

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**VANESSA HELENA PILEGGI**

**A LEITURA NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E SUAS  
POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR: na Educação Infantil  
e no primeiro ano do Ensino Fundamental**

**Bauru  
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**VANESSA HELENA PILEGGI**

**A LEITURA NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E SUAS  
POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR: na Educação Infantil  
e no primeiro ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo.

**Bauru  
2013**

**VANESSA HELENA PILEGGI**

**A LEITURA NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E SUAS  
POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR: na Educação Infantil  
e no primeiro ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo.

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo – orientadora  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Greice Ferreira da Silva  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

**Bauru  
2013**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar oportunidades de aprendizado e por me dar forças nas horas mais difíceis e cansativas da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Mestra Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo, minha maior referência como professora e pesquisadora. A ela minha gratidão por aceitar estar presente neste maior desafio na minha vida. A ela minha admiração pelo incentivo, generosidade, competência e atenção no processo de construção desta pesquisa.

Aos meus pais Terezinha e Lauro que me deram condições para que eu me transformasse no que sou, que torcem e rezam para as minhas conquistas

À minha irmã Ana Laura, pelo carinho e apoio em mim depositados.

Ao meu namorado Guilherme por me apoiar, me ajudar e ser companhia presente em todos os momentos difíceis de realização e conclusão deste trabalho.

Aos meus avós Nair e Luis, e tios e tias, que confiaram em meu potencial e me apoiaram na realização desta conquista em minha vida.

À minha amiga e companheira de curso Glaucia, que me apoiou em minhas decisões e me ajudou sempre que necessário para a conclusão deste trabalho.

Ao Professor Doutor Marcio Celeste Filho, por ter ministrado as aulas de conteúdos e Metodologia da Pesquisa I e II, com tanto carinho, competência e atenção, me dando subsídios para que conseguisse realizar tal pesquisa.

À professora Thais Cristina Rodrigues Tezani, por ter ministrado as aulas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, com tanto carinho, dedicação e competência, nos dando condições possíveis para realização e entrega de tal trabalho.

À Professora Doutora Rosa Maria Manzoni, por ministrar todas as aulas que me serviram de base para realização desta pesquisa, por ter se disponibilizado a compor a banca deste Trabalho de Conclusão de Curso. A ela minha gratidão e admiração.

À Professora Doutora Greice Ferreira da Silva, por ter se disponibilizado a compor a banca deste Trabalho de Conclusão de Curso. A ela minha gratidão.

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia, que contribuíram muito para minha formação, me dando subsídios necessários para que fosse possível concluir esta pesquisa.

*A leitura é uma fonte inesgotável de prazer  
mais por incrível que pareça, a quase  
totalidade, não sente esta sede.*  
Carlos Drummond de Andrade

**RESUMO**

No geral, nas escolas brasileiras, o conceito de leitura não leva em conta suas possibilidades e seu sentido para a vida. Porém, ler é atribuir significado a algo, dar sentido, interagir com o texto lido. Assim, o presente estudo aborda a leitura mecânica, aquela sem contextualização, realizada de forma técnica pela junção de letras e sílabas soltas; e também a leitura de uso social, constituída por enunciados, dialogia, polifonia e heteroglossia. Sabe-se que a leitura mecânica traz consequências indesejáveis, inclusive problemas de aprendizagem, como falta de atenção, concentração, memória, imaginação. Quando a leitura é ensinada de forma sistêmica, apenas com o objetivo da decodificação de códigos da língua escrita, destrói as perspectivas sociais e o desenvolvimento intelectual. É comum, quando se oferta às crianças um livro, haver desinteresse e dificuldade de interpretação textual, pois não há atribuição de sentido ao conteúdo, e nem mesmo a capacidade de interação com o texto. Com o interesse em estudar a leitura dialógica e presente nos enunciados e nos gêneros, o presente estudo foi fundamentado em diversos autores: Bakhtin (1988, 2000), Schneuwly e Dolz (2000), Faraco (2009) e Ponzio (2009) Jolibert (1994), Bajard (2002, 2007) Foucambert (1997) Martins (1985) e Smith (1999). Apontamos para este estudo o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da Teoria Mikhail Bakhtin para o ensino da leitura a partir da Educação Infantil até o primeiro ano do Ensino Fundamental? Nossa hipótese é a de que se forem garantidos aos pré-escolares e aos iniciantes do ensino fundamental materiais diversificados e novas formas de abordagem no ensino da leitura e incentivo a ela, será desenvolvido nas crianças o gosto pelo ato de ler, de forma que consigam atribuir sentido e significado, fazendo da leitura parte de suas vidas. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a leitura defendida por Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor no final da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental; e como específicos: investigar o que é Ler, explorar a filosofia da linguagem na perspectiva Bakhtiniana para o desenvolvimento da leitura e analisar a realidade do ensino da leitura em quatro unidades escolares. Para tanto, a metodologia adotada é a qualitativa. O instrumento para a geração de dados foi a observação direta e sistemática de cunho científico com crianças participantes do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Leitura. Dialogia. Enunciação. Gêneros do discurso

## ABSTRACT

Overall, in Brazilian schools, the concept of reading does not take into account its possibilities and its meaning for life. But read is assigning meaning to something, make sense, interact with the text read. Thus, the present study addresses the mechanical reading, that without contextualization, performed on a technique by joining letters and syllables loose and also reading social use, consisting of statements, dialogism, polyphony and heteroglossy. It is known that the mechanical reading brings undesirable consequences, including learning problems, such as lack of attention, concentration, memory, imagination. When the reading is taught in a systematic way, with only the goal of the code decoding of written language, destroys social perspectives and intellectual development. It is common, when you offer the children a book, there the difficult disinterest of textual interpretation, because there is no attribute meaning to the content, and even the ability to interact with the text. With the interest in studying the dialogic reading this and the statements and genres, the present study was based on several authors: Bakhtin (1988, 2000), Schneuwly and Dolz (2000), Faraco (2009) and Ponzio (2009) Jolibert (1994), Bajard (2002; 2007) Foucambert (1997) Martins (1985) and Smith (1999). Aim for this study the following research question: what are the contributions of Mikhail Bakhtin's theory to the teaching of reading from kindergarten through the first grade of elementary school? Our hypothesis is that if they are guaranteed to pre-school and elementary school beginners diversified materials and new approaches in teaching reading and encouragement to her, will be developed in children a taste for the act of reading, so that they can assign meaning and significance, making reading part of their lives. This research aims to understand the general reading advocated by Bakhtin and its possibilities in the formation of the reader at the end of kindergarten and first grade of elementary school, and how specific: to investigate what is read, explore the philosophy of language from the perspective Bakhtin for the development of reading and analyzing the reality of teaching reading in four school units. Therefore, the qualitative methodology adopted is. The instrument for data generation was the direct and systematic observation of a scientific nature with children participating in the last year of kindergarten and the first grade of elementary school.

**Keywords:** Reading. Dialogy. Enunciation. Speech genres

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade xerocopiada (estereotipada) – escola (A) – Bauru SP.....	47
Figura 2 – Atividade estereotipada com data comemorativa – escola (A) – Bauru SP.....	48
Figura 3 – Espaço dedicado à leitura: O gato de botas – escola (B) – Bauru SP.....	50
Figura 4 – Livros ao alcance das crianças: liberdade de escolha – escola (B) – Bauru SP.....	51
Figura 5 – Tarefa em sala de aula: xerocopiada – escola (C) – Bauru SP.....	53
Figura 6 – Atividade realizada em sala: lista de palavras soltas – escola (C) – Bauru SP.....	53
Figura 7 – Atividade realizada: escrita de um texto a partir da imagem – escola (D) – Bauru SP.....	56
Figura 8 – Espaço reservado para a leitura na escola: Biblioteca – escola (D) – Bauru SP.....	58

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	10
2	O que é ler?.....	14
3	A Concepção da Linguagem em Mikhail Bakhtin e o ensino da leitura nas escolas.....	28
4	Metodologia de Pesquisa.....	40
4.1	O Percurso da Pesquisa.....	40
4.2	Instrumentos Metodológicos da Pesquisa.....	42
4.3	Geração de dados: a escolha das escolas.....	44
5	Análise dos Dados.....	46
5.1	Discussão dos resultados.....	59
6	Considerações finais.....	61
	REFERÊNCIAS.....	64

## 1 Introdução

O presente estudo aborda a leitura na perspectiva Bakhtiniana, a qual difere das concepções de ler a partir da soletração e da decodificação dos textos. Faz-se menção às possibilidades da formação do leitor considerando-se a filosofia da linguagem divulgada por Mikhail Bakhtin e seus colaboradores.

Direcionamos nosso olhar para o último ano da Educação Infantil e para o primeiro ano do Ensino Fundamental, ciclo I. Tais períodos do desenvolvimento foram eleitos porque, no último ano da Educação Infantil, a criança deveria ter vivenciado o contato com leituras nas diversidades dos gêneros discursivos; e, no primeiro ano do Ensino Fundamental ciclo I, já está inserida no universo da leitura. Assim, foi observado como acontece a relação com a leitura nesses dois anos.

O interesse pelo assunto desta pesquisa surgiu quando cursamos as disciplinas do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, obrigatórios para a conclusão do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru. Durante a observação das práticas docentes, as que mais nos chamaram a atenção foram as práticas referentes à leitura, as quais, muitas vezes, eram desprovidas de sentido e significado, desencorajando as crianças a serem leitores ou terem uma boa relação com a leitura em seu processo de escolarização e, conseqüentemente, em toda sua vida.

Pudemos perceber, durante o estágio, que as leituras realizadas pelas as crianças ou para crianças desconsideram o interesse delas, como também o motivo da ação, o sentido e o significado do ato de ler.

Via de regra, a leitura é ensinada nas escolas de forma sistemática e mecânica, ou seja, soletram-se as letras, compõem-se sílabas com letras, formam-se palavras com sílabas e, por fim, textos com palavras. Tais ações, denominadas *alfabetização dos sujeitos participantes*, extermina a chance de formação de leitores na perspectiva divulgada por Bakhtin (1988; 2000), pois fundamentam-se na decodificação dos códigos da língua escrita, sem atribuir-lhes sentido ou significado, e estão desvinculadas da interação e dialogia com o outro, ou seja, não há diálogo ou espaço para a atitude responsiva de quem participa do momento enunciativo. Fica clara, por conseguinte, a ausência de um trabalho pedagógico que promova a formação do futuro leitor. Ademais, espaços escolares que propõem esse tipo de leitura excluem a polifonia defendida por Bakhtin, que é composta pelas vozes sociais equipolentes, aquelas

pelas quais o falante conquista um espaço de igualdade perante os participantes da enunciação.

Pudemos observar as queixas dos professores de que os alunos chegam aos diferentes níveis de ensino sem compreender e dar sentido aos gêneros discursivos. A dificuldade na leitura encontra-se nas mais diversas áreas do conhecimento, o que é perceptível desde muito cedo, no momento em que a criança começa a sua inserção na cultura por meio da leitura. Talvez isso aconteça porque são raras as situações prazerosas na constituição dos futuros leitores, havendo, também, poucos materiais gráficos de qualidade.

Após analisar as práticas pedagógicas durante o período de estágio, e confrontá-las com as leituras e disciplinas cursadas na Universidade sobre o referido assunto, percebemos que tais práticas vivenciadas durante o estágio na sala de aula estavam descontextualizadas e incoerentes com a proposta dos estudiosos que defendem que a língua seja ensinada em sua forma viva e em seu uso social.

Em uma discussão nas aulas de Estágio Curricular, foram diagnosticados alguns resultados menos eficazes a respeito das práticas leitoras de sala de aula. A partir disso, surgiu o interesse em conhecer melhor o tema. Descobrimos que ler é mais do que decodificar e juntar letras; ler é compreender, é atribuir sentido, é saber interpretar, é estabelecer relações com o texto, é interagir com o outro, é diálogo.

Diante do exposto, apontamos para este estudo o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições da Teoria de Mikhail Bakhtin para o ensino da leitura desde a Educação Infantil até o primeiro ano do Ensino Fundamental?

Nossa hipótese é a de que se forem garantidos aos pré-escolares e aos iniciantes do ensino fundamental materiais diversificados e novas formas de abordagem, ensino e incentivo da leitura, será desenvolvido nas crianças o gosto pelo ato de ler, de forma que consigam atribuir sentido e significado aos textos, fazendo da leitura parte de suas vidas.

É evidente que conduzir as crianças ao mundo da leitura não é uma tarefa fácil, mormente na contemporaneidade, quando nossas crianças estão vivendo em um mundo altamente tecnológico, cujos recursos audiovisuais são extremamente atraentes. Os jogos de computadores e videogames incentivam respostas diretas, sem reflexão sobre o assunto. No cinema, os clássicos são retomados de forma simples, sem problematização no que se refere à existência, à moral ou a valores, o que não contribui para o desenvolvimento interno e externo da criança. Não há dúvidas de que a busca pelo conteúdo pronto faz com que crianças utilizem pouco sua imaginação e sintam pouca necessidade da leitura.

Nesse contexto, o professor deve estar muito atento e ofertar aos alunos os melhores materiais possíveis, a fim de tornar a leitura tão atrativa quanto as novas tecnologias utilizadas à disposição dos alunos.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender algumas características da leitura defendida por Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor no final da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. E como objetivos específicos investigar o que é Ler, conhecer elementos da filosofia da linguagem na perspectiva Bakhtiniana para o desenvolvimento da leitura e analisar a realidade do ensino da leitura em quatro unidades escolares.

A geração de dados ocorreu em quatro escolas da rede pública, duas delas de Educação Infantil, e outras duas do Ensino Fundamental, ciclo I. Em duas delas foi realizado o Estágio curricular, uma na Educação Infantil e uma na Educação Fundamental; as outras duas foram escolhidas porque aplicam o ensino nas perspectivas teóricas Bakhtinianas.

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a qualitativa, com instrumentos para a geração de dados com observação simples, na qual o pesquisador está alheio à situação, e toda observação se dá de forma espontânea. Posteriormente, após conhecimento e busca do referencial teórico pesquisado, surge a observação sistemática, na qual há um foco na investigação. A análise e discussão dos resultados foram orientadas por categorias de análise como: as atividades xerocopiadas ou mimeografadas para ler, as leituras realizadas em sala de aula, os espaços de leitura na escola, a liberdade de escolha do aluno, e a troca com o outro (dialogia).

Os participantes desta pesquisa são crianças do último período da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental ciclo I, e também as professoras responsáveis pelas turmas respectivamente nomeadas de jardim II no Infantil e Primeiro ano no Ensino Fundamental.

Das escolas selecionadas, duas compõem a Educação Infantil da cidade de Bauru, cuja mantenedora é a Prefeitura municipal de Bauru. Uma das escolas do Ensino Fundamental, ciclo I é da cidade de Bauru, cujo mantenedor é o Governo do Estado de São Paulo; a outra é da cidade de Garça, mantida pela Prefeitura Municipal.

A seguir demonstramos os conteúdos que contemplam nossos capítulos:

O primeiro capítulo aborda a questão *O que é leitura?* Procuramos compreender o ensino da leitura e sua múltipla possibilidade na formação do leitor. A leitura não deve ser promovida apenas de modo mecânico para a decifração de um código da língua, mas deve possuir sentido e significado para o aluno, deve ser compreendida e interpretada. O aluno não

pode ler por ler, deve haver algumas intenções (do professor) por trás da leitura. Trabalhamos com autores que corroboram as ideias de Bakhtin, como Jolibert (1994), Bajard (2002; 2007), Smolka (2003), Smith (1999), Martins (1985) e Foucambert (1997).

No segundo capítulo, são apresentadas a leitura na perspectiva Bakhtiniana e suas contribuições para o ensino. É estudada a forma pela qual nos apropriamos da linguagem, com sentido e significados, como acontece a relação entre fala e leitura, como nos apropriamos dos signos, e como devem ser realizadas as relações dialógica em sala de aula e na leitura dos livros, a fim de que haja a consequente formação de leitores

Trazemos em nosso terceiro capítulo a metodologia de pesquisa adotada e a análise dos resultados feita a partir dos dados coletados nas escolas.

Passamos agora para o primeiro capítulo, cujo conteúdo possibilita compreender muitos problemas e dificuldades que encontramos no dia-a-dia, nas situações de leitura.

## 2 O que é ler?

Para que compreendamos a concepção de leitura defendida nesta pesquisa, postulamos que é pela linguagem que o homem aprende a representar sua realidade, transforma-a e é por ela transformado. Como consequência desse ato, age no mundo e sobre o mundo, altera sua consciência e seu modo de pensar. Assim, é vital o ensino da linguagem nesta perspectiva teórica, pois a leitura revela-se como um instrumento-linguagem. Para atingir nosso objetivo, foi realizado estudo de Jolibert (1994), Bajard (2002, 2007), Foucambert (1997) e Martins (1985), autores que trazem grandes contribuições para o assunto.

Se perguntarmos o que é ler para pessoas distintas, cada uma irá emitir a sua opinião e sua forma de pensar, assim teremos diversas respostas. Porém, Martins (1985) deixa claro que ler sem interpretar tem pouca serventia intelectual. Dessa forma, apresenta uma definição bem clara de leitura:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. (MARTINS, 1985, p. 32 - 33)

Mas, quando adentramos as escolas, presenciamos crianças aprendendo a ler de outra maneira: aquela que exige da criança apenas a soletração e decodificação da linguagem em pedaços de palavras, por sílabas e frases descontextualizadas do todo, que é o texto.

Nas unidades escolares, as crianças decodificam; os pais ficam satisfeitos pela conquista do filho; as crianças, contentes pela vitória e sucesso; e os professores, com a sensação de trabalho cumprido. Entretanto, nesta pesquisa apresentamos um elemento alarmante: muitos leitores formados pela escola deixam de atribuir sentido e significados ao que leem.

Há muitos alunos realizando a leitura de maneira mecânica, pela soletração e decodificação do código alfabético, que são ensinados por meio de palavras soltas, frases ou sílabas, tendo a orientação da professora para que coloquem seus dedinhos no início da primeira linha e sigam até que a frase esteja concluída, ou então a professora muda o dedo de linha e todos a acompanham sem saber o sentido dessa ação.

A leitura realizada nesse modelo desqualifica o desenvolvimento psíquico e o conhecimento humano, como também não promove autonomia para a formação de futuros leitores, e nem para o gosto pela leitura. As crianças só aprendem a ler para um intuito: decifrar os códigos da língua escrita.

Porém, é necessário conhecer que o processo do desenvolvimento da leitura traz em seu bojo um significado maior e mais abrangente, que vai além da decifração das letras. Para Bajard:

Longe de reduzir a leitura a uma técnica, isto é, ao domínio das relações grafo-fonéticas, essas investigações fazem dela uma atividade complexa, que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo. (BAJARD, 2002, p. 61)

Dessa forma, como menciona o autor, a leitura não é apenas uma técnica ensinada aos alunos para decifração de um código. Ela é uma atividade complexa, além do ato de ler por ler sem atribuição de sentido e significado. Para Jolibert (1994, p. 15), “Ler é atribuir um sentido a algo escrito [...] é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida”.

Assim como ocorre com o caminho de ida e volta para o trabalho, que é realizado como hábito automático, isto é, fazemos todos os dias o mesmo percurso sem que percebamos as mudanças ao nosso redor, acontece com a leitura; quando lemos sem sentido não atribuímos significado.

Martins (1985) compara a leitura à observação de um vaso de flores: ele sempre esteve ali, porém, se nunca o olharmos, nunca o conheceremos de fato. Contudo, se pararmos para observar todos os detalhes e seu sentido, logo perceberemos e nos sensibilizaremos, conhecendo de fato o objeto. Em suas palavras:

Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos”, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso político, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram – desligados. E a tendência natural é ignorá-las ou rejeitá-las como nada tendo a ver com a gente. Se o texto é visual, ficamos cegos a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós. (MARTINS, 1985, p. 9 - 10)

A autora ainda deixa claro que aprendemos a ler vivendo o mundo intensamente em suas relações, pois, por nossas experiências no contato com o mundo, aprendemos e entendemos as diversas coisas que tornam a nossa leitura significativa, fazendo com que nós leitores nos apropriemos de todas as informações contidas no livro. A mesma autora cita o exemplo de um bebê que, ao nascer, começa a perceber as coisas ao seu redor: o calor, o carinho, o colo. Todos esses conhecimentos se ampliam a cada dia, contribuindo para repertórios orais e conseqüentemente para uma leitura mais rica.

De acordo com Jolibert (1994), existem situações de leituras que se concretizam durante a vida na aula e nos projetos em curso. Quando lemos, vivemos com o outro uma vida cooperativa, comunicamo-nos com o exterior para obter informações, para brincar, para construir, para nutrir e incentivar o imaginário e documentar-se.

Não se lê para aprender a ler (exceto nas atividades de sistematização), [...] lê-se sempre por um interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura e nosso problema está mais em encontrar tempo para tudo do que “encontrar textos”. (JOLIBERT, 1994, p. 31)

Assumimos, assim, a leitura de mundo, além das letras, decodificação das pronúncias das palavras, que a escola muitas vezes renega e tenta mascarar. Não possuímos mecanismos que impeçam as escolas de perpetuar as formas ditadas do ensino da leitura em suas salas de aula, mas pelas pesquisas realizadas e seus resultados, percebemos o grau de dificuldade e depreciação do ato de ler.

Isso porque ler inclui emoções, sentidos e razão. De acordo com estudos de Martins (1985), há três níveis de leitura: a sensorial, a emocional e a racional, que se inter-relacionam.

A leitura sensorial é aquela apreciada pelos sentidos. O livro é um objeto que podemos tocar e sentir pelo tato, por isso muitas vezes chama a atenção da criança pelas figuras e cores, já que, ao ter contato físico ou visual, sente prazer.

Dessa forma, fica claro que, se a intenção é provocar e despertar o interesse e transformar as crianças em leitoras, devemos possibilitar a escolha de livros que agradem o leitor. A esse respeito, vale citar Martins:

Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa). O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões. E esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo

sua capacidade de comunicação com o mundo. Surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos e só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidades de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conversando-o a fim de voltar repetidamente a ele. (MARTINS, 1985, p. 42 - 43)

Passemos agora para a leitura emocional, pela qual o afetivo conduz e move os motivos da atitude leitora, provoca-nos, transporta-nos para outros mundos, deixa-nos tristes, alegres ou deprimidos, aguça nossa curiosidade por terminar a leitura para a descoberta do final.

Esse tipo de leitura - a emocional - promove a identificação do leitor com a personagem boa ou má, leitura auxiliando a formação do caráter e da personalidade da criança.

Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas casuais, relatos, imagens, temas, cenas, caracteres ficcionais ou não tem o poder de incitar, como num toque mágico, nossas fantasias, libertar emoções. Vêm ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustrações diante de realidade. Levam-nos a outros tempos e lugares, imaginários ou não, mais que naquelas circunstâncias respondem a uma necessidade, provocam intensa satisfação ou, ao contrário, desencadeiam angústia, levando à depressão. Tudo se passa num processo de identificação; não temo controle racional sobre isso, pelo menos naquele momento. E quando nos percebemos dominados pelos sentimentos nossa reação tende a ser a de refreá-los, ou negá-los, por “respeito humano”, conforme os católicos, ou, como explica Freud, por um mecanismo de defesa, pois a expressão livre das emoções nos torna demasiado vulneráveis. (MARTINS, 1985, p. 49)

Analisemos agora a leitura racional, aquela obtida pelo contato com o mundo externo e com diferentes ideias, os quais promovem as experiências e vivências pelos conteúdos e temas que trazem em seus contextos.

Essa postura intelectualizada é dominante. Não pode ser da maioria dos leitores. Pelo contrário, foi concebida e é mantida por uma elite, a dos intelectuais: pensadores, estetas, críticos e mesmo artistas que reservam a si o direito de ditar normas à nossa leitura, bem como guardam para si o privilégio da criação e fruição das artes, das ideias, das coisas boas da vida. (MARTINS, 1985, p. 63)

Como explica a autora, esse tipo de leitura é uma conquista que exige maior compreensão, resultando de maior grau do desenvolvimento da prática e do processo.

Esses três níveis mencionados retratam as diversas possibilidades para ler. Cada nível possui a sua contribuição para o desenvolvimento do processo harmonioso, até atingir o último nível, que exige maior grau de abstração, sendo a evolução psíquica do sujeito envolvido conquistada durante o processo.

Para Martins (1985), essa leitura e compreensão se dão no âmbito intelectual. Dessa forma, afirma a presença dos fenômenos intelectuais, afetivos e volitivos, os quais exercem influência na a seleção da leitura. Esses níveis possuem uma interação, ou seja, inter-relacionam-se:

Vale retomar o que disse ao iniciar a questão dos níveis de leitura: eles são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado. Deve, pois, ficar claro não haver propriamente uma hierarquia; existe, digamos, uma tendência de leitura sensorial anteceder a emocional e a esta se suceder a racional, o que relaciona com o processo de amadurecimento do homem. Porém, como quis mostrar aqui, são a história, a experiência e as circunstâncias de vida de cada leitor no ato de ler, bem como as respostas e questões apresentadas pelo objeto lido no decorrer do processo, que podem evidenciar um nível de leitura. (MARTINS, 1985, p. 77)

Do exposto, podemos depreender que são as experiências que interferem em cada nível, ou seja, os acontecimentos, as circunstâncias da vida e as histórias já conhecidas. Todos os acontecimentos experimentados influenciam os diferentes níveis de leitura apreciados e conquistados.

Prosseguindo a explanação a respeito do ato de ler, vale citar Bajard (2007), que aborda os tipos de leitura: “em voz alta” e “silenciosa”, próprias para cada época de nossa vida.

As duas modalidades de leitura, em voz alta ou silenciosa, são geradas pela mesma transformação das letras em sons, audíveis na primeira e inaudíveis na segunda. Como na aparelhagem sonora, na qual o som pode ser amplificado ou reduzido, a leitura também pode ser diversificar; quando feita em voz alta se endereça a um público amplo de ouvintes; quando silenciosa, por ser apenas útil ao próprio leitor, prescinde da voz alta. Nos dois casos, a compreensão provém da transformação dos grafemas em fonemas, ou seja, da escuta dos sons emitidos ou abafados. (BAJARD, 2007, p. 18)

Assim, cada leitura destina-se a fins diversos, dependendo da ocasião necessária. Quando fazemos uma leitura em voz baixa, podemos estudar ou ler para nós mesmos; quando optamos pela voz alta, atingimos um público maior, pois seremos ouvidos a distância.

A leitura em voz alta é praticada desde os primórdios. Com o advento do alfabeto, pela emissão sonora dos textos, a voz alta emitia clareza e compreensão do que era lido (BAJARD, 2007). Segundo o mesmo autor, a ruminação ou leitura silenciosa é feita apenas com os lábios, e exige meditação. Essa leitura é usada para algo mais íntimo, por exemplo, uma oração ou um estudo.

A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lêem. A voz alta do mediador revela o texto do livro a ouvintes que acabam sendo poupados da tarefa da leitura. Talvez eles não saibam ler, como os analfabetos, não queiram ler, como os espectadores de teatro, ou não possam ler, como cegos.(...)Todos eles mesmo não lendo usufruem o prazer da literatura mediante a voz alta. (BAJARD, 2007, p. 25)

Dessa forma fica claro que a transmissão vocal nada mais é que a leitura fiel de uma obra, um texto ou um livro. Quando lemos para as crianças, estamos fazendo uma transmissão vocal que objetiva o ensino da língua na qual a criança está inserida culturalmente.

Ao falar sobre a transmissão vocal, Bajard 2007 afirma que todo locutor deve fazer a leitura prévia para que se consiga atribuir um tom expressivo e marcar entonação em pontos específicos. O reconto, por sua vez, é quando se contam histórias pela memória. Essa é uma prática muito antiga, que existia muito antes da invenção da escrita. Os povos antigos contavam para seus descendentes histórias e lendas que os antepassados repassaram pela tradição oral. Dessa forma, quando contamos uma história sem auxílio de livros, estamos fazendo um reconto, conforme ensina Bajard (2007):

Assim, a contação de histórias é antes de mais nada uma prática da oralidade (da *oratura*, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possui uma flexibilidade linguística que possibilita sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria ideia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita. (BAJARD, 2007, p. 26 - 27)

Podemos compreender que tanto o reconto como a linguagem escrita contribuem para o desenvolver da língua materna, cada qual com suas especificidades, porém ambas as formas promovem o contato com a leitura.

Segundo os autores Jolibert (1994) e Bajard (2002), ler não inclui apenas materiais impressos. O texto escrito vai além disso, estando em rótulo de um vidro de esmalte, jornal, placa de trânsito, cartaz, embalagens, obras, figuras, desenhos, entre outros. O importante é ler em determinadas situações de vida, aprendendo a ouvir o outro e entendendo suas relações, atribuindo sentido às funções sociais que surgem com e sobre a leitura.

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, durante a proclamação do evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente,

se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito. (BAJARD, 2002, p.81)

Foucambert (1997) defende a leitura como processo de construção do conhecimento e como atividade discursiva. Para ele, ler é uma atividade polimórfica, ou seja, pode se apresentar sob diversas formas, desde uma “bisbilhotada” em uma revista de fofoca, até mesmo ler um livro completamente complexo com assuntos a fugir de vista que necessitam de um grande poder de interpretação. Portanto, para o autor, a leitura tem diversos motivos para acontecer, dentro dos quais há algumas modalidades, como a intencionalidade: para quê e por que ler.

O autor afirma que “Toda leitura se efetua a partir de uma expectativa que lhe define a forma; mesmo as descobertas aparentemente mais fortuitas delineiam um horizonte preciso”. (FOUCAMBERT, 1997, p 106)

Como dito, o autor propõe que a leitura seja vista como uma forma de comunicação, em que o leitor extrai informações do texto. Lendo, tem-se contato com a experiência linguística, com a gramática, com o texto, com a frase. É aqui também que o autor se refere ao prazer:

Lembra-se sempre como solução miraculosa, a necessidade de promover o prazer em ler, sem conseguir realmente atingir o prazer e invariavelmente falhando em torna-lo contagioso. Ora, ele se encontra no acúmulo de um capital de questionamentos, que sabe o que esperar e conhece os meios de obtê-lo. É somente aí que o texto vai oferecer mais do que lhe é pedido, liberando o imprevisível além do necessário, que nunca é suficiente por muito tempo. (FOUCAMBERT, 1997, p. 109)

De tudo que já foi mencionado, frise-se que a leitura é polissêmica, contemplando uma multiplicidade de modos de estar no mundo, como arquiteturas paisagens, imagens, rostos de pessoas. Enfim são muitos os modos de dizer a realidade do mundo objetivado, aquele do qual participamos como atores. Quando interpretamos um rosto humano, estamos realizando a leitura de tal rosto; quando estamos interpretando uma paisagem e seus possíveis dizeres, estamos também lendo tal paisagem. Dessa forma tudo que pode ser interpretado e entendido, é lido. Nessa linha de pensamento, escreve Martins:

[...] é sabido que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem”. Daí o hábito de ler livros, em especial, ser mistificado; considerarem-se os letrados os únicos capazes, seja de criar e

compreender a linguagem artística, seja de ditar leis, estabelecer normas e valores sociais e culturais. Isso de fato determina prerrogativas difíceis de se abrir mão, pois são diferenciadores, indícios de que se pertence a uma elite. Cabendo a essa minoria o “direito” de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que “sabem das coisas”. (MARTINS, 1985, p. 23 - 24)

A leitura altera as condições postas ao sujeito, ganha sentido carregada de vivências, evoca contextos, produz interação e troca, não é produto acabado. Autoridades se reúnem todos os dias para tentar solucionar o problema da alfabetização e letramento que encontramos nas escolas. Experimenta-se uma teoria aqui, utiliza-se outra acolá, e acaba-se voltando para o tradicional, seguindo tentando, de alguma forma, em algum dia solucionar o problema, perpetuando o não interesse pela leitura, e não criando a necessidade de ler nas crianças.

Enfrentamos situações adversas na promoção do desenvolvimento da leitura na escola, dentre os quais o livro didático, que, muitas vezes, é o único livro com que os alunos têm contato. Segundo Martins, os livros didáticos são:

Esses textos condensados, supostamente digeríveis, dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas. Na verdade resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que estimulam o gosto de ler. Elaborados de modo a transmitir uma visão de mundo conservadora, repressiva, tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascarados por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores. Subjaz a intenção de manipular a leitura, a ponto de seus organizadores deturpam os textos transcritos, num franco desrespeito aos autores e leitores, sob o pretexto de resguardar princípios ditos inabaláveis, mais que a realidade revela inconsistentes. (MARTINS, 1985, p. 25 - 26)

Conhecendo assim o livro didático, refletimos sobre as ideologias pré- estabelecidas, que muitas vezes tentam domesticar o pensamento dos alunos. Sabemos que muitos conteúdos não promovem desenvolvimento intelectual ou compreensão mais profunda.

Existem livros para diversas situações, como os pop-up, que buscam ampliar o contato do leitor com o mundo tridimensional além do plano bidimensional. Há os livros de pano para bebês, que possibilitam o acesso ao material maleável e o cuidado no manuseio; os de plásticos, que não molham e podem ser colocados na banheira. Ou seja, desde muito pequenos, as crianças são inseridas na cultura letrada pelas diferentes formas gráficas.

Alguns professores enfrentam dificuldades nas unidades por possibilitarem transformações em práticas cristalizadas secularmente, ou muitas vezes enfrentam pais que não concordam com novos métodos, pois acreditam e confiam em concepções de ensino pautadas na soletração e na decodificação, processos fonográficos com intensa importância

dada à sonoridade. Tais concepções se perpetuam e os problemas decorrentes continuam presentes. Jolibert (1994) corrobora tal argumentação:

Ao lado de alguns pais informados, disponíveis para as mudanças e de pais que confiam na escola como um meio de possível promoção para seus filhos, a maioria dos pais mostram-se angustiados ante a incerteza das perspectivas de futuro escolar e profissional de seus filhos, embaraçados e perplexos em relação aos “métodos modernos” para os quais não tem mais os critérios de seu próprio passado escolar, preocupados ante o que eles vivenciam amiúde como a tolerância excessiva dessa nova escola na qual “as crianças só fazem o que querem”, onde “só brincam”, etc. E não é por acaso que o processo de aprendizado da leitura é um dos pontos de cristalização dessas preocupações: os pais sabem muito bem que o domínio do ler/escrever é um dos fatores determinantes do sucesso ou do fracasso escolar. Além disso, muitos são os que consideram como sendo ao mesmo tempo sua obrigação e seu prazer “fazer ler” seus filhos, à noite, em casa: se não existe mais nenhum manual de leitura para “revisar os sons” do dia, reler o que foi visto de manhã na aula, o que há de ser feito então? Se não lê mais em voz alta, sílabas após sílabas, como fazer? A pior das “soluções” consiste em comprar um manual e mandar as crianças, à noite, em casa, fazerem o contrário do que fazem durante o dia na escola, ou seja, oralizar e silabar. (JOLIBERT, 1994, p. 127)

A autora mostra claramente que muitos pais não são favoráveis às mudanças de práticas pedagógicas para a alfabetização e o letramento das crianças, sendo capazes de adquirir manuais de alfabetização, como as cartilhas, e realizar as atividades propostas em períodos opostos ao da escola. Dessa forma, as crianças ficam confusas, ora utilizam um procedimento pedagógico, ora outro.

Para maximizar o processo do desenvolvimento da leitura, há necessidade de as crianças terem contato desde os primeiros meses de vida com diversos tipos de leitura. Para que isso aconteça, é necessário que exista a mediação de pessoas mais experientes no meio cultural, que ofereçam situações diversas com materiais portadores de textos.

Foucambert (1997) chama atenção sobre as possibilidades das relações de troca com os textos. À leitura são acrescentadas as informações que o leitor obteve das vivências com o outro. A leitura é realizada em rede, cada nova tece relações com as outras já realizadas.

[...] E aprender a ler é entrar nesse universo, que não pode separar os aspectos técnicos da prática da intertextualidade. É essa diferença que estamos tentando apontar, substituindo o termo “alfabetização” (que dá conta do baixo nível de exigência de uma sociedade que leva a grande maioria a um sistema de comunicação oral diferenciado) pelo termo “leiturização”, que se abre para o universo de um modo de pensar exercido pela razão gráfica. (FOUCAMBERT, 1997, p. 112)

Aprender a ler exige que o aluno busque repertórios já conhecidos no decorrer de sua vida, para que atribua sentido à leitura além de soletrar, pronunciar, decodificar letras e sílabas da língua escrita.

Portanto, Foucambert (1997) nomeia como alfabetização superficial o ato de codificar e decodificar a língua escrita, já que algumas das escolas pesquisadas estão muito longe de conquistar práticas leitoras que formem alunos que pensem e interpretem a língua.

Bajard (2007) explica a importância do mediador de leitura, mencionando algumas diferenças dessa escuta: o leitor no colo do mediador experiência aconchego e fica sensível tanto pela escuta como pela visão, a comunicação se dá pela voz e pelo contato de pele. O leitor ao lado do mediador ganha autonomia, já que está separado de quem lê. O leitor frente a frente com o mediador possui visão das figuras do livro, desfrutando dos gestos, olhares e outras linguagens não verbais.

Por aparecerem de maneira regular na transmissão vocal os mediadores, quatro componentes foram considerados estruturantes: a extração do texto e dos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição dos livros ao público. Na medida em que os demais componentes não apareciam com a mesma frequência, foram considerados conjunturais. Chamando esses quatro componentes de “gestos” da transmissão vocal. É interessante destacar que dois remetem a língua, - extração e emissão vocal - e outros dois – olhar e exposição – as linguagens corporais. (BAJARD, 2007, p.50)

Desse modo, o mediador deve praticar e gostar de fazer diversas leituras, pois incentiva e dá o exemplo de ser leitor.

Ler garante ao sujeito *status* perante a sociedade, por isso a pressa e a necessidade de alfabetizar o mais cedo possível, muitas vezes se deixando de lado as principais características que transformam as pessoas em seres que pensam criticamente, que compreendem e refletem sobre o que leem, resgatando as coisas vividas, usufruindo da memória, da atenção voluntária. Porém, a forma como cada um aprenderá tais atividades dependerá das preferências subjetivas conquistadas nesse processo da formação do leitor.

As crianças desde cedo devem ter contato com materiais portadores de textos para serem lidos, pois, mesmo que não saibam dominar a leitura, utilizam tais instrumentos como objeto simbólico e suas representações, usando as imagens e buscando hipóteses leitoras em seus conteúdos. Dessa forma as crianças vão ganhando familiaridade com os textos, até conquistarem o papel de mediador nas leituras, o que torna a ação de ler mais prazerosa.

[...] uma das primeiras competências adquiridas pela criança frequentadora da sessão de mediação é a tomada de consciência de que o livro é portador de histórias e de que essas histórias são fixas, por serem escritas. As brincadeiras, como mostramos, pontuam a construção de saber. A escuta do texto guia as invenções da criança e facilita a aproximação entre a história improvisada e a narrativa do autor.

Gradativamente a criança adquire a consciência de que o livro é portador de uma história fixa da qual ela pode se aproximar, mais a qual apenas o mediador tem acesso pleno, por saber ler. (BAJARD, 2007, p. 82 - 83)

Com efeito, fica claro que a criança deve ter contato desde muito pequena com os textos, assim já se sentirá familiarizada com as leituras e sua função social.

Além da descoberta da função social da leitura, cada sujeito desenvolve suas estratégias para ler. Somos ímpares, possuindo modos subjetivos de aprendizagem, porém nos interessa muito a compreensão obtida pela leitura do texto, como nos explica Martins (1985).

Há quem só consiga ler um livro de ensaios, por exemplo, sentado quieto em seu canto, tomando notas assinalando passagens do texto; outros o fazem deitados ou mesmo de pé em meio a maior balburdia. Há os que se sentem “no cinema” apenas quando acomodados numa das dez primeiras fileiras da sala de exibição, outros vão para a última. Muitos “curtem o som” de modo a tudo ao redor estremecer com o volume do alto falante, enquanto outros só conseguem apreciar músicas em surdina. Enfim, cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante. (MARTINS, 1985, p. 85)

Na individualidade, cada pessoa descobre-se e se reconhece como pessoa, nas experiências e nas vivências com a leitura. Há quem consiga aprender e se concentrar nos conteúdos dos textos, em meio a um verdadeiro caos, barulho e bagunça. Porém, há também aquele que se concentra e aprende apenas no mais profundo silêncio. Cada pessoa tem sua especificidade desenvolvida ao longo de suas relações culturais, por isso a importância de se ofertar a leitura em diversas situações, desde a mais tenra idade.

No contexto atual, podemos observar diversas situações e locais que são permeados pela escrita, ou seja, somos cercados por situações que necessitam de leitura, e fora da escola essas condições se ampliam, tornam-se extremamente necessárias. Então, para que a escola forma pessoas com dificuldades na leitura? Por que ler é relegado nesse meio? Essas questões são inquietantes e perturbadoras, já que é na escola que o sujeito deveria ter o direito a esse ensino.

O ensino da leitura é de responsabilidade da Unidade Escolar, pois é nesse espaço social e cultural que existem instrumentos materiais, conhecimento e políticas públicas educacionais, que vão além do ambiente escolar e acadêmico.

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!”,

“Nenhuma criança sem escola!” -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam. (SMOLKA, 2003, p.16)

A mesma autora explica que a alfabetização remete leitura e escrita nos processos discursivos e, com interação no meio cultural dos sujeitos envolvidos, é fundamentalmente acompanhada de momentos discursivos de interlocução com o outro.

Em sua obra, Smolka (2003) traz exemplos e situações de ensino sem interação nem interlocução nos momentos de leitura. Esse ensino focaliza, equivocadamente, palavras e sílabas soltas, sem ênfase na importância de ler. Exige-se a pronúncia dos sons das letras e a memorização destas sem esclarecer o sentido de tudo isso. Um dos exemplos que são referenciados no texto é o de uma sala de aula na qual a professora escrevia na lousa a família silábica do m e do n. Após isso, ela colocava uma tarefa para ser completada por sílabas formando palavras. Ao questionar a classe sobre qual sílaba faltava, ninguém respondia. Então ela vira-se para um aluno e faz uma pergunta e este acerta, como previsto pela ela. Após passar a atividade na lousa, ela começa a andar pela classe e deixa bem claro a insatisfação sentida com os resultados dos alunos, utilizando algumas palavras que certamente os frustrariam, como “tá feio”, “tá indo” e “apaga tudo e faz de novo”.

Certamente as crianças não compreendiam o sentido da escrita naquela situação, sentiam-se incomodadas por não poderem errar, e diminuídas por não conseguirem realizar as atividades propostas pela professora. Smolka (2003, p.36) afirma que “Nessa situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; ao ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar.”.

O professor tenta ensinar os alunos da forma em que acredita, que conhece e aprendeu, porém desconhece que as crianças não compreendem a proposta e por muitas vezes acabam errando. Diante de tanto fracasso, o professor acaba se frustrando, gerando medo e insegurança nos alunos, aumentando o insucesso escolar.

Observam-se atualmente professores que perpetuam as práticas leitoras das quais participaram como alunos, acostumados com tais modelos, reproduzem-nos facilmente sem questionamento ou reflexão teórica. Smolka (2003, p.42) aponta que:

O problema se evidencia, pois, quando, em termos do discurso pedagógico, fala-se sempre em “levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento”, mas esse “levar em conta” que dizer, precisamente: “coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender a ler e a escrever, então não se pode (ainda) ensinar”.

Fica clara essa exclusão que a escola faz quando estamos próximos dessa realidade, seja trabalhando como voluntário na escola, ou realizando estágios. Percebe-se a exclusão daqueles que ainda não dominam a leitura, até os companheiros de classe isolam-se dos que menos sabem, e percebendo tal situação aqueles que sofrem esse processo se conformam com a situação, acreditando “na sua falta de capacidade”. Tais práticas se concretizam comumente sem serem realizados trabalhos ou projetos que possam integrar tais crianças, muito pelo contrário, essas são isoladas em um canto da sala, nomeadas como o grupo dos “atrasados”.

Ressalte-se que as crianças já chegam à escola sabendo ler. Trata-se da leitura de mundo que já fazem, possuem hipóteses e pensamentos sobre ler imagens. Se mostrarmos às crianças os rótulos de diversos produtos que elas conhecem, certamente saberão o nome de cada rótulo, mesmo com alguns logótipos e marcas. Essa linguagem paralela na vida dos alunos deve ser utilizada como aliada nas escolas.

Em termos pedagógicos, então, o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam “matéria-prima” no processo de alfabetização. Estas questões vitais que se evidenciam na interação e interlocução das crianças geram (implicam) barulho e movimentação: as crianças conversam e se excitam, trocam informações, favores, segredos. Riem, discutem, brigam. Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores revelam. É o próprio *habitus* que transparece: são os modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que – não só emerge mas – se constituem, também, nas situações de sala de aula. (SMOLKA, 2003, p. 99 - 100)

É importante considerar os momentos de socialização, pois as crianças trazem vivências, experiências, histórias, ideias que socializam com os demais. É de extrema importância ofertamos inúmeras experiências de leitura de diversas culturas, podendo ser pesquisadas imagens da internet de diversos países, enriquecendo o repertório das crianças.

É durante sua constituição de leitor que o aluno realiza o jogo simbólico, o jogo das representações. É nesse momento que a criança utiliza sua imaginação e criatividade para a organização dos traços linguísticos.

É a questão da condição – momento e espaço – da interlocução, lugar de um jogo de representações onde a criança, na sua intenção, na sua imaginação, na sua atividade como leitora e/ou escritora, organiza os traços, ocupa os espaços... É a ocupação desses espaços pela atividade da criança que dá a ela estatuto de leitora e escritora. O problema é que a escola só acredita e aceita ser possível a ocupação desses lugares depois que a criança já é (considerada) leitora e escritora. E o que é ser “leitora e escritora” na escola? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever “com sentido”. Mas ler com sentido é a última etapa que escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e

da escritura como prática dialógica, discursiva e significativa. (SMOLKA, 2003, p. 92 - 93)

Assim, cabe ao professor mostrar o mundo, e levar o conhecimento de mundo por histórias, imagens, livros, textos, pois qualquer recurso é valioso para que se amplie o repertório e o gosto das crianças.

Portanto, finalizamos este capítulo com a certeza de que ler não é apenas uma tarefa mecânica, na qual os alunos são treinados para decifração dos códigos da língua escrita. Ler vai além disso, ler é interpretar, compreender, comunicar-se com o texto, doar-se nessa relação texto/leitor, entrar no mundo da leitura e se deixar levar. É ofertar desde a educação infantil, inúmeras formas de leitura e releitura, incentivando a constituição do leitor, função e papel do ensino e contribuição dos pais, ao ofertarem materiais escritos para seus filhos.

Apresentamos a seguir o terceiro capítulo deste trabalho, que é nomeado a leitura na perspectiva Bakhtiniana.

### 3 A concepção da Linguagem em Mikhail Bakhtin e o ensino da Leitura nas escolas

Neste capítulo buscamos esclarecer as ideias revolucionárias de Mikhail Bakhtin sobre o ensino da linguagem. O autor propõe o ensino da língua em seu uso social, na dialogia com o outro; entretanto, muitas vezes, a escola apresenta a linguagem decodificada por letras, sílabas e frases soltas, que perdem o sentido quando retiradas do texto ou das situações verbais.

Iniciando nossa proposição acerca dos estudos de Bakhtin (1988; 2000), remetemo-nos a um grupo de intelectuais de origem Russa, que se reuniam para discutir assuntos filosóficos. Entre os estudos desse grupo, surgiram grandes pesquisas sobre a linguagem e suas relações.

Os participantes desse estudo eram nomeados como integrantes do *Círculo de Bakhtin*. O nome do grupo deve-se à grande produção Bakhtiniana. Destacam-se entre os membros do grupo Bakhtin, Valentim N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Mikhail Bakhtin e seus colaboradores do Círculo estudam a língua inserida no contexto filosófico da linguagem, cujas situações dialógicas constituem-se por meio de enunciados<sup>1</sup>. Quanto maior a riqueza das relações e experiências, maior será o nível de consciência dos sujeitos envolvidos. Para Bakhtin (1988), existe uma dualidade entre dois mundos: o mundo da vida, no qual se encontram a realidade, as histórias e o passado histórico; e o mundo da teoria, aquele dos conhecimentos científicos, conquistados pela objetividade da elaboração teórica utilizados por nós. Esses dois mundos provocam uma dualidade. A esse respeito, escreve Faraco:

Mais ainda: para Bakhtin, não é possível superar este dualismo partindo do interior da cognição teórica. Essa superação só será alcançável quando se subsumir a razão teórica na razão prática, entendida esta como a razão que se oriente pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; ou, em outras palavras, que se oriente a partir do vivido, i.e., do interior do mundo da vida. (FARACO, 2009, p. 18 - 19)

---

<sup>1</sup> Enunciado: unidade real da comunicação verbal, ou seja, o dialogo real que, segundo Bakhtin, caracteriza-se pela “alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência de palavra ao outro.” (BAKHTIN, 2000, p. 295)

É importante notar que Bakhtin não concorda com a desvinculação dos mundos da vida e da teoria científica, pregando que sua união traria muito mais benefícios à sociedade, já que os membros dessa realidade objetivada são como objetos, que vivem conectados por eventos concretos que permeiam a realidade (Faraco, 2009).

Ponzio (2009) concorda com as ideias Bakhtinianas, argumentando que a relação entre os mundos prático e teórico ditados por Bakhtin (1988) existe no ato das relações dialógicas com o outro durante a interlocução.

Na sequência, são apresentadas as relações entre esses dois mundos: o prático, o da vida; e o teórico, o da linguagem Bakhtiniana, frisando-se que o ensino da leitura que participa do mundo teórico deve entrar no mundo da vida pelos sentidos atribuídos pelo sujeito leitor.

Bakhtin (1988, p. 42) acredita “que o sistema linguístico é o produto da reflexão sobre a língua”. Dessa forma, o leitor, no contato com a linguagem das leituras, conhece inúmeros tipos de enunciação, de acordo com o contexto, pois as produções orais do cotidiano são diferentes daquelas mais complexas, dos momentos de leitura. Assim, o leitor enriquece seu repertório das enunciações com os materiais lidos.

A enunciação é um produto da interação social, sendo, por isso, exterior, situada no meio social em que o sujeito vive. Para compreender a enunciação de uma outra pessoa, devemos adentrar seu espaço de produção. Tal contexto corresponde à enunciação em processo de compreensão; refere-se a um contexto ativo e responsivo, pois se dá em forma de diálogo<sup>2</sup>.

Essa relação entre falante e enunciado processa-se por meio do diálogo, pois toda produção verbal é dialógica, ou seja, pressupõe uma atitude ativa de quem a falou.

Ponzio (2009, p.101) destaca que “[...] as palavras que usamos não estão capturadas do vocabulário: provêm do discurso alheio e não são palavras isoladas, mas sim peças que formam parte da enunciação completa de textos”. Assim, pode-se compreender que todo discurso é resultado das relações com outra pessoa, e da convivência com o discurso alheio.

Para ilustrar metaforicamente o que foi dito, imaginemos uma colcha de retalhos, na qual cada retalho que transforma a colcha em algo grandioso e belo é a palavra ou o discurso alheio, de que nos apropriamos a cada dia para formar nosso próprio discurso com nossas características.

---

<sup>2</sup> O diálogo, para a Teoria Bakhtiniana, difere da palavra “diálogo” como ocorrência verbal face a face, Inclui-se nela um aspecto maior de ampla ressignificação, um espaço sociológico, local de interação das vozes sociais. Desse modo, além da interação face a face do diálogo, interessa ao Círculo o que ocorre nele e o que é dito ali, o que é muito mais complexo do que conhecemos até o momento sobre essa palavra e seu sentido.

A acepção de “diálogo face a face” é ampliada nas perspectivas adotadas pelo Círculo, o qual considera como diálogo todas as grandes interações culturais. A esse respeito, escreve Faraco:

O Círculo, portanto, olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (as forças da **heteroglossia dialogizada**). (FARACO, 2009, p.62, grifos do autor)

Assim, o diálogo deve ser orientado pelo que já foi falado: “palavras alheias, palavras próprias/alheias, palavras próprias” (FARACO, 2009).

Sobre a temática aqui desenvolvida, vale citar as palavras da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni, que trabalhava com as ideias de Bakhtin: “nós passamos por esses caminhos até que incorporamos a fala alheia e essa se torna nossa. Nenhuma fala é criação individual, é como uma ponte discursiva com elos comunicativos. Estamos sempre incorporando falas de outras pessoas que participam do nosso diálogo”.

Ainda a respeito do diálogo, Faraco escreve:

Sob essa perspectiva, o diálogo face a face vai também interessar ao Círculo como um dos espaços em que se dá, por exemplo, o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, ou seja, como um dos muitos espaços em que ocorre **diálogo no sentido amplo do termo**, isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação. (FARACO, 2009, p. 62, grifos do autor)

Assim, fica claro que nosso discurso provém de um discurso alheio. Utilizamos a palavra do outro para falar, ou seja, nossa fala é formada por palavras alheias. No processo de apropriação, primeiro repetimos a palavra, depois a transformamos durante a apropriação. A palavra ressoa e dizemos o que foi apropriado, assim a palavra dita passa a expressar nosso ponto de vista, incluindo-se em nosso repertório oral ou escrito.

Em Bakhtin (2000), o ato escrito e lido é dirigido pelas vozes alheias, isto é, constitui-se pela voz do autor durante a escuta de um texto ou mesmo pela fala do professor. Essa ação é possível por meio da leitura dos diversos tipos de gêneros discursivos, ou seja, pelo contato com diferentes gêneros do discurso. Nos gêneros há a presença dos enunciados, dos diálogos e das palavras e vozes alheias.

O contato com diferentes gêneros favorece a percepção do aluno, permitindo-lhe, entre outras habilidades, conhecimento da diversidade textual, realização da comunicação por meio

de enunciados, observação da presença dialógica do outro na leitura, evolução da linguagem cotidiana para a mais elaborada, apropriação de tipos estáveis de textos.

Os gêneros do discurso são compostos pelos diferentes tipos de enunciados, ou enunciações estáveis. Bakhtin (2000, p. 279) afirma que “[...] a riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]”. Portanto, cada uma das esferas humanas abriga uma infinidade de gêneros, que se modificam e se ampliam à medida que se desenvolvem.

São gêneros todas as comunicações orais e escritas, como cartas, atas, conversa familiar, aula acadêmica, aula de ginástica, ordem militar, livros, revistas, jornais, documentos públicos.

Porém vale ressaltar que existe uma diferença essencial entre os gêneros do discurso primário e os do secundário. Os gêneros do discurso primário “[...] se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” (BAKHTIN, 2000, p. 281), sendo, portanto, toda conversa que surge em contextos orais espontâneos, ou seja, nas relações verbais do cotidiano.

Já os gêneros do discurso secundários são aqueles que “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 281). Ou seja, são situações que envolvem maior complexidade verbal, como o teatro, o romance, o discurso científico, o discurso pré-elaborado, as escritas artísticas e a científica.

Todos os enunciados são constituídos por gêneros discursivos, os quais, por vezes, têm um estilo único e individual, carregando as ideologias pessoais de quem os escreve ou fala. Todavia, nem todos os gêneros do discurso são individuais; alguns requerem uma forma padronizada, como os documentos oficiais.

Na teoria de Bakhtin, o estilo e o gênero possuem um vínculo indissolúvel, pois tratam de problemas linguísticos e funcionais. Em suas palavras: “[...] o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana.” (BAKHTIN, 2000, p. 283).

Os gêneros do discurso estão sempre presentes em nossas falas, tendo os nossos enunciados uma forma padrão em relação ao nível estável da estruturação. Nós possuímos um repertório tão grande e rico dos gêneros do discurso que passamos a usá-los na prática da oralidade e da escrita. Para Bakhtin (2000 p. 308), “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, [...] por isso se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objetivo do sentido”. Em outras palavras: é pela enunciação que realizamos as escolhas dos gêneros do discurso e das características linguísticas.

Schuneuwly e Dolz (2000), tecendo considerações acerca desse assunto, usam a expressão *gêneros orais e escritos* para defender que cada troca social cria enunciações e que toda enunciação é um gênero. Consideram ainda que a escolha do gênero acontece pela esfera da necessidade de cada indivíduo, ou pela vontade enunciativa do locutor.

Dessa forma, o contato com tais leituras pode permitir a ampliação do mundo simbólico e do concreto, uma vez que elas enriquecem as experiências dos sujeitos com a realidade.

Portanto, por meio da leitura, exercemos o papel dialógico, fazemos uso das vozes sociais, do discurso alheio, que futuramente ecoarão em nossas vidas. A leitura exercerá a função de ampliar o mundo porque até as ideias dos autores fluem como formas de pensar o meio cultural. Assim, a leitura, nessa proposta Bakhtiniana, pode conduzir o leitor a dimensões e espaços nunca vistos, propagando a descoberta de novos pensamentos que se converterão em desenvolvimento da consciência.

É interessante notar que, da mesma forma como nos apropriamos dos discursos, das enunciações que estão presentes nos textos e livros, os autores, ao escreverem, ligam-se com outros textos, formando uma conexão de dialogia.

Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam **forças centrípetas** (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e **forças centrífugas** (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.). (FARACO, 2009, p. 69 - 70, grifo do autor).

Bakhtin sugere que o trabalho com a diversidade textual possibilita a percepção das forças de poder que permeiam os conteúdos textuais (FARACO, 2009). As forças centrípetas são aquelas que impõem modos de pensar pelos enunciados homogêneos, ou seja, textos dos tipos narrativos ou descritivos, que trazem as ideias do autor como centralizadores em seu sentido axiológico. Já as forças centrífugas corroem essa centralização de poder nos textos, pois buscam consolidar um mesmo espaço de interação. É a paródia, a ironia, a polêmica, a charge, entre outros, os quais ofertam o plurilinguismo e a plurivocidade, visto que há a “briga” entre as vozes sociais.

Segundo Faraco (2009), é possível vivenciar tais forças de poder, que atuam no processo de produção de enunciados, nas leituras presentes no texto. Na centrípeta, o discurso é autossuficiente, havendo a manipulação do poder monológico. Já na centrífuga, os discursos

se relacionam, penetrando um no outro; há a forma dialógica, cujos conteúdos promovem reflexão, tratam de temas sociais e questões culturais (paródia, charge). Qualquer enunciado é uma unidade que pode apresentar essas duas tensões: a monológica e a dialógica.

Nesse sentido, a percepção das forças de poder (centrípeta e centrífuga) será possível pelo contato com os diferentes tipos de textos, o que também proporciona a interação com o outro pelo processo da interlocução, no qual a dialogia com o texto ganha espaço para explicar a relação leitor e texto.

Segundo Faraco (2009), fazendo menção a Bakhtin, a partir do momento em que se tem vida, existe dialogia: perguntas, respostas e interação. Dessa forma Bakhtin afirma a sua utopia, que é a igualdade entre as vozes:

De certa forma, o que Bakhtin parece estar defendendo aqui é sua utopia de um mundo *polifônico*, no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciência que circulam e interagem num diálogo infinito. (FARACO, 2009, p. 77, grifo do autor)

A dialogia assim explicada por Bakhtin: primeiro eliminamos as vozes no diálogo e palavras vivas, e a resposta é retirada de conceitos abstratos e tudo se envolve em uma consciência abstrata. Ponzio (2009, p. 187) reforça essa explicação: “[...] a compreensão do signo é uma compreensão ativa, pelo fato de que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma resposta, uma tomada de posição, nasce uma relação dialógica e provoca uma relação: Vive como resposta a um diálogo”.

Durante a geração de dados da presente pesquisa, realizamos visitas às escolas, e vivenciamos a falta dessa dialogia propagada pelos estudos Bakhtinianos. Foi observado o distanciamento da função social no ensino da leitura e mesmo na interação com outro.

Apresentada a importância da linguagem contextualizada em seu lócus social, faremos considerações acerca dos *signos, do tema, da palavra ideologia e da heteroglossia dialogizada*, pois tais conceitos definem o sentido e o significado da produção para a compreensão durante o ato de leitura.

Nos estudos de Bakhtin, há considerações a respeito do signo<sup>3</sup> e de como se dá a relação dialógica com o outro:

E pode-se dizer que o corpo humano é o material primário que concede função sógnico-ideológica a um fenômeno ou objeto pertencente à realidade material [...] a

---

<sup>3</sup> O signo é tudo aquilo que já conhecemos e que representa um significado de alguma coisa, é todo o objeto ou símbolo conhecido. (BAKHTIN, 1988)

realidade material externa é um material signico secundário, que pressupõe sempre a referência ao corpo humano, tanto porque constitui o ponto de partida da expressão valorativa que se manifesta com o material que lhe é externo [...]. (PONZIO, 2009, p.110)

Os signos são uma produção humana que nasce para significar algo; são, como a palavra, sociais, ideológicos, possuindo grande força de poder. (BAKHTIN 1988). Em suas palavras:

O signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é o território concreto, sociológico e significante, é sobre este território que se deve operar a delimitação das fronteiras entre a psicologia e a ideologia. O psiquismo não deve ser uma réplica do universo, e este não deve servir como simples indicação cênica acompanhando o monólogo psíquico. (BAKHTIN, 1988. p. 57)

Assim, para a existência de tal signo é preciso que haja um objeto ou um fenômeno físico. Frise-se também que todo signo adquire, com o tempo, uma função ideológica.

Ponzio (2009, p.110) contribui para o assunto quando defende que: “Tudo que faz parte da realidade material pode converter-se em signo, e adquire tal valor apenas na dimensão histórico-social [...]”. O mesmo autor esclarece que o signo caracteriza-se pela pluricidade, fluidez e adaptação às novas e diferentes situações que lhe são postas, não requerendo “uma mera identificação, já que estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva; o signo requer, além da identificação, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”.” (2009, p. 90, grifos do autor).

Fica patente, portanto, que o tema que o signo carrega não pode ser apreendido pelo reconhecimento e pela identificação do código, pela soletração ou decodificação das palavras em sílabas. A compreensão do tema envolve outros aspectos, como por exemplo a atitude responsiva do falante, inclusive pela resposta compreensiva do outro na produção do diálogo, pois contém o germe da significação do que foi dito, tornando a compreensão possível.

Observamos que, nas escolas pesquisadas, as leituras realizadas pelas crianças, poucas vezes, buscam hipóteses a respeito da compreensão do tema.

Acredita-se que, quando o receptor ou locutor pertencem à mesma comunidade, a forma como a língua é utilizada pode ser considerada com um signo, ora variável, ora flexível.

A comunicação verbal, segundo Bakhtin (1988), não pode ser compreendida fora do vínculo com a situação concreta, aquela na qual foi produzida. Tal comunicação entranha-se em outros tipos de interação, crescendo junto com elas no processo de produção. Dessa forma, a comunicação verbal vem sempre carregada de outras produções, de outros atos sociais de

caráter não verbal, ou seja, gestos, movimentos, expressões etc. Portanto, a produção verbal não é única, ela vem sempre acompanhada da fala dos outros indivíduos.

Ao se considerar, na prática da língua viva, a presença do locutor e do receptor como participantes de uma mesma comunidade valoriza-se a linguagem na busca de sentido e significação em seus contextos possíveis. Isso significa que, para os falantes da mesma língua, a produção verbal, expressa pela palavra, apresenta-se por inúmeras enunciações, reproduzidas por um interlocutor. Como já foi dito, todo discurso pronunciado vem carregado de um sentido ideológico.

Urge esclarecer que a palavra “ideologia” refere-se a toda produção cultural que inclui a produção imaterial, como as artes, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, etc. “A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas “expressão” não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações.” (PONZIO 2009, p.113, grifo do autor). Dessa forma, a ideologia é a interpelação da realidade e a projeção social.

Sendo assim, a ideologia permeia todas as palavras ditas, as quais possuem duas faces: procede de alguém, para alguém; ou seja, parte do locutor para o ouvinte, expressando sempre uma relação com o outro, definindo as relações sociais.

Bakhtin ensina que todo sujeito, quando nasce, “não recebe a língua pronta para ser usada, mas está imerso no mundo da comunicação verbal e apenas quando adquire consciência necessária participa desse mundo. Assim, é a partir da tomada de consciência que se inicia o processo de aquisição da linguagem”. (BAKHTIN, 1988, p 108).

O autor explica ainda que o individualismo é também ideologismo, se origina de uma orientação social muito sólida, porque não é da personalidade que se tira a confiança em si mesma, porém é a consciência humana que emite seu próprio valor.

Dessa forma, toda atividade mental do sujeito, de acordo com a sua explicitação ideológica, forma um território social para a expressão interior de quem participa dessa relação. Assim, todo o conteúdo expresso pelo aluno leva à enunciação situando-a no território social no qual se originou e foi preparada.

Nesse sentido, escreve Ponzio:

Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho,

da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. (BAKHTIN, 1988, p. 117-118)

De acordo com Bakhtin (1988), o psiquismo é individual e a ideologia é social, sendo ambos inseparáveis no desenvolvimento da consciência. Portanto, o sujeito se constitui e se transforma a partir das relações sociais, já que, utilizando a linguagem, pode modificar e alterar seu meio social.

Fica claro que toda a palavra é totalmente determinada por um contexto, por uma ideologia. Bakhtin (1988, p.106) afirma que “há tantas significações possíveis quanto os contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos [...]”.

Obviamente a produção da palavra acontece numa conjunção da fonética com a semântica, o que auxilia na produção de sentido do texto.

Nesse contexto, fica difícil imaginar a leitura sendo ensinada por pedaços de letras, cuja união compõe-se em sílabas, que formam palavras, pois a leitura, quando decomposta em unidades da língua, é desprovida de sentido, isenta das relações com a ideologia e os valores que os signos carregam. Ainda dissertando sobre o conteúdo ideológico dos signos, o autor escreve:

O fundo deste problema remete à determinação da natureza do signo interior (nos limites do corpo), que é acessível, em sua realidade imediata, à introspecção. Do ponto de vista do conteúdo ideológico propriamente dito, não seria possível estabelecer uma fronteira entre o psiquismo e o ideológico. Todo conteúdo ideológico, sem exceção, qualquer que seja o código pelo qual é veiculado, pode ser compreendido e, em consequência, psiquicamente assimilado, isto é, ele pode ser produzido por intermédio do signo interior. (BAKHTIN, 1988, p. 57)

Portanto, delimitar as fronteiras entre o psiquismo e a ideologia não é uma tarefa fácil, já que os dois estão postos em uma realidade semiótica, aquela representada por instrumentos simbólicos. O psiquismo e a ideologia estão em um mesmo espaço, daí a dificuldade em traçar fronteiras entre eles, porque o psíquico, quando analisado em sua subjetividade é individual, é orientado pelo social nas relações com o outro; a ideologia, por sua vez, está presente em nossas ações sociais (fala, gestos etc.), isto é, em tudo aquilo que inclui intenções e vontades, a que nosso psiquismo nos guia durante a aquisição do conhecimento. Dessa forma, ambos são indissociáveis por serem interdependentes.

Outro elemento fortemente destacado no Círculo de Bakhtin é a *heteroglossia dialogizada* ou dinamicidade semiótica, caracterizada pelos elementos de troca nas situações de interação entre pessoas, cujas trocas se constituem pelas vozes sociais. O termo

*heteroglossia* refere-se ao encontro sociocultural, o espaço dos enunciados. Somos o que somos graças às vozes sociais, pois nos apropriamos das ideias e dos pensamentos alheios. O Outro é representado pelas pessoas que nos cercam, que realizam troca conosco. O Círculo de Bakhtin chama essa troca, de diálogo, em que se inclui até o monólogo, quando se dirige a um interlocutor previsto - plateia, ouvinte, destinatário, etc.

[...] se considerarmos que o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo. (FARACO, 2009, p.58 - 59, grifos do autor)

De acordo com Ponzio (2009), fundamentado nas ideias Bakhtinianas, a palavra ressoa a voz alheia em vez de ser um simples instrumento de representação. Bakhtin sonhou a superação desse mundo e defendeu a polifonia, o universo no qual todas as vozes são equipolentes e possuem valor. A esse respeito, vale citar Faraco:

Vivendo num mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criada por ele e por seu Círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corrido pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009. p. 79)

Embora não usem a mesma terminologia, Bakhtin (1988; 2000) e Vigotsky (2000, 2001 e 1994) concordam filosoficamente, pois ambos defendem a importância do Outro nas relações socioculturais dos sujeitos envolvidos em um processo historicamente elaborado. Até mesmo no estudo do diálogo e da enunciação, acreditam na colaboração das forças externas, pelas vozes alheias. Defendem também que o caráter objetivo histórico-social de manifestação humana, especialmente aquilo que pertence à realidade concreta, são os signos verbais e os não verbais. Ponzio corrobora o exposto:

Bakhtin e Vigotski consideram que o signo é o termo mediador na dialética entre a base e a superestrutura; concretamente o signo verbal, que constitui o material de que são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, desde as relações de trabalho até as de tipo artístico-literário, que estabelecem as conexões de inter-relações entre o nível das ideologias já institucionalizadas, dominantes, e o nível das ideologias não oficiais ou em formação. (PONZIO, 2009, p.77)

Note-se que Bakhtin diferencia as escritas literária, científica, poética, política, afirmando que “[...] o texto literário excede o que lhe é contemporâneo.” (PONZIO, 2009, p. 51). Assim, fica claro que o texto não será compreendido se o introduzirmos em uma determinada cultura ou época, retirando-o de seu contexto.

Diante do exposto, podemos perceber a riqueza da linguagem defendida por Bakhtin (1988). A leitura nesse processo dialogizado não poderia exercer o mesmo papel da leitura monológica ensinada muitas vezes na escola, como um ato mecânico realizado pela decodificação do código alfabético. Ao se retirarem as palavras dos textos, elas “morrem”, pois perdem seu contexto e seu sentido da vida.

Espera-se que este capítulo desperte o interesse pela possibilidade de ensinar a ler na perspectiva do círculo bakhtiniano. Percebemos que os pressupostos teóricos da dialogia, interlocução, diálogo, heteroglossia dialogizada, polifonia, entre outros, ofertam a chance das crianças atingirem o maior grau de complexidade no desenvolvimento humano, já que, ao se considerarem processos de interação e enunciação na produção de leitura, possibilita-se o surgimento de um sujeito ativo, diferente daquele passivo, que lê a soletrando sílabas.

Portanto, este capítulo propôs um sonho: uma transformação no ensino da leitura, com o qual, sem dúvida, formaremos pessoas extremamente competentes e críticas de acordo com as situações que lhes sejam postas ao longo da vida. Se assim acontecer, o ser humano conquistará na escola um vasto conhecimento em relação aos inúmeros gêneros que Bakhtin (2000) defendeu. Tal contato possibilitará diferentes enunciações em diferentes níveis de complexidade, pois as relações dialógicas em cada palavra dita ao longo de nossas vidas é carregada de intenções e ideologia, e tais eventos participam de nosso psiquismo.

A seguir, no quarto capítulo, demonstramos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho.

## **4 Metodologia de Pesquisa**

### **4.1 O Percurso da Pesquisa**

O presente trabalho surgiu após a realização de estágio obrigatório na rede pública da cidade de Bauru para a conclusão do Curso de Pedagogia na UNESP. A partir da observação da prática docente em sala de aula, nas ações com a leitura e a importância dada a ela, surgiu a vontade de realizar uma pesquisa que contribuísse para divulgar o sentido da leitura defendida por Bakhtin (1988; 2000) e as suas possibilidades na formação do leitor, cujas bases se iniciam na Educação Infantil e se desenvolvem nos primeiros anos do ensino fundamental.

A leitura está, via de regra, sendo ensinada de forma mecânica, com um único objetivo: o ensino do código. Tal alfabetização presente nas escolas está minimizando as perspectivas da formação do leitor, pois de acordo com as observações nas escolas pesquisadas, está pautada na decodificação do código da língua, na soletração e na silabação, sem que se atribua sentido e significado ao texto lido. Nota-se que a ausência de trabalhos pedagógicos que proponham a leitura em interação com o texto e relações com os envolvidos no processo, acabam desfavorecendo o ensino da leitura e destruindo as perspectivas de formar bons leitores.

Podemos observar as queixas dos professores de que os alunos chegam até a Universidade sem saber compreender e dar sentido aos gêneros orais e escritos. A dificuldade de leitura se encontra em muitas áreas do conhecimento. Essas marcas e problemas apresentam-se desde quando a criança é pequenininha e inicia-se a sua inserção cultural promovida pela leitura. Ocorrem pouquíssimas situações prazerosas na constituição dos futuros leitores; há escassas ofertas de materiais impressos de qualidade oferecidos pelos professores.

Portanto, decidimos iniciar uma pesquisa, buscando conhecimento nesta área de ensino, para que fossem realizados levantamentos do que era ler e como estava sendo promovido esse ensino nas escolas, com o intuito de auxiliar, futuramente, os professores e pensando na revolução proposta pelos estudos de Bakhtin, pois há chance de se alterar o ensino da leitura.

Desta forma, realizamos um levantamento bibliográfico, para que conhecêssemos estudiosos que concordassem com a proposta de linguagem ensinada por Mikhail Bakhtin.

Após essa tarefa, escolhemos com quais autores iríamos trabalhar e qual tendência filosófica a seguir.

Realizamos, então, um estudo e uma fundamentação teórica dos autores selecionados e fomos enriquecendo tal fundamentação ao longo do tempo, sempre acrescentando informações e temas pertinentes ao problema de pesquisa.

Após finalizar tal fundamentação, surgiu a necessidade de, além dos dados coletados durante a observação do estágio curricular em duas escolas - uma no Ensino Infantil outra no Ensino Fundamental – coletarmos mais informação de duas unidades escolares que trabalhassem de forma oposta ao que tínhamos presenciado nas horas do Estágio. Nesse momento, começamos intensa procura por escolas que trabalhassem com a leitura de forma dialógica e também fizessem uso das vozes sociais no cotidiano escolar e cujo ensino da linguagem fosse pautado em Mikhail Bakhtin.

Tivemos que ir a várias escolas e também perguntamos na Secretaria da Educação sobre o ensino da leitura; porém, a temática era desconhecida, e a realização da pesquisa ficava comprometida. A professora da disciplina Metodologia do Ensino na Universidade propôs que permanecêssemos com as duas escolas que ensinavam a ler por soletração e decodificação, sem a presença dos gêneros, mas sentíamos a necessidade do encontro com Bakhtin em sala de aula.

Foi então que descobrimos uma escola de Educação Infantil que divulgava o ensino da leitura por meio dos gêneros do discurso em sua diversidade. Coletamos, nesta unidade, dados muito preciosos para a análise e a discussão dos dados.

A procura pela escola do Ensino Fundamental - Ciclo I foi outra batalha que travamos, tentando todos os dias encontrar uma unidade que trabalhasse a linguagem ensinada por Bakhtin (1988; 2000). Procuramos em quase todos os bairros de Bauru, perguntando a professoras sobre uma escola que fizesse um trabalho nessa linha, sem obtermos respostas. Cogitamos até em retirar as contribuições das escolas do Ensino Fundamental Ciclo I, devido à dificuldade em encontrar uma que trabalhasse na perspectiva defendida por este trabalho.

Porém a Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo, orientadora desta pesquisa, foi realizar um minicurso na cidade de Garça- São Paulo, em uma escola do Ensino Fundamental. Nesta unidade, teve contato com o ensino da leitura na concepção Bakhtiniana, baseada nos diferentes gêneros. Perante esta oportunidade, surgiu a chance de conhecermos este ensino.

Propondo uma mudança no ensino da leitura como tem sido divulgado pela maioria das escolas, a seguir, demonstramos os instrumentos metodológicos para a realização da pesquisa.

## 4.2 Instrumentos Metodológicos da Pesquisa

No presente estudo, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo que, geralmente, considera as subjetividades e particularidades dos indivíduos ou da situação pesquisada.

Segundo Ludke e André (1986, p.12), este tipo de pesquisa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Acredita-se, ainda, que este modo requer um trabalho intensivo no ambiente que se estará pesquisando, um contato direto e prolongado. Assim, os problemas foram analisados de perto no ambiente de origem e ocorreram de forma natural, sem nenhuma intervenção do pesquisador – daí a escolha do tipo de pesquisa de cunho qualitativo, pela procura do mais real e verdadeiro espaço que se desenvolve as relações dialógicas do ensino, a sala de aula, na qual o trabalho com a leitura acontece.

Esta pesquisa tem um caráter exploratório em relação ao ponto de vista dos objetivos propostos por este trabalho. Para Gil (1999, p.27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias [...]”. Este caráter também é bastante flexível no planejamento e, geralmente, as pesquisas possuem levantamento bibliográfico ou documental. Para tanto, fica claro que este tipo de pesquisa é utilizado quando se tem o interesse em modificar algum conceito ou ideia e, no caso deste trabalho, constatamos de que forma esta ocorrendo o ensino da leitura em sala de aula.

Também podemos classificar a pesquisa como descritiva, porque caracterizamos uma realidade após a observação direta. Em nosso caso, utilizamos a observação para caracterizar de que forma a leitura está sendo abordada nas escolas, porque, de acordo com Gil (1999, p.28), “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis [...]”, e, como já afirmado, é por meio da observação que mostraremos as características de como está sendo trabalhada a leitura nas escolas.

Esta é uma pesquisa de campo realizada nas escolas, ou seja, geramos dados em quatro unidades selecionadas, duas da Educação Infantil localizada na cidade de Bauru, e duas de Ensino Fundamental Ciclo I - uma localizada na cidade de Bauru e a outra, na cidade de Garça. Esta foi escolhida a partir dos objetos de pesquisa.

Inicialmente o instrumento de pesquisa utilizado foi a observação simples nas ações que envolviam a leitura em sala de aula. Esta foi utilizada, porque surgiu a partir dos estágios no Curso em Pedagogia da UNESP – Bauru; sendo assim, não tínhamos o objetivo desta pesquisa, mas todas as práticas que envolviam a leitura sempre nos chamavam a atenção, sendo observadas minuciosamente e anotadas, caso houvesse a necessidade de relembrar as práticas vistas. A observação simples foi utilizada nas escolas A (Educação Infantil) e C (Ensino Fundamental Ciclo I).

A observação simples é aquela em que, segundo Gil (1999), o pesquisador permanece alheio à situação que tem como objetivo analisar. A observação, assim, acontece de maneira espontânea, sem nenhum planejamento ou quadro para se anotar de imediato.

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observar de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um expectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observações-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. (GIL, 1999, p. 101)

Nesse momento, procuramos focalizar a relação das crianças e dos professores com a leitura, sem a intenção de confrontar a teoria e a prática.

Posteriormente, nas escolas (B - Ensino Infantil) e (D - Ensino Fundamental I), o instrumento de pesquisa utilizado foi o de observação sistemática, pois já tínhamos uma fundamentação teórica bem fortalecida e ideias muito claras sobre a fundamentação da presente pesquisa; a leitura dialógica defendida por Bakhtin (1988; 2000).

A observação sistemática, segundo Gil (1999 p. 104), é utilizada quando se “[...] têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou teste de hipóteses. [...], o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos”. Portanto, olhamos para a sala de aula sabendo exatamente o que precisaríamos para alcançar nossos objetivos.

### **4.3 Geração de Dados: a escolha das escolas**

A seleção das unidades escolares deu-se, inicialmente, pelo cumprimento do Estágio Obrigatório Curricular, que ocorreu em duas unidades participantes do estágio, uma na

Educação Infantil, e a outra no Ensino Fundamental de nove anos Ciclo I. As outras duas que demonstrassem o ensino da leitura na perspectiva Bakhtiniana.

A escolha das turmas de Jardim II, com crianças com cinco anos, da Educação Infantil, uma de cada realidade (escolas A e B) foi motivada para que pudéssemos observar as práticas leitoras e sua diversidade desde a Educação Infantil.

As crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos, uma de cada prática pedagógica (escolas C e D), foram selecionadas para análise do contexto com a leitura e o sentido e significado que tal ação provoca nessa faixa etária.

Buscamos a objetividade na pesquisa, pressupondo que este era um assunto desconhecido por muitas pessoas ainda. Pretendíamos compreender algumas características da leitura defendida por Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor, para tanto fizemos “um mergulho” no qual olhamos com uma lente de aumento o micros social da escola.

Optamos por realizar observações nas salas de aulas, destacando em quais situações de aula eram ofertadas leituras, quais os momentos em que os alunos estavam livres para escolherem o que queriam ler, que tipo de texto a professora trabalhava na escola e de que forma as crianças realizavam a leitura ou o mesmo liam.

Deu-se enfoque para as práticas leitoras, como também para os trabalhos executados após as leituras, para que houvesse a compreensão do processo evolutivo desse ensino. Foram observadas todas as práticas de leituras em sala de aula, no período. A escolha das escolas procurou garantir a análise de diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

A primeira delas será chamada de escola A. Está localizada em um bairro distante da área central, com nível socioeconômico de classe média e baixa, na cidade de Bauru. Trata-se de uma escola de Educação Infantil pública, cuja mantenedora é a Prefeitura Municipal. A comunidade do bairro, na qual a escola está inserida, é de classe média-baixa. O bairro é residencial e dispõe de um amplo setor comercial em toda a sua extensão. Oferece serviços de supermercados, padarias, farmácias, materiais de construção, feira livre, papelaria, lojas de 1,99 e várias lojas no ramo de confecções, calçados, perfumarias, sorveterias, entre outras. O bairro dispõe de um posto de saúde, praças e igrejas. A escola passou por uma reforma e conta com novas acomodações, salas arejadas e com diversidade de materiais didático-pedagógicos. Não dispõe de um espaço destinado a uma biblioteca e por, este motivo e por o corpo docente da escola alegar a busca pela conservação dos livros, eles são acomodados na sala dos professores, sem contato direto das crianças com os livros.

A segunda escola será nomeada como B. Está localizada em um bairro distante da área central, cuja clientela possui nível social de classe média a alta; trata-se de uma escola de

Educação Infantil Pública da Prefeitura Municipal de Bauru. O bairro possui comércio de lojas de confecções, sapatos e acessórios, distribuidora de bebidas, sorveterias, bares, supermercados e outros serviços de educação pública e particular. Esta escola também possui instalações e acomodações novas, com salas grandes e espaçosas. Não possui uma biblioteca; porém, em cada sala de aula, há uma estante com livros, e as crianças têm liberdade de manuseá-los e escolhê-los.

A terceira escola será chamada C; refere-se a uma escola de Ensino Fundamental I até o nono ano – Ciclo I, também mantida pelo Governo Estadual. Esta escola está na periferia da cidade, enfrentando problemas com consumo e tráfico de drogas, roubos e violência física. O bairro possui serviços de água encanada, iluminação pública, saneamento básico, transporte, calçamento, coleta de lixo, posto de saúde, estádio de futebol, base da polícia militar, transporte público, academia ao ar livre etc. Há ruas do bairro sem asfalto, dificultando o acesso e causando problemas às pessoas. O atendimento médico e odontológico da população é feito pelo posto de saúde com médicos e dentistas para atender os moradores. A escola possui estrutura física pouco conservada, com salas amplas e arejadas. Há uma biblioteca pequena que sempre está fechada, devido à ausência de um responsável pelo espaço. Falta incentivo à visita à biblioteca e a empréstimos de livros; as crianças enfrentam a burocracia e multas por atraso.

A quarta escola, denominada D, participa do Ensino Fundamental I de nove anos – Ciclo I, também Pública, Estadual, situada na cidade de Garça. Está inserida em um bairro da periferia da cidade. Há histórico de pais usuários de drogas. O bairro possui duas unidades escolares, sendo uma de Educação Infantil e a que nos referimos. Há igrejas e um comércio pequeno. Possui saneamento básico e também energia elétrica. Há ruas sem calçamento, mas a maioria é de paralelepípedos e apenas as avenidas principais possuem asfalto. Unidades médicas e comércio de grande porte se localizam no centro. A Unidade escolar possui uma biblioteca ampla, com muitas estantes e um acervo no qual todos os livros são catalogados e com grande diversidade, mesas e cadeiras muito confortáveis, com um espaço de dois tapetes e muitas almofadas utilizado para contação de histórias e leituras.

Nossa intenção perante tais escolhas foi demonstrar que a possibilidade da formação do leitor se desvincula do nível social da criança; depende de fatores externos e da mediação de pessoas mais experientes, estes elementos serão discutidos durante a pesquisa.

## 5 Análise dos dados

Ao iniciarmos a análise dos dados obtidos na geração da pesquisa, estabelecemos algumas categorias para delimitar o nosso estudo em pontos específicos. Adotamos as seguintes categorias de análises: *tarefas mimeografadas ou xerocopiadas* (tipo estereotipada), *leituras realizadas em sala de aula, espaço utilizado para a leitura na escola, a liberdade de escolha de livros pelas crianças e a troca com o outro (dialogia) dos conteúdos lidos*.

### **Iniciamos a análise da escola A - Unidade de Educação Infantil**

A categoria *tarefas mimeografadas ou xerocopiadas*, iguais para todos os alunos, estava presente nas práticas com tarefas estereotipadas. Percebemos que tal prática difere do que ensina Foucambert (1997), pois, para que a criança desenvolva atitudes leitoras, é imprescindível que tenha contato com diversos tipos de gêneros discursivos, ampliando suas experiências e repertórios com os conteúdos lidos. Nesta unidade infantil, eram distribuídas imagens para serem coladas no caderno para colorir com lápis de cor após as leituras. Pude visualizar duas situações com letras de música ou parlenda na mesma folha do desenho; porém, não se eram trabalhadas, serviam apenas como ilustração.

Smolka (2003) faz considerações acerca desta categoria de análise. Para ela, os professores, muitas vezes, perpetuam práticas que foram trabalhadas quando eram alunos, por acreditarem serem as mais corretas para se ensinar a ler. Por outro lado, as crianças não compreendem a proposta e acabam confundindo o sentido e a compreensão, causando o sentimento de frustração no professor por não atingir o objetivo e, na criança, por não acertar a solicitação. Na maioria das vezes, os alunos ficavam sem terminar a tarefa; alguns choravam e até mesmo rasgavam a folha de tanto apagar o que havia feito.

Participar de dias assim deixava-nos desesperados, pois a prática era tão cristalizada que não permitia que os alunos pensassem, e deixavam de lado a evolução do desenho para a escrita, aplicando prática que facilitariam o trabalho do professor, porém certamente poderia a qualidade de leitura e escrita dos alunos.

### **Figura 1 – Atividade xerocopiada (estereotipada) – escola (A) - Bauru SP**



Fonte: Acervo da pesquisadora - maio de 2012.

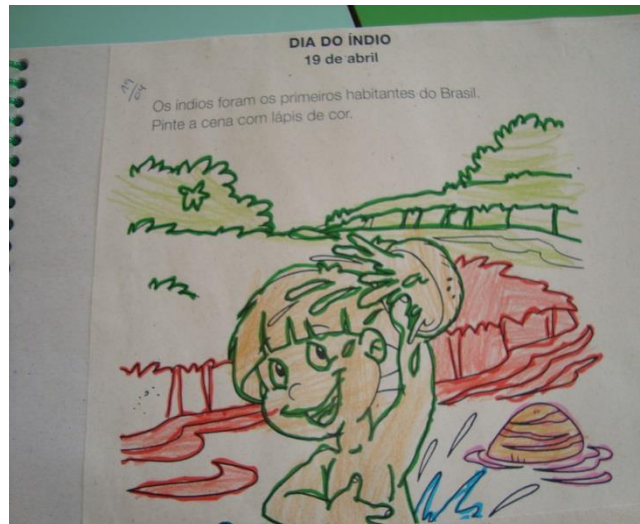
Outro elemento destacado referente à categoria *tarefas mimeografadas ou xerocopiadas* é a importância atribuída aos conteúdos com datas comemorativas, que são colados no caderno para a realização da pintura com lápis de cor. Sem contexto ou significado para a criança, tais conteúdos estão limitados em qualquer espécie de comunicação discursiva.

Na categoria *leituras realizadas em sala de aula*, observamos algumas situações em que a professora da turma das crianças de cinco anos leu a primeira e a última página do livro, alegando falta de tempo. Todas as vezes em que estivemos nessa unidade, com esta professora, ela realizava tal prática, provocando falta de entendimento do conteúdo lido por parte das crianças e, conseqüentemente, o desinteresse, pois faltava o contexto da história.

Bakhtin (1988) diz que a língua deve ser cultivada em seu uso social, nas relações dialógicas, constitui-se por meio dos enunciados e, quanto maior a riqueza das relações de experiências, maior será o nível de alteração da consciência dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, podemos destacar que a professora não proporcionava uma boa relação dialógica no momento em que lia a primeira e última folha do livro, não possibilitando aos alunos experiências prazerosas com a leitura.

A criança nessa fase necessita do contexto para compreender a história, então se faz necessário que exista um início, um desenvolvimento da história e um final. Cada leitura realizada da forma citada acima diminui as perspectivas de formação de leitores, já que essa prática minimiza o interesse pela leitura.

**Figura 2 – Atividade estereotipada com data comemorativa – escola (A) - Bauru SP**



Fonte: Acervo da pesquisadora - maio de 2012

Na categoria *espaço utilizado para a leitura na escola*, os livros dessa unidade de Educação Infantil ficavam trancados na sala da direção para evitar que as crianças estragassem tal material. Faraco (2009), pautado na filosofia de Bakhtin, explica que fazemos uso das vozes sociais ao incorporar o repertório linguístico contido nas leituras. Dessa forma, caso as experiências de leitura sejam restritas, as crianças futuramente não sentirão falta desse material.

Nessa unidade escolar, os espaços destinados às experiências de ação e pesquisas com materiais eram limitados, pois poderiam provocar sujeira ou desordem na escola, incluídos nestas ações as pinturas, o manuseio de livros ou escolhas subjetivas para a leitura. A limpeza era de responsabilidade da professora da sala, mas havia funcionárias de apoio para esse serviço; entretanto, essas pessoas reclamavam dos transtornos causados por estas tarefas e, com isso, evitavam-se essas ações.

Com essa ação, novas experiências e vivências na escola eram restritas. Faraco (2009) deixa clara a importância destes processos: quanto maior a diversidade de conhecimento, melhor será sua relação dialógica com o mundo; portanto, é por meio da experiência e do contato com diferentes textos e materiais orais e escritos que as crianças enriquecem seu repertório.

Dessa forma fica claro que não importa se a criança vai ler, ou brincar de casinha com o livro, o importante é a familiarização da criança com o livro, para que se transforme em um grande leitor.

Quanto à *liberdade de escolha* de livros pelas crianças, não verificamos essa categoria na unidade escolar, uma vez que a professora selecionava o conteúdo lido. Sabemos que tal

prática também limita a formação do leitor, visto que a primeira leitura que o aluno passa é a sensorial, e se não damos a ela o direito de escolha, não estamos auxiliando no desenvolvimento deste nível e evolução para outros.

Na categoria *troca com o outro (dialogia)*, as situações analisadas demonstraram pouca socialização entre as crianças e os conteúdos aprendidos. Não existia espaço para a troca de experiências vividas, somente nas ações com brincadeiras acontecia a dialogia com o outro. Smolka (2003) defende esse tipo de experiências, vivências e socialização em sala de aula, entre os pares. Para ela, é nesse momento que as crianças trazem as histórias vividas, as vivências e experiências. Isso fortalece as relações dialógicas e o uso das vozes sociais em sala de aula.

Houve poucas situações de uso social da linguagem e interação com o outro durante as leituras. Perante tal constatação, a importância da leitura e o trabalho com diferentes gêneros no contexto escolar ficaram comprometido nesta unidade escolar.

### **A análise da escola B - Unidade de Educação Infantil**

Na escola B, unidade de Educação Infantil, presenciamos práticas pedagógicas que corroboram com a presente pesquisa. Nesta escola, também foram aplicadas as categorias de análise: *atividades mimeografadas ou xerocopiadas* (estereotipadas), *as leituras realizadas em sala de aula, os espaços dedicados à leitura na escola, a liberdade de escolha, e a troca com o outro* (dialogia).

A primeira categoria, *atividades mimeografadas ou xerocopiadas* (estereotipadas), não aparece nesta escola. Vivenciamos o incentivo acerca do desenvolvimento do desenho, práticas que auxiliavam na imaginação, e ações que promoviam o desenvolvimento infantil cognitivo e intelectual. Como afirma Foucambert (1997), para o bom desenvolvimento da leitura, a criança deve ter contato com diferentes leituras e diversos materiais para ampliar o repertório e a experiência quando lê. Nesta unidade, houve muitas situações com gêneros no cotidiano, ofertando oportunidades de as crianças realizarem tarefas que criassem motivos para ler.

Essa prática de desenvolvimento do desenho através do enriquecimento de experiências e repertório, auxiliando a evolução do desenho para a escrita.

Quanto à segunda categoria, as leituras realizadas em sala, nessa unidade de educação infantil, são ofertados livros variados com diversidades nos gêneros discursivos: poesia, parlendas, trava-línguas, narrativas modernas, contos de fadas e maravilhosos, histórias em quadrinhos, entre outros.

Bakhtin (2000) acredita na importância da leitura de diferentes gêneros no cotidiano da escola; para que a criança tenha contato com diferentes textos e presencie diferentes vozes sociais, altera-se o nível de consciência dos sujeitos envolvidos. A leitura de diferentes tipos de textos que compõem os gêneros auxilia a percepção da criança para o conhecimento da diversidade de textos, a realização da comunicação por meio de enunciados, a presença dialógica do outro na leitura, causa a evolução da linguagem cotidiana para a mais elaborada e a apropriação de diferentes gêneros textuais.

As histórias são contadas sempre de maneira contextualizada, trazendo a criança para dentro da história, preparando os ambientes, falando sempre em que época a história se passou, por que tudo aquilo ocorreu, entre outras coisas, instigando a criança a pensar. Como todas as leituras são dirigidas por vozes alheias, segundo Bakhtin (2000), deve-se, obrigatoriamente, contextualizar o aluno acerca da época em que tal texto foi escrito, sob quais condições foi realizado etc. A contextualização é imprescindível para a compreensão do mesmo.

A terceira categoria é *o espaço dedicado à leitura a escola*. Aqui, também, são ofertados às crianças diversos ambientes que propiciam uma leitura mais agradável. As professoras colocam sempre tapetes para que as crianças sentem-se no chão e sintam-se confortáveis e preparadas para a leitura. É feita uma espécie de cabana, ou tenda com panos; quando vai ser contada uma história com castelo, por exemplo, as professoras montam um espaço que imita o local com cadeira, carteiras e tecidos. Nas contações de história, os docentes utilizam os dois modos de ler ditados por Bajard (2007): a transmissão vocal e o relato. O referido autor defende que tudo influencia na maneira de ler ou ouvir as narrativas: se o mediador encontra-se próximo a criança, a escuta é mais clara, se os ambientes foram preparados para o momento. Tudo interfere no momento da leitura, ajudando ou atrapalhando a concentração da criança.

É importante que o local e a forma com que a criança está lendo também influencia sua formação de leitor, por isso tal prática enriquece a leitura das crianças, propiciando um ambiente agradável e tranquilo para a contação de histórias.

**Figura 3 – Espaço dedicado à leitura: O gato de botas – escola (B) – Bauru SP**



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Abril de 2013

A quarta categoria de análise é a *liberdade de escolha*. Em cada sala de aula, há uma mini-biblioteca com livros que podem ser manuseados pela criança. Esses livros são organizados em um espaço apropriado e na altura das crianças, agrupados de acordo com os assuntos e as idades da turma. Essa perspectiva da escola é importante para o contato desde muito cedo com o livro. De acordo com Bajard (2007), mesmo que os pequenos ainda não dominem a leitura, ou mesmo que ainda não leiam, é importante que utilizem o livro como objeto simbólico, utilizando imagens e criando hipóteses leitoras a partir do contato com o livro. Bakhtin (1988) também defende o uso da leitura e dos livros desde muito cedo, pois é por meio deles que exercemos nosso papel dialógico, fazemos uso das vozes sociais e do discurso alheio, que nos auxiliará futuramente na vida.

Nessa escola, não existe um espaço destinado à biblioteca; entretanto, nas salas dos professores, existem armários utilizados para a organização de livros, nos quais há um acervo com mais de 1600 (um mil e seiscentos livros) para serem selecionadas nas leituras realizadas para as crianças e também pelas crianças. As escolas da Prefeitura Municipal de Bauru receberam de um Supermercado local, como doação, uma biblioteca no formato de casinha, com livros infantis. Nessa unidade, há um diferencial: a casinha de livros não fica trancada, e os alunos têm contato frequente com ela.

**Figura 4 – Livros ao alcance das crianças: liberdade de escolha – escola (B) – Bauru SP**



Fonte: Acervo do pesquisador – tirada em Abril de 2013

A quinta e última categoria refere-se à *socialização com o outro* (dialogia). Pudemos observar vários momentos desta relação: há rodas de leitura de desenho; tarefas simultâneas com diferentes idades misturadas na mesma ação; avaliação no final do dia, na qual todos falam o que aconteceu no planejamento; e roda da conversa na entrada. A socialização com o outro, neste paradigma, é condizente com que ensina Bakhtin (2000) - por meio da dialogia com o outro, fazemos o uso e a troca com as vozes sociais e, com isto, enriquecemos nossas palavras e conhecimentos.

A professora da turma disse-nos durante a observação que as crianças são questionadoras e críticas; perguntam tudo, até mesmo sobre o cardápio da merenda eles opinam e o escolhem. Sabemos que todo ensino atinge um resultado; entretanto, há diferenças: alguns fazem com que a criança seja ativa, outros, passiva. Nossa defesa é por aquele ensino que semeia a dialogia e a interação entre as pessoas, faça uso dos enunciados e dê oportunidades aos sujeitos de participarem nas relações. Dessa forma, podemos perceber a qualidade da formação das crianças a partir das ideias Bakhtinianas defendidas no presente trabalho.

As crianças desta unidade (B) possuem um espaço lúdico muito prazeroso de troca com o outro e de desenvolvimento social. Neste local, há fantasias para que brinquem de faz-de-conta com as roupas de personagens que participam das narrativas orais durante as leituras. Como já citado, Smolka (2003) ensina que, nos momentos de socialização entre as crianças, a criança traz vivências e experiências e compartilham-nas com os demais, como também, nesse momento, revelam-se as experiências tidas com a leitura, que ampliam os repertórios das brincadeiras. As crianças utilizam as brincadeiras do faz-de-conta para representação

simbólica. A criança faz uso de sua imaginação e de sua criatividade, denotando a presença das leituras ouvidas.

### **A análise da escola (C) - Unidade de Ensino Fundamental**

A escola C pertence à modalidade do Ensino Fundamental Ciclo I. Nessa unidade, observamos práticas leitoras que se opõem ao ensino da linguagem conforme defende Bakhtin (1988; 2000).

Nas observações realizadas durante a geração de dados ocorrida em nosso estágio supervisionado, presenciemos práticas pouco eficazes para o ensino da leitura e divergentes das ideias defendidas neste trabalho.

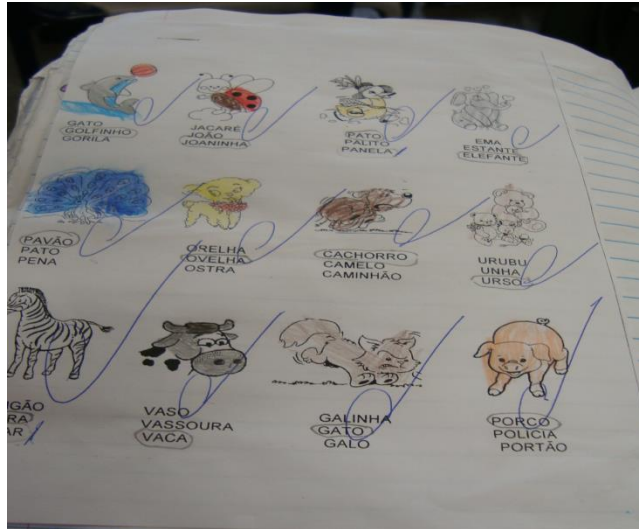
A categoria *atividades mimeografadas ou xerocopiadas (estereotipadas)* estava presente nesta unidade (C). Na maioria das vezes, as práticas realizadas pela professora objetivavam tarefas prontas após a realização das leituras, tarefas xerocopiadas que não promoviam reflexão ou questionamento a respeito do assunto, pois a criança apenas realizava a tarefa, cujas respostas eram idênticas para todos, não estimulavam o pensamento.

Na perspectiva Bakhtiniana, o ensino da linguagem deve propor a interação e a interlocução com o outro, já que se constitui por meio de enunciados e da atitude responsiva do falante e é por meio deles que o sujeito faz uso das vozes sociais, incorporando vozes alheias e tecendo relações com a língua.

Pudemos presenciar situações com atividades xerocopiadas que objetivavam somente a execução e o preenchimento do exercício. Tal prática exclui a possibilidade do trabalho com a língua em seu uso social.

Bakhtin (1988) dita a necessidade de se trabalhar, na escola, tarefas que motivem o conhecimento e a criticidade para que as crianças evoluam em seu processo de desenvolvimento do pensamento e da consciência e seja possível se constituírem como pessoas reflexivas e críticas no cotidiano.

### **Figura 5 – Tarefa em sala de aula: xerocopiada – escola (C) - Bauru SP**

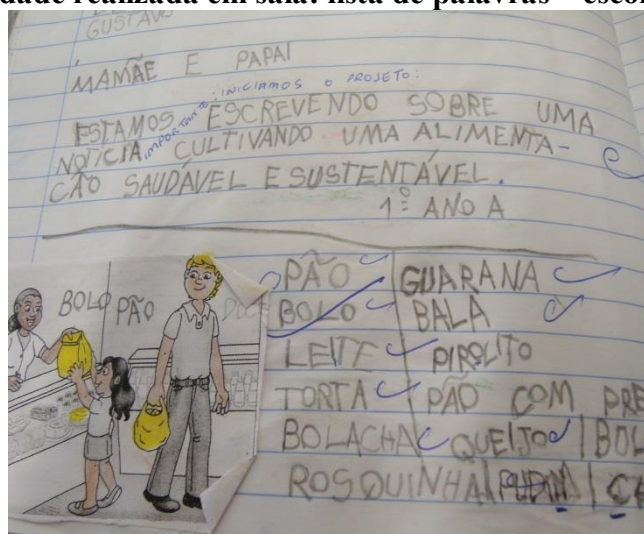


Fonte: Acervo da pesquisadora – Setembro de 2012

Smolka (2003) também faz considerações a respeito do assunto, alegando que muitas dessas práticas encontrada em sala de aula são práticas perpetuadas pelo professor como marcas cristalizadas e reproduzidas.

Muitas vezes, na unidade (C), era proposta a leitura de palavras soltas, como, por exemplo, leitura de: lista de compras, de padaria, de itens de uma festa, de supermercado, entre outras. Tecendo relações com o que explica Ponzio (2009), as palavras que usamos no dia-a-dia não são retiradas do dicionário; elas provêm das palavras alheias e das relações com o outro. Estas não são palavras isoladas; formam uma enunciação completa.

**Figura 6 – Atividade realizada em sala: lista de palavras – escola (C) – Bauru SP**



Fonte: Acervo da pesquisadora – Setembro de 2012.

Dessa forma, compreendemos que o ensino da leitura deve ser contextualizado, pois as palavras perdem seu significado e sentido quando isoladas de um texto elas morrem. Bakhtin (1988) diz que a palavra é determinada por um contexto, cujo conteúdo carrega ideologia, isto é, cultura da qual participa e, quando retirada do texto, ela perde seu sentido.

Na análise da categoria *leituras realizadas em sala de aula*, encontramos histórias contadas apenas para cumprimento da rotina de se realizar uma leitura todos os dias no início das aulas, sem denotar preocupação com a compreensão do conteúdo ou promover qualquer tipo de questionamento com o mesmo. Para Bakhtin (2000), devemos contextualizar os gêneros discursivos, seus temas e estruturas. É importante situá-los na época e situar as condições que o autor enfrentou durante a sua elaboração, trazendo essa história para os dias atuais. Este estudo histórico e cultural trata da dialogia com o texto, conversando com o mundo e contribuindo para que a criança atribua significado e contextualize a história lida ou ouvida.

Dessa forma pode-se minimizar as perspectivas de formação do leitor, porque o mesmo ao ouvir tais histórias se sentirá fatigado e enfadonho através da leitura do professor, não sentindo vontade lá na frente de ser leitor também.

A leitura era feita de forma mecânica, ou seja, a professora usava a seguinte orientação: “– *Gente, vamos colocar o dedinho na linha de cima que a professora vai ler e, conforme eu for avisando, vai mudando de linha até a gente chegar no final da história.*”

Muitas vezes, a leitura era permeada por essa prática pedagógica; percebíamos que o grupo de crianças não prestava a atenção no dedinho que deveria colocar ou mudar de linha. Martins (1985) faz uma consideração a respeito do ensino da leitura: ensina-se a ler, sem considerar o conteúdo e a interpretação do que foi lido. Portanto, a autora esclarece a importância de conversar sobre o conteúdo do texto, conhecer o que se lê, questionar sobre esse conteúdo, tecer opiniões.

Essa prática acaba por limitar as aspirações por um futuro leitor, pois uma leitura dessa forma minimiza as expectativas e a necessidade de leitura, já que essa é uma leitura desagradável e enfadonha no ponto de vista do aluno.

Ao realizar a leitura mecânica, pela silabação e soletração, nesta unidade (C), relega-se a oportunidade de provocar, nas crianças, o desenvolvimento dos três tipos de leitura citados por Martins (1985), que são: a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional.

Na leitura sensorial, o leitor utiliza os seus sentidos, ou seja, conhece o objeto pelo toque, pela apreciação das figuras e cores. Na emocional, o leitor recorda o seu passado ou lembra-se de alguma situação vivida; o afetivo orienta a leitura- podemos ficar tristes por

lembrar-nos de um personagem, ou felizes por nos identificar com a história. Na leitura racional, fazemos uso de nossas vivências e experiências para compreender o texto. Esta requer um nível de compreensão muito elevado e exige alto grau de desenvolvimento para a compreensão. Estes elementos devem ser sempre considerados no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A leitura divulgada nesta unidade escolar do ensino fundamental difere do que menciona Jolibert (1994), que esclarece que o ato de ler inclui um interesse imediato. Deste modo, a leitura deve ser contextualizada com sentido e com significado para aquele que a lê. A criança deve conhecer e sentir a necessidade de realizá-la.

Faraco (2009) também faz considerações acerca do assunto, já que é pela leitura que exercemos a dialogia e fazemos uso das vozes sociais no discurso alheio. Na leitura, encontramos as ideias e os pensamentos do autor. Toda fala possui ideologia, e o livro é um portador das palavras alheias. No momento das leituras, incorporamos-nas e passamos a utilizá-las em nosso cotidiano, sendo a escola o espaço de ofertas da maior quantidade de materiais com os gêneros. Entretanto, não foi isso que observamos nessa escola: as leituras eram escassas e pouco exploradas em suas possibilidades de compreensão do conteúdo.

Na terceira categoria, *o espaço dedicado à leitura na escola*, lembramos que, nesta unidade, não existia abertura para que os alunos frequentassem a biblioteca, pois não havia pessoal especializado para tomar conta do ambiente, e não havia espaço destinado à leitura que não fosse a sala de aula, com leituras escolhidas pela professora.

O convívio com um ambiente cheio de livros deve ser criado desde muito cedo nas escolas, tornando ao aluno um ambiente familiar e agradável, sentindo vontade e gostando de ficar lá.

A quarta categoria de análise é a *liberdade de escolha*. Como já citado acima, as leituras era sempre escolhidas pela professora, não havendo espaço para que o aluno pudesse escolher uma leitura que lhe chamasse a atenção. As leituras eram normalmente realizadas em livros didáticos sempre de escolha da professora, sem nem ao menos ser uma leitura dirigida.

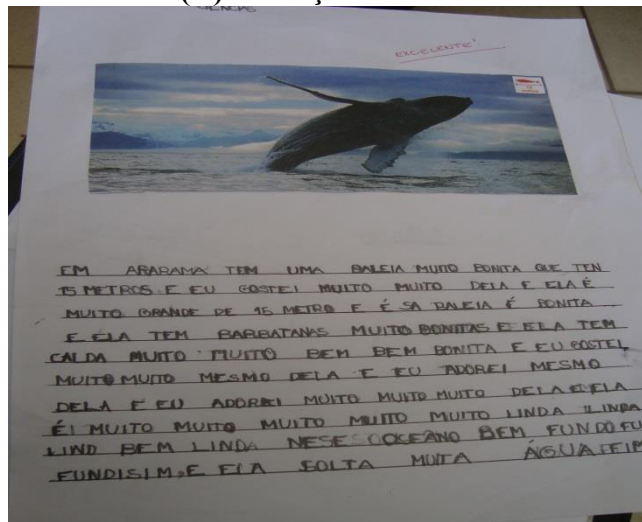
Na categoria de análise *trocias com o outro (dialogia)*, na unidade (C), os momentos de interação com o outro eram escassos; as crianças deveriam ficar, na maioria das vezes, sentadas, quietas e sem conversar na sala. A relação professor/criança era restrita e acontecia no momento da solicitação da tarefa. Quando a relação professor/aluno se dá de forma autoritária, como nessa unidade, certamente as crianças sofrem influências emocionais em seu processo de desenvolvimento. Smolka (2003) considera que, muitas vezes, a atitude do professor influencia o ensino, uma vez que as crianças não compreendem o sentido das

solicitações, tornando a ação sem significado. A autora mostra que relações assim são complicadas, pois o professor apontará o erro, e a criança se calará.

### A análise da escola (D) - Unidade de Ensino Fundamental

Quanto à categoria *atividades mimeografadas ou xerocopiadas (estereotipadas)*, observamos a presença de algumas, mas em outro nível de compreensão, sentido e significado. Acontecem após a realização da leitura feita pelo professor de classe. Observamos uma ação pela qual as crianças escolhem uma palavra e, depois, escrevem um acróstico, sempre havendo a participação de todos da turma.

**Figura 7 – Atividade realizada: escrita de um texto a partir da imagem – escola (D) – Garça SP**



Fonte: Acervo da pesquisadora – Agosto de 2013

Na análise da categoria *leitura realizada em sala de aula*, confirmamos, nessa unidade, a perspectiva da linguagem divulgada por Bakhtin (1988; 2000), pois, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, estão presentes diversos gêneros textuais em sala de aula e, a cada dia, a professora realiza a leitura de um gênero novo.

O trabalho com diferentes gêneros no cotidiano das crianças promove o conhecimento da diversidade textual, a comunicação por meio de enunciados, a presença dialógica na leitura e a evolução da linguagem, como afirma Bakhtin (2000).

O trabalho com texto torna-se uma referência significativa, oferecendo a possibilidade de contato com os gêneros em seus tipos secundários. Conforme Bakhtin (2000) explica, as crianças chegam à escola com o domínio dos gêneros primários, aqueles usados em seu cotidiano; dependerá da escola a ampliação dos primários para os secundários, por meio da

explicação das estruturas que compõem os tipos mais complexos. Nesta unidade (D), vivenciamos a oferta de diferentes gêneros para a leitura, como: poesia, receitas, lendas, acrósticos, charge, tirinhas, carta, bilhetes, entre outros.

Um projeto observado na unidade (D) é o *Espaço Lúdico para Leitura e Escrita*, supervisionado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Soares Couto, que faz parte do quadro de funcionários da escola. Há uma sala, na qual a Prof.<sup>a</sup> Nara recebe as crianças da escola na hora do intervalo, ou antes de iniciarem as aulas. Alguns alunos do reforço chegam mais cedo para poderem ir até a sala dela e ficam no espaço, lendo livros escolhidos. Neste espaço, eles escrevem histórias ou poesias a partir das experiências vividas. Depois da criação, a Prof.<sup>a</sup> Nara realiza intervenções, dando explicações para que haja evolução na leitura e na escrita. Esse espaço na escola é muito interessante para o desenvolvimento das relações dialógicas. Como visto em estudos de Bakhtin, esses momentos, chamados de *heteroglossia dialogizada*, caracterizam-se pelas trocas das vozes sociais entre os sujeitos que participam. Ou seja, nesses momentos, com o diálogo alheio, nós nos apropriamos da palavra do outro e, quando este diálogo é dirigido por um orientador, as trocas serão ainda mais ricas. Por isso a importância da existência de projetos como esse nas escolas - as crianças conversam, realizam leituras e sentem a necessidade de escrever e ler mais gêneros dos tipos secundários.

A escola motiva a execução de projetos. Todos os projetos giram em torno da leitura significativa que possui sentido e significado para quem lê. De acordo com Jolibert (1994), é importante que realizemos projetos de leitura em sala de aula, para que essas situações de leitura concretizem-se para a vida, pois, quando lemos, realizamos com o outro as trocas, as relações e a dialogia.

Para a análise da categoria *o espaço destinado à leitura na escola*, tivemos a oportunidade de visitar, nessa escola (D), uma biblioteca ampla, com cadeiras confortáveis e um espaço propício para uma leitura, com tapetes e almofadas. Nesse espaço, as professoras realizam a contação de histórias, sendo trabalhados os dois tipos de leitura na escola: a transmissão vocal e o reconto. Bajard (2007), como já citado, afirma que o modo com que o mediador lê a história ou a conta interfere na compreensão e na atenção que as crianças irão disponibilizar para tal momento. O autor acredita que tudo pode interferir na compreensão do texto, desde a forma como o mediador irá abordá-lo para trabalhar com as crianças, até mesmo o espaço lúdico que a criança terá para realizar tal atividade. Dessa forma, quanto mais aconchegante e confortável for o espaço, mais gostosa e significativa será a leitura.

**Figura 8 – Espaço reservado para a leitura na escola: Biblioteca - escola (D) – Garça SP**



Fonte: Acervo da pesquisadora – Agosto de 2013.

Na categoria de análise *liberdade de escolha de livros para leitura*, a atividade é incentivada por todos os seus membros da escola desde o ingresso do aluno. A bibliotecária contribui muito para essa formação, selecionando leituras de acordo com os temas trabalhados em sala de aula e expõe livros em um local da biblioteca, ofertando-os para a locação. Na biblioteca, as crianças exercem a liberdade de escolha, emprestando a obra para ler em casa. Todos os livros ficam à disposição das crianças, sem que haja interferência do professor, ou de qualquer outra pessoa. As próprias crianças têm a missão de divulgar o conteúdo lido dos textos às outras do grupo.

Na categoria de análise *troca com o outro (dialogia)*, observamos, durante a visita, verdadeiras obras confeccionadas com papel machê, a partir do livro lido. Estava programada uma feira na escola a respeito das leituras realizadas até o momento, na qual seriam apresentados os conteúdos das obras aos alunos dos outros anos. Como menciona Smolka (2003) a socialização em sala de aula é importante, para que sejam oportunizadas situações de troca de experiências e vivências que enriqueçam o repertório por meio dos textos lidos.

As crianças leem para os colegas da classe, ou, quando ainda não sabem ler, contam a história lida pela mãe para os colegas da turma. Para Bakhtin (2000), o ato escrito e lido é carregado de palavra alheia e, nesta perspectiva, destaca-se a importância da leitura ou da escuta de diferentes gêneros para a sua constituição de leitor, para que se façam as trocas de vozes sociais presentes sempre nessas leituras ou textos. Bakhtin (1988) considera, também, que, quando locutor e receptor são da mesma comunidade, a forma de língua que será utilizada pode ser considerada um signo variável ou inflexível, e este auxilia na compreensão e na troca de palavras alheias, enriquecendo cada vez mais as experiências da criança.

## 5.1 Discussão dos Resultados

Realizamos a discussão dos resultados a partir de observações simples e sistemáticas, presenciadas nas escolas (A, B, C e D). Percebemos que a prática da leitura da escola A (de Educação Infantil) se distancia da proposta de leitura Bakhtiniana defendida na pesquisa e, na C (de Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo I, com práticas leitoras descontextualizadas de sentido), ocorre uma série de equívocos, muitas vezes sem a consciência da falta de uma atitude leitora por parte das crianças, pois os docentes ensinam há muitos anos da mesma maneira e, assim trazem as marcas históricas e cristalizadas para o ensino da leitura. Houve poucos momentos de reflexão, questionamentos, argumentos, interação e troca acerca do ensino da leitura.

De acordo com Bakhtin (1988), o ensino de palavras soltas, sem sentido e significado, observado em ambas as escolas, estão completamente equivocadas, pois, de acordo com suas ideias, a leitura deve ser introduzida por meio da dialogia. O que existe, na verdade, é um confronto na realidade escolar, pois ensina-se leitura nas escolas pela forma monológica, pelo ato mecânico, pela decodificação do código escrito. Sendo assim, ao retirar as palavras dos textos, elas “morrem”, pois perdem seu contexto e sentido de vida.

Faraco (2009) explica que fazemos uso das vozes sociais ao incorporarmos o repertório linguístico contido nas leituras. Nessa hipótese, caso as experiências com a leitura sejam restritas, os alunos futuramente não sentirão falta desse poderoso instrumento de desenvolvimento oral, intelectual, imagético, entre outros aspectos, a formação do pensamento e da consciência.

Já na escola B (escola de Educação Infantil), há o trabalho com os gêneros discursivos apresentados por Bakhtin em sua diversidade e, na D (escola de Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo I), além da presença dos gêneros, acontecem projetos de leituras e práticas leitoras que emancipam o leitor para exercer o poder no uso das palavras que permeiam os conteúdos lidos. Segundo Bakhtin (1988), a língua deve ser cultivada no seu uso social e, quanto mais ricas as relações com o sujeito, maior será sua alteração no nível de consciência. Portanto, é por meio da leitura que realizamos o papel dialógico, ou seja, fazemos uso das vozes sociais, do discurso alheio, que futuramente incorporamos como parte do nosso discurso.

Assim, percebemos a grande importância que a leitura desempenha no desenvolvimento intelectual, na alteração do nível de conhecimento, no pensamento interior e na consciência de cada sujeito envolvido no discurso alheio; por meio dela enriquecemos nosso vocabulário, nossa vivência e atuamos no cotidiano.

## 6 Considerações finais

Finalizando este estudo acerca da leitura na perspectiva Bakhtiniana, apresentamos nossas considerações finais.

Como pudemos perceber após a análise dos dados gerados nas escolas, a concepção de ensino da leitura mantém-se estruturada e ensinada por meio de letras, sílabas e frases soltas sem um contexto significativo.

As crianças aprendem a ler sem atribuir sentido e significado àquilo que estão lendo, e não compreendem o objetivo da ação, isto é, o para quê.

Chegamos a essa ideia devido à dificuldade de encontrar práticas pedagógicas que coadunassem com a perspectiva teórica defendida por Mikhail Bakhtin e seus colaboradores, divulgada por este estudo. Pudemos verificar que a maioria das práticas escolares estão sendo aplicadas da mesma maneira há muito tempo, sem que ocorram reflexões sobre elas para que possam ser alteradas ou transformadas.

No início da pesquisa, o maior enfrentamento foi vivenciar a leitura dialógica proposta por Bakhtin nas unidades escolares, pois a maioria dos professores semeiam apenas as narrativas como gênero do discurso. Após muita busca, conseguimos encontrar uma unidade de Educação Infantil na cidade de Bauru, na qual uma das professoras é pesquisadora do assunto aqui abordado, e está cursando pós-graduação no nível de doutorado. Tal professora incentiva e oferece contribuições para as demais docentes. Foi por esse motivo que selecionamos a unidade de Educação Infantil para a geração de dados desta pesquisa.

É cada vez mais difícil encontrar escolas que trabalham com a língua viva e fazem uso da dialogia durante as aulas; grande parte do ensino pauta-se sobre o ensino de palavras soltas, ou seja mortas. Nota-se que, segundo Bakhtin (1988), quando retiramos a palavra de um contexto, ela perde seu sentido e significado, ela morre.

Na procura por escolas que usassem a metodologia aqui estudada, fomos, por indicação da orientadora deste trabalho, à cidade de Garça, onde há colaboradores que estudam Bakhtin e defendem a perspectiva teórica do ensino da leitura presente nesta pesquisa. A unidade motiva estudos desse assunto, recebendo grandes autores, como Elie Bajard, que realiza pesquisas com as docentes.

De acordo com a teoria aqui eleita, o conceito de leitura vai muito além daquele ensinado nas escolas, em que o ato de soletrar e decodificar ganha força.

Assim, surge a questão: como é possível formar leitores orientando-os a colocar o dedo na linha e ir escorregando até o final, e assim pular para a próxima, seguindo dessa forma até o final do texto? Essa ação foi presenciada na unidade do Ensino Fundamental. Será que ler refere-se a essas ações? Pensamos que ler inclui atitudes mais significativas para os sujeitos em formação leitora. Diante disso, buscamos amparo nas leituras Bakhtinianas para que pudéssemos ampliar a visão de quem ensina nessas escolas.

Muitas vezes, a leitura descontextualizada de sentido causa, na criança, desinteresse, havendo a falsa sensação de que a leitura não exerce funções sociais, por isso muitos educadores deixam de objetivar ações de desenvolvimento humano orientados pela leitura.

Por outro lado, a leitura sem motivação pode se tornar enfadonha, sem interpretação de sentido para o ato, uma ação mecânica. Como dito por Martins (1985), as crianças olham e não veem, como acontece no caminho de ida e volta do trabalho, quando olhamos as paisagens e coisas, mas não as percebemos, caso não haja sensibilidade desenvolvida para esse olhar.

Neste trabalho defendemos a leitura praticada e ensinada pela presença de diferentes gêneros discursivos, nos quais a dialogia está presente, intensificando as relações humanas, valorizando um espaço polifônico, aquele cujas forças do diálogo adquirem forças equipolentes, e as vivências com o outro ampliam a heteroglossia dos sujeitos, como divulgado pelo ensino das escolas (B) e (D). Isso porque ler é dar sentido ao que está sendo lido, é questionar e causar inquietação no leitor. Desejamos trazer, com tais exemplos práticos e teóricos, a possibilidade de transformação no ensino da leitura e a formação do leitor conforme proposto por Bakhtin (1988, 2000).

A interação entre crianças e professor também deve ser considerada, já que enriquece o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, trazendo vivência, experiência e novas histórias, que podem contribuir com o outro, ampliando as relações dialógicas em sala de aula.

Como exposto neste estudo, Bakhtin (2000) propõe o ensino de diferentes gêneros discursivos no dia-a-dia em sala de aula, para que as crianças aumentem seu repertório e tornem suas relações dialógicas mais fortes. Esse processo auxilia a aprendizagem da diversidade de textos, a comunicação por meio de enunciados, a presença dialógica do outro na leitura, a evolução da linguagem cotidiana para a mais elaborada, e a apropriação dos tipos estáveis dos gêneros discursivo.

Diante disso, percebe-se que a língua deve ser cultivada em seu uso social, pois quanto mais rica as relações com o sujeito, maior será sua alteração no nível de consciência. Portanto, é por meio da leitura que realizamos o papel dialógico, ou seja, fazemos uso das vozes sociais,

do discurso alheio, que futuramente incorporamos como parte do nosso discurso, do nosso dizer (BAKHTIN, 1988; 2000).

Assim, nossa pretensão com este estudo foi demonstrar a grande importância que da leitura em nosso desenvolvimento intelectual, na alteração do nível de conhecimento, do pensamento interior e da consciência de cada sujeito envolvido no discurso alheio. Frisemos que é por meio da leitura que enriquecemos nosso vocabulário, nosso vivenciamento, nossas vozes sociais no dia-a-dia.

Mediante as observações e a análise dos dados nas escolas (A; B; C; D) propomos o ensino da perspectiva de leitura Bakhtiniana. Acreditamos que essa maneira de ler promove nos sujeitos maiores oportunidades para pensarem, questionarem ou opinarem sobre assuntos e conteúdos. As leituras permeiam todos os gêneros discursivos e devem ser trabalhadas em todas as suas modalidades, para que a criança conviva com os repertórios presentes nos diversos gêneros lidos ou ouvidos. Também é imprescindível a liberdade de escolha das obras a serem lidas. Além disso, o espaço reservado para as leituras deve ser aconchegante e confortável, para que as crianças se concentrem na leitura realizada por eles ou pelos professores.

Esperamos ter semeado o interesse pelos preceitos filosóficos aqui estudados, segundo os quais ler é apropriar-se das vozes alheias presentes no texto e fazer o uso dessas vozes, pois, quando lemos, apropriamo-nos de infinitas formas de ver o mundo.

## REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à escrita**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.
- LUKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p.338-354.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas III**, Madrid, Visor, 2000.