hoje

você não podem copiar devagar porque vamos fazer exercício de Português na sala. Deixem a conversa para a hora do recreio. Retirem o caderno de Português”. Em seguida, inicia a correção das agendas daqueles que primeiro terminam. Logo após, começa a escrever o cabeçalho (nome da escola, data, espaço para o nome do aluno) e logo abaixo começa a escrever a seguinte atividade:

1- Circule no texto as palavras com rr:

A carrocinha

A carrocinha levou

Três cachorros de uma vez

Trá, lá lá, que gente é essa

Trá, lá lá, que gente má.

2- Complete as palavras com r ou rr:

a\_\_oz

pi\_\_ulito

to\_\_ada

ca\_\_o

ga\_\_afa

3-Leia as palavras e separe as sílabas:

torrada

rato

cachorro

cara

morro

4-Escreva uma frase para cada palavra:

Careca

marreca

No momento em que a professora começa a escrever a primeira questão, L vira-se para trás e comenta, com certa surpresa, a A.R: “Olha, aquela música!”. Começa a cantar baixo, olhando para o quadro, a primeira e a segunda estrofes. De repente para como se estranhasse a inadequação de alguma palavra. Fica olhando fixamente para o quadro e pergunta à professora: Tia, aí não é *pegou*? A professora olha para a menina e pergunta: “O quê menina?” A criança repete: “Ali na música não é *pegou*?”. A professora olha para o texto, vira-se para a criança e diz: “Não, é do jeito que eu coloquei, deixa de inventar L”. Logo após, volta a escrever.” L olha para A.R, levanta os ombros e faz um movimento com os

lábios, vira-se para frente e continua a escrever. Depois que termina de registrar o exercício, a professora espera alguns minutos, sentada em sua cadeira, para que os alunos também concluam. Após a maioria ter terminado de escrever, pede a atenção das crianças para fazer a leitura da atividade e explica que depois devem respondê-la sozinhos. Após esse momento, presencio os seguintes comportamentos entre as crianças: aquelas que dominam o sistema linguístico começam a responder imediatamente a atividade, outras continuam a fazer a transcrição, algumas conversam baixo entre si e noto que muitas ficam aguardando o momento da professora começar a responder. Nesse movimento, a professora que folheia um livro, sentada em sua cadeira pergunta: “E aí, terminaram?” Chama atenção de alguns alunos que conversam e aqueles que nada fazem, ela pergunta se terminaram. Depois de alguns minutos começa a responder o exercício, solicitando a alguns alunos que respondam oralmente à medida que ela vai registrando a resposta no quadro. Aqueles que nada fizeram, apenas transcrevem o que a professora copia [...]. (Observação 23.09.2009).

Novamente nesta cena, percebe-se como a linguagem, tanto a oral como a escrita, fica prejudicada no processo de ensino. No exercício apresentado, o único aspecto que se diferencia em relação à cena anterior é o acréscimo da primeira questão, na qual ela inicia com um texto, que, pela reação do diálogo entre as duas crianças, L e A.R, trata-se de um texto, acredito, não só do seu conhecimento, mas também das outras crianças, por se tratar de uma cantiga de roda. A criança ao entrar em contato com o registro feito pela professora consegue imediatamente fazer relação com o seu acervo cultural.

Desse modo a linguagem apresenta-se a ela, como falante da língua, não como um sinal, mas como signo, pois, de certa forma, apresenta-lhe um valor social. Entretanto, a repreensão da professora demonstra que dentro da escola não é possível, ao leitor iniciante, usar a linguagem como signo, pois ao repreender a criança ela lhe tolhe a capacidade de agir sobre o texto, como leitora, para “[...] compreender o que lê, no limite do conhecimento linguístico que detém, no limite do domínio

que possui sobre a literatura do gênero textual, do seu suporte e de suas práticas” (ARENA, 2008, p.35).

Embora a professora utilize um texto na atividade, ele não funciona como tal, pois o seu propósito está na identificação de palavras com os dois *rr*; ou seja, reduz a língua ao seu aspecto puramente técnico, perdendo a oportunidade de criar em sala de aula um momento de grande aprendizado através da reflexão sobre a língua, de fazer as crianças perceberem que, a língua escrita por ser uma prática cultural vai se modificando de acordo com as relações com o outro e com o contexto histórico. Assim, toda a turma compreenderia que a letra da música apresentada, bem como outras, pode ser cantada conforme o modo como cada um aprendeu, e de acordo com as suas relações sociais, pois

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 1995, p.44).

Por isso, também, a atitude da criança pode ser explicada levando-se em consideração o seu acervo cultural, ou seja, a palavra “levou” estaria no lugar de “pegou”, visto que há uma diferença de sentido entre *pegar* e *levar*. O homem da carrocinha laça, prende, usa a força para deter o cão. Levar seria apenas a sequência da ação de prender. Levar é mais leve, menos violento. Para a criança, talvez, que brinca na rua, pegar tem outro sentido. Supostamente ela: ou conhece a cantiga e canta como acha que deveria ser – o verbo pegar; ou não conhece e tenta dar sentido no que a professora nem pensou em realizar. A música para a aluna L diverge da letra original porque ela se baseia na cultura de que faz parte sua experiência de menina.

Assim, considero importante apontar que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.” (BAKHTIN, 1995, p.113). Isso quer dizer, então, que

a criança ao questionar à professora não estava falando por si, mas a partir da orientação de outros discursos, daquilo que lhe fora ensinado, apoiando-se em outros discursos presentes no seu entorno.

Na cena apresentada, a construção da atividade e o ato de respondê-la pela professora não tinha muita significação para as crianças, justificada pelas suas próprias reações. Como se vê, apenas algumas delas, respondem o exercício, justamente as que já possuem o domínio do sistema linguístico, embora outras que também já o possuem não se mostrem muito interessadas, pois apenas conversam. As demais esperam a professora começar a responder para fazer a transcrição.

É preciso ainda ressaltar que, ao propor a atividade bem como ao respondê-la, dentre as palavras enumeradas para que as crianças completem com R e RR, apenas uma forma é considerada pela professora na palavra “ca\_\_o”, ou seja, ela acrescenta ao espaço apenas um R, não conseguindo prever as duas possibilidades de uso.

Bakhtin (1995) me permite compreender que essa forma de ensinar a língua, como um sistema de formas, que remete a uma norma, não serve de base para explicá-la e nem compreendê-la, especialmente para crianças que estão no início do processo de escolarização, caracterizando-se, assim, como uma língua totalmente abstrata, principalmente quando se percebe que somente na escola é possível o treino da leitura e da escrita, presentes no registro das agendas, nas duas cenas apresentadas.

## Conclusão

Estar presente em sala de aula observando cenas como as apresentadas, tanto na Turma da Professora 1 como na Turma Professora 2, foi fundamental para entender como a concepção de linguagem do professor influi no direcionamento da sua prática, determinando, o modo de ensinar o ato de ler.

Ensinar a ler nas duas Turmas, de acordo com os princípios aqui discutidos de Bakhtin (1995), afasta-se de uma concepção dialógica de linguagem, distancia-se da palavra como signo por não considerar os enunciados como as unidades reais de comunicação. É possível afirmar, ainda, que não existe o outro

no espaço da sala de aula, uma vez que professora e alunos, alunos e alunos, não vivenciam momentos de interação e interlocução; logo a leitura deixa de ser contemplada como uma prática social, portanto, como uma atividade humanizadora.

Conceber o ensino do ato de ler como um processo dialógico é se colocar na posição de interlocutor das crianças, especialmente daquelas que se encontram no processo inicial de aprender a ler, e perceber que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico, especificamente a relação grafo-fonêmica, mas de praticar a leitura, tornar sua aprendizagem possível, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, experienciando-a nas suas várias possibilidades.

## Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005 (Série Pesquisa).

ARENA, Dagoberto Buim. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>> Acesso em: 21 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **Congresso Latino Americano de Compresion Lectora**, 1., 2008, Huancayo, Peru. *Anais ...* Universidad del Centro de Peru, 2008, v. 1. p. 129-136.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

- \_\_\_\_\_. O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. **Filol. Linguist. Port.**, n.9, p.169-183, 2007. Disponível em: [www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP9/Brait.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP9/Brait.pdf). Acesso em: 09 out. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época).
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Disponível em: [http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf). Acesso em: 09 out.2010.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.
- MILLER, Stela. **O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico (trabalho com narrativas)**. Marília, 1998. 185f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VYGOTSKI, L. S. **O problema do entorno**. CONFERÊNCIA, 4. 1935, [S.l.]. Mimeogr.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.