

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

ANA LÚCIA HERMOSILLA TAMURA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE LEITURA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA DE SEUS ALUNOS**

Marília – SP

2018

ANA LÚCIA HERMOSILLA TAMURA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE LEITURA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA DE SEUS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

Marília – SP

2018

Tamura, Ana Lúcia Hermosilla.
T159c Concepções de professores alfabetizadores sobre
leitura: implicações na formação leitora de seus alunos /
Ana Lúcia Hermosilla Tamura. – Marília, 2018.
128 f. ; 30 cm.

Orientadora: Claudia Regina Mosca Giroto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 120-127

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3.
Alfabetização. I. Título.

CDD 372.41

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

ANA LÚCIA HERMOSILLA TAMURA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE LEITURA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA DE SEUS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

Data da Defesa: 28/02/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto _____
Professora Orientadora, UNESP, Marília/SP

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena _____
Membro Titular, UNESP, Marília/SP

Prof. Dr. Valdemir Miotello _____
Membro Titular, UFSCar, São Carlos/SP

Prof. Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto _____
Membro Suplente, UNESP, Marília/SP

Prof. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana _____
Membro Suplente, UFSC, Santa Catarina/SC

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília/SP

Dedico este trabalho a vocês, pai e mãe, pela determinação e garra que sempre tiveram na vida. Vocês são meus exemplos de Amor! Para vocês Cida e Garcia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Aos meus pais, José Cleyde e Maria Aparecida, minha eterna gratidão, pelo amor incondicional!

Ao meu esposo, Marcos, pela paciência e companheirismo nesta caminhada!

Aos meus filhos, Camila e Gabriel, agradeço a Deus pelo tesouro que me foi confiado, vocês!

Aos meus queridos irmãos, pessoas com as quais aprendi o que é ter afeto!

À minha estimada orientadora, Claudia Regina Mosca Giroto, por sua orientação, paciência, por me acolher e principalmente pela seriedade com que conduziu este trabalho.

Aos professores Dagoberto e Miotello, pelo carinho, pelos ensinamentos e contribuições, por ocasião da participação nas bancas de qualificação e defesa dessa dissertação.

Às professoras Cyntia Giroto e Ana Paula Santana, membros suplentes da banca examinadora, pela disponibilidade.

À professora Cyntia, pelo incentivo e carinho constantes.

À afetuosa amiga Terezinha Colombo, agradeço pela força e apoio nesta caminhada.

À querida Sylvia Garbelini, por me apresentar à docência. Agradeço pela oportunidade de ter recebido seus ensinamentos.

Aos mantenedores da escola por abrir as portas para que este trabalho se realizasse. Enquanto profissional, minhas maiores lições foram aprendidas nesta escola!

À diretora pedagógica, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada na instituição escolar sob sua gestão.

À coordenadora do primeiro ano do ciclo I, que possibilitou os momentos para que os professores participassem desta pesquisa.

Às professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, vocês são pessoas admiráveis e dignas de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem. Obrigada pela participação neste trabalho!

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento (BAKHTIN, 1997, p. 414).

RESUMO

Sob a perspectiva dialógica da linguagem, a leitura é compreendida como atribuição de sentido, pois o texto passa a ser o lugar da interação entre os sujeitos que, de forma ativa e dialógica, se constroem e são construídos pelo texto. Subsidiada a essas ideias, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: o modo como os professores concebem leitura e suas práticas de ensino implicam numa formação leitora de seus alunos que os levem à leitura como atribuição de sentido em diálogo com o texto? Frente a esse questionamento, essa pesquisa foi empreendida com o objetivo de compreender como quatro professoras de primeiro ano do ensino fundamental I, de uma escola privada, e eu, pesquisadora e coordenadora pedagógica dessa escola, entendemos a leitura e as implicações dessas concepções na formação leitora de nossos alunos. A geração de dados ocorreu por meio do encontro dialogado, registrado em áudio, que se desdobrou em três momentos distintos, bem como por meio da utilização de diário de campo para o registro escrito das narrativas dos protagonistas acerca do referido encontro. Sob uma abordagem qualitativa e subsidiada pelos pressupostos bakhtinianos, a análise de dados compreendeu os eixos: “Concepção de leitura: implicações na formação leitora das protagonistas”; que contemplou as concepções acerca de leitura sob dois referenciais: a perspectiva da decodificação e a perspectiva de atribuição de sentido; “Práticas de leitura em sala de aula: implicações na formação leitora dos alunos”, que compreendeu a formação leitora sob dois referenciais: como prática social e como constructo individual; e “O sujeito aprendiz no processo de ensino da leitura”, que diz respeito à participação do aluno no processo de ensino de leitura no primeiro ano do ensino fundamental I. Tais dados revelaram que as professoras apresentaram uma concepção reducionista da leitura, que pode ter implicações na sua formação leitora, e práticas do ensino de leitura, em sala de aula, que podem implicar na formação leitora do aluno como constructo individual, ao procederem ao ensino da leitura da perspectiva da decodificação. Porém, foram evidenciadas, por parte das professoras, práticas sob a perspectiva dialógica da linguagem que podem implicar a formação leitora do aluno como prática social e sob a compreensão de leitura como atribuição de sentido. Tais práticas foram pautadas no ensino que considera o sujeito dotado de uma atitude responsiva ativa. Entretanto, parte das professoras, por estarem marcadas por uma concepção monológica, ainda adotam práticas sob as quais o sujeito tem poucas possibilidades de dialogar com o texto. Diante desses indícios, retoma-se a importância da formação continuada como oportunidade de ressignificação da concepção de leitura sob a perspectiva de atribuição de sentido, bem como do sujeito aprendiz dotado de atitude responsiva ativa diante da leitura.

Palavras-chave: Leitura, Ensino de Leitura, Formação de leitores, Atribuição de sentido.

ABSTRACT

From the dialogical perspective of language, reading is understood as attribution of meaning, because the text becomes the place of the interaction between the subjects that, in an active and dialogical way, construct themselves and are constructed by the text. Faced with these ideas, this research aimed to answer the following question: Do the way the teachers conceive of reading and their teaching practices imply a reading formation of their students that leads them to the reading as attribution of meaning? Faced with this questioning, this research was undertaken with the objective of understanding how the four elementary school teachers, from a private school, and I, researcher and pedagogical coordinator of this school, understand the reading and the implications of these conceptions in the reading formation of our students. The generation of data occurred through the dialogue meeting, recorded in audio, as well as through the use of field diary for the written record of the protagonists' narratives about the meeting. Under a qualitative approach and subsidized by the Bakhtinian presuppositions the analysis of data comprised the axes: "Reading conception: implications in the reading formation of the protagonists"; which understood the conceptions about reading under two references: from the perspective of decoding and from the perspective of attribution of meaning; "Reading practices in the classroom: implications in student reading formation", which contemplated the reading formation under two references: as a social practice and as an individual construct; and "The learner subject in the process of reading teaching", which included the student's participation in the process of reading teaching from the first grade of elementary school. These data revealed that the teachers presented a reductionist conception about the reading, which may have implications in their reading formation. The teachers also presented practices of reading teaching in the classroom that may imply in the student's reading comprehension as an individual construct, as they proceed to teach reading as a decoding. However, practices that may imply the reading formation of the student as a social practice and conception of reading as attribution of meaning were evidenced by demonstrating practices from a dialogical perspective of language. Such practices were based on teaching that considers the subject endowed with an active responsive attitude. On the other hand, because they are marked by a monological conception, they still adopt practices under which the students have few possibilities of dialoguing with the text. In view of these indications, the importance of continuing education as an opportunity for re-signification of the conception of reading from the perspective of attribution of meaning, as well as the student with an active responsive attitude towards reading, it is taken up again.

Keywords: Reading, Reading teaching, Reader formation, Attribution of meaning.

LISTA DE SIGLAS

FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
GEGe	GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação
SAREM	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A LEITURA E SEU PERCURSO: CONCEPÇÕES E ENSINO	14
1.1 Ensino de leitura no Brasil nas últimas décadas: breves considerações	15
1.2 Formação de professores: implicações no ensino da leitura	22
1.3 Compreensão da leitura como atribuição de sentido	29
2 PERCURSO METODOLÓGICO	42
2.1 O Encontro Dialogado como contexto de geração de dados	44
2.2 Protagonistas do Encontro Dialogado.....	52
2.3 O caminho constituído para a compreensão dos dados	55
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
3.1 Concepção de leitura: implicações na formação leitora das protagonistas.....	59
3.2 Práticas de ensino de leitura em sala de aula: implicações na formação leitora dos alunos.....	86
3.3 O sujeito aprendiz no processo de ensino da leitura.....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu do meu interesse em entender um pouco mais sobre o ensino da leitura para crianças matriculadas no início do ensino fundamental I, mais especificamente, como a leitura é compreendida pelos professores que lecionam em classes de primeiro ano e como, a partir dessas concepções e de suas práticas de ensino de leitura, atuam na formação leitora de seus alunos.

Ao longo de minha trajetória na Educação, como professora e coordenadora pedagógica, sempre me inquietou a forma como parte dos professores concebe o ensino de leitura de uma perspectiva reducionista, ou seja, como transmissão de conteúdos.

Como atuo como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, séries finais, me intriga o modo como os alunos lidam com a leitura. Embora decodifiquem os sons dos sinais gráficos, muitos alunos não conseguem atribuir sentido a eles. Considerando a concepção dialógica da linguagem, não cabe redução à relação de emissor-receptor no processo de ensino. Portanto, é primordial entender qual a concepção de linguagem que o professor tem, pois, na perspectiva enunciativo-discursiva, a leitura é compreendida como linguagem e, como tal, constituída nas práticas de interação social.

Esse interesse repercutiu na realização do mestrado, no programa de pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), ocasião em que lecionava a Língua Inglesa para alunos do ensino fundamental e ensino médio e ensinava a leitura sob os mais diversos gêneros discursivos. As relações que estabelecíamos com o texto era a de diálogo com o autor, em que a atribuição de sentido ao texto era o objetivo. Procurava, por meio dos enunciados, provocar discussões e obter respostas para as indagações que surgiam do ato de ler. Selecionava textos com temas pertinentes ao universo dos alunos, que pudesse levá-los à reflexão e compreensão de sentidos. Não compreendia os alunos como receptores passivos do texto, ao contrário, o intuito era manter uma atitude responsiva ativa diante dele.

Porém, percebia as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação às atividades de leitura, que reduziam o discurso escrito a um conjunto de sinais, de palavras descontextualizadas e direcionadas ao aprendizado técnico da língua.

Semelhantemente, também enfrentava dificuldades em relação às práticas de ensino de leitura, pois, os materiais pedagógicos disponíveis eram, frequentemente, centrados em exercícios acerca dos elementos linguísticos, sem que o leitor pudesse atribuir sentido algum à leitura.

Desse modo, as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como o fato de discordar do modo como, predominantemente, a leitura tem sido avaliada, no contexto escolar, com exercícios descontextualizados, nos quais a língua é, frequentemente, concebida como um objeto estático e monológico e todo o contexto cultural e ideológico dos alunos é comumente desvalorizado, me motivaram à realização do presente estudo.

A participação mais ativa em eventos científicos na área da leitura e nas disciplinas cursadas, ao longo do mestrado, contribuiu para enriquecer meus conhecimentos sobre leitura, além de me proporcionar infinitas reflexões acerca da minha atuação, nesse contexto.

Neste estudo, estão implícitas, portanto, marcas das transformações teórico-metodológicas vivenciadas no decorrer dessa atuação profissional e acadêmica que, embora necessitem de continuidade de estudos para sua melhor compreensão, refletem a preocupação com minha atuação docente, pautada pela valorização do papel social do professor e pelo ensino da leitura na escola, numa perspectiva dialógica de compreensão da linguagem.

Em razão dessa valorização, esse estudo foi orientado pela adoção de princípios característicos da abordagem qualitativa, uma vez que priorizei a valorização da participação das professoras protagonistas no aprofundamento da reflexão acerca de suas práticas cotidianas (AMORIM, 2004).

A opção por essa valorização foi subsidiada pelos pressupostos bakhtinianos e do Círculo (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), no que se refere à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, sob a qual considero possível compreender a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo; bem como pelos pressupostos da perspectiva sócio-histórica (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1996; VYGOTSKI, LURIA E LEONTIEV, 2006), no que se refere à compreensão dos fenômenos a partir do seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado como uma instância da esfera social com características processuais do fazer pesquisa em ciências humanas.

Orientada por tais princípios, neste estudo tenho por objetivo compreender como as quatro professoras de primeiro ano do ensino fundamental I, de uma escola privada e eu, pesquisadora e coordenadora pedagógica dessa escola, entendemos a leitura e as implicações dessas concepções na formação leitora de nossos alunos.

Quando iniciei meus estudos acerca da leitura e me propus a tal objetivo, embora não soubesse, eu era dotada de uma concepção tradicional de linguagem. Só me deparei com esse fato quando, inicialmente, discuti com minha orientadora o projeto que apresentei ao ingressar no mestrado.

Nessa ocasião, pretendia trabalhar com questionário ou entrevista semiestruturada com professores que atuavam na mesma escola onde atuo para, posteriormente, propor um programa de intervenção com esses professores, sobre o ensino de leitura, a partir de minhas próprias expectativas e concepções sobre o melhor modo de ensinar os alunos a se constituírem como leitores.

Frente aos questionamentos apresentados por minha orientadora, compreendi que eu, assim como as professoras que pretendia entrevistar, também era protagonista da pesquisa, não apenas por compartilhar o mesmo contexto de trabalho, mas porque, antes de tudo, minhas próprias concepções e práticas alteravam e eram alteradas por todos os outros protagonistas, num dinâmico movimento de refração, assim como pela cultura escolar ali instaurada acerca da compreensão da leitura implícita e explícita naquele contexto. Embora protagonista, estava me colocando fora de cena, pois eu acreditava na pesquisa considerando a linguagem monológica, na qual o pesquisador era o dono da verdade e apenas sua voz predominava, sem que as relações dialógicas fossem sequer pensadas, e os sujeitos exerciam o papel apenas de meros participantes, cabendo ao pesquisador extrair generalizações universais e replicáveis. Ou seja, não considerava o papel do outro na constituição do sujeito e a constituição do sujeito na/pela linguagem.

Foi nessa ocasião que minha orientadora apresentou alguns estudos de e sobre Bakhtin e o Círculo Bakhtin (1997), Bakhtin/Volochínov (2012), Medviédev (2010), Amorim (2004) como possibilidade para a fundamentação teórico-metodológica de minha pesquisa, o que implicava ressignificar minhas próprias concepções sobre sujeito, linguagem, aprendizagem, entre outras categorias de compreensão, bem como recomendou cursar a disciplina "Tópicos Especiais: Contribuições da Filosofia da Linguagem para a Construção do Método nas Pesquisas em Educação", o que me alterou profundamente.

Após iniciar minhas leituras acerca dos pressupostos bakhtinianos e do Círculo, minhas percepções e concepções sobre linguagem, ideologia, sujeito, entre outras categorias, já não eram as mesmas. Inclusive, posso garantir que a oportunidade de conhecer esses estudos de/sobre Bakhtin e o Círculo foi um marco na minha própria concepção de vida e de pesquisa.

Frente a essas considerações e desdobramentos da pesquisa empreendida, organizei a dissertação em quatro capítulos. Apresento, no primeiro capítulo, aspectos sobre: as bases históricas do ensino da leitura no Brasil nas últimas décadas; a formação de professores e suas implicações no ensino da leitura, que acabaram por contribuir para a constituição do perfil da atuação docente voltado ao ensino tradicional, que prioriza os elementos linguísticos da língua; e a compreensão de leitura como atribuição de sentido, que parte da concepção dialógica da linguagem, em que os sujeitos assumem atitude responsiva ativa diante do texto.

No segundo capítulo, relativo ao percurso metodológico, abordei o movimento interativo empreendido pelos protagonistas, assim denominados os participantes nesta pesquisa, e os desdobramentos que caracterizaram o modo como ocorreu a geração e análise dos dados.

No terceiro capítulo enfatizei tanto os resultados relativos ao Encontro Dialogado, gênero discursivo que utilizei como opção metodológica para a geração de dados com os protagonistas, quanto o discurso acerca da prática cotidiana deles, a partir de seus dizeres e narrativas escritas, a fim de revelar o que essas professoras-protagonistas dizem e fazem acerca da leitura.

O quarto capítulo compreendeu algumas conclusões às quais pude chegar, a partir do objetivo proposto nesse estudo, e algumas considerações marcadas pela compreensão das protagonistas a respeito da leitura e dos procedimentos utilizados no ensino de leitura, bem como das implicações da formação leitora do professor na formação leitora de seus alunos.

1 A LEITURA E SEU PERCURSO: CONCEPÇÕES E ENSINO

Compreender as concepções de leitura entre professores se torna, em minha compreensão, um trabalho relevante considerando-se a importância de entender o caminho que percorrem com a leitura, desde o início da escolarização, e as implicações disso na formação leitora de seus alunos. Assim, busquei construir um referencial sobre como ocorre a apropriação da leitura como atribuição de sentido, pois parto do pressuposto de que a leitura é uma ação social, cultural e histórica, sendo o leitor aquele que se apropria dela como fonte de respostas às suas indagações. Nessas condições, o texto só pode ser lido porque há nele um sentido a ser reelaborado por um sujeito cultural, que se manifesta diante do escrito numa postura ativa.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada nesta dissertação procura resposta para a seguinte questão: o modo como os professores concebem leitura e suas práticas de ensino implicam numa formação leitora de seus alunos que os levem à leitura como atribuição de sentido em diálogo com o texto?

Os estudos de Bakhtin (1997); Bakhtin/Volóchinov (2012), Vygotski¹ (2006) e seus colaboradores, dentre outros, constituem-se em referências para esta pesquisa por conceberem o outro como fator preponderante na constituição do sujeito e da linguagem. De acordo com os pressupostos bakhtinianos é numa relação de alteridade que os indivíduos se constituem. Nos atos de compreensão, somos alterados pela palavra alheia.

Vygotski, Luria e Leontiev (2006) apontam o processo de escolarização como pressuposto à apropriação das qualidades tipicamente humanas, como o ato de ler. Suas pesquisas identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado sócio-historicamente no desenvolvimento infantil e dos sujeitos em geral. É por meio da educação que nos humanizamos, ou seja, torna-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. Contudo, a humanização só se concretiza quando, em contato com o mundo humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem (LEONTIEV, 1978).

¹ Será adotada, nesta dissertação, a escrita do nome desse autor conforme aparece em cada obra, ainda que sejam formas distintas.

É com base nesses pressupostos que, a seguir, tematizo as concepções históricas e contemporâneas sobre leitura e ensino da leitura, suas implicações na formação leitora de professores e, conseqüentemente, na formação leitora de seus alunos.

1.1 Ensino de leitura no Brasil nas últimas décadas: breves considerações

Ao longo de nossa história, o processo de escolarização tem sido conduzido, predominantemente, por um ensino tradicional, em que a prática pedagógica do ensino da leitura tem, mais fortemente, ocorrido pela decodificação de signos (SANTOS, 2002; BARBOSA; SOUZA, 2006). Sob essa abordagem tradicional, o ensino da leitura enfatiza, prioritariamente, a reprodução da fala dos autores do campo literário, em detrimento à possibilidade de o aluno atribuir sentido ao texto lido, o que de fato se espera do leitor. Nessa perspectiva, o processo de atribuição de sentido não se faz presente nas práticas pedagógicas tradicionais do ensino da leitura.

Santos (2002), ao mencionar a preocupação com o ensino da leitura, destaca que esse é um tema que tem mobilizado estudos, principalmente a partir da década de 1980, em que se iniciou o processo de maior propagação das pesquisas acadêmicas acerca do ensino da leitura.

A esse respeito, Albuquerque (2006) e Albuquerque et al (2008) apontam para o fato de os pressupostos teóricos advindos das diversas áreas de investigação, Pedagogia, Linguística, Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outras, terem contribuído significativamente para modificações no cenário do ensino da leitura no Brasil.

Perfeito (2007) explicita que as diferentes concepções e práticas pedagógicas que surgem acerca da leitura se devem, fundamentalmente, às diversas concepções de linguagem que são impressas no decorrer da história. A concepção de linguagem como expressão do pensamento, advinda dos postulados da gramática tradicional grega, é apontada como a primeira base norteadora que respalda a didática da escolarização do leitor.

Barbosa e Souza (2006) postulam que tal concepção norteou o ensino da leitura até a década de 1950, sendo a prática de leitura atrelada a aspectos fonético-

fonológicos e, em especial, à gramaticalização. Nessa concepção de linguagem, a língua é concebida como atividade mental, portanto, é tida como uma instituição individual, monológica, estável e invariável. Sob esse ponto de vista, o indivíduo exterioriza seu pensamento por meio das palavras, logo, quem não sabe se expressar, não pensa.

Existem razões políticas por trás dessa concepção, à medida que ela traz as gramáticas pedagógicas dentro de um modelo socioeconômico para o qual a escola é o lugar da permanência dos privilégios de classes econômica e culturalmente mais favorecidas. As implicações da concepção de língua como expressão do pensamento incorrem na manutenção desses privilégios, em detrimento da exclusão dos grupos sociais economicamente pobres, pois, desse lugar, expressar o pensamento significava o falar e o escrever bem, condição tida como restrita aos grupos sociais mais favorecidos. Sob essa compreensão, a escola acaba por não reconhecer que há culturas diversas com as quais é cientificamente errôneo atribuir-lhes valor positivo e negativo. Entretanto, a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, valoriza a cultura das classes dominantes ignorando os padrões culturais dos alunos provenientes de classes dominadas, que são, equivocadamente, considerados como padrões errados (SOARES, 2002).

Dentre várias distorções decorrentes da negação das diferentes culturas no ensino, uma delas é o modo de avaliar a leitura, pois esses alunos provindos das classes dominadas são submetidos às provas culturalmente discriminatórias, construídas a partir de pressupostos etnocêntricos, ao privilegiarem apenas conceitos e informações próprias da cultura das classes dominantes (SOARES, 2002).

Há um contrassenso entre os resultados considerados deficitários e uma avaliação condizente com a heterogeneidade social, uma vez que o grande desafio do professor consiste prosseguir na diversidade, buscando compreender a multiplicidade de caminhos percorridos pelos diferentes alunos (HOFFMANN, 2011).

A escola é o lugar em que as diferentes camadas populares e suas culturas se encontram, conseqüentemente, a linguagem proveniente dos confrontos culturais e ideológicos que ali se instalam é um dos fatores relevantes para o fracasso escolar dessas camadas populares. É o uso da língua que traz à tona as diferenças desses grupos sociais gerando as desigualdades que incorrem no fracasso e na discriminação, pois o uso, pelos alunos das camadas populares, das variantes

linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos que tendem a gerar dificuldades de aprendizagem, uma vez que, na escola, predomina o uso da variante-padrão socialmente prestigiada no ensino da leitura (SOARES, 2002).

Nesse sentido, antes de apontar esses alunos como fracassados, a escola precisa estreitar os modos de ensino e de aprendizagem às diferentes e complexas culturas, bem como às diversas formas de avaliação. Nesse caso, avaliações que, se não levam em consideração as variantes linguísticas, a diversidade cultural, social e econômica, com a finalidade de serem concebidas como revisão do processo, acabam por se caracterizar como avaliações de caráter classificatórias e discriminatórias que, ao invés de promover a aprendizagem, incorrem em julgamentos errôneos e consequente exclusão do aluno dos processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a escola, que deveria ser o local de aprendizagem e desenvolvimento, onde diferentes linguagens poderiam enriquecer esse processo, se torna o lugar onde são evidenciados os preconceitos e a exclusão das camadas sociais menos favorecidas.

O segundo referencial orientador da escolarização do leitor, de acordo com Perfeito (2007), é a concepção de linguagem como instrumento de comunicação advinda dos postulados estruturalistas, da teoria da comunicação/informação e das teorias tecnicistas.

Barbosa e Souza (2006) apontam que esta concepção aparece nos anos 1960, mas se prolifera na década posterior. A partir dessa concepção, o ensino passa a dar ênfase a uma perspectiva de leitura como decodificação. A língua é vista como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Assim, o ensino da leitura, passa a priorizar a localização, a extração e a reescrita (BARBOSA; SOUZA, 2006).

Perfeito (2007) esclarece que, nessa concepção fundamentada sob os pressupostos do estruturalismo, a língua é vista fora de seu contexto de utilização. Ela é concebida como um sistema de códigos que deve ser aprendida pelos seus falantes para que possam se comunicar. O aprendizado do código é suficiente para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor.

Essa concepção de língua está relacionada às ideias propostas por Saussure (2006), que elege a língua como objeto de estudo da Linguística, que, sob seu ponto de vista, é compreendida como um sistema de valores puros. Este autor entende a

língua como um fato social e psíquico, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não tem nenhum poder e aponta para o fato da resistência do signo às mudanças, o que levaria ao aspecto de imutabilidade da língua, uma vez que concebe o signo linguístico pelo seu caráter arbitrário de formação.

Desse ponto de vista, a ação individual de um falante não exerce nenhuma força sobre a língua. Nem mesmo a ação coletiva de um grupo provoca mudança no signo e, por conseguinte, na língua. É o caráter de imutabilidade do signo associado ao aspecto de durabilidade impresso ao signo pela associação arbitrária. Essa concepção, por admitir a língua como um código a ser transmitido de um emissor a um receptor, que decodifica a mensagem, acaba por assumir uma função informativa. Sob essa ótica, as práticas pedagógicas de ensino de leitura propostas nos livros didáticos da Língua Portuguesa, nos quais o texto é concebido como um repositório de informações e a leitura é o ato de o leitor ler as palavras para extrair mensagens, distancia o aluno da leitura como processo de atribuição de sentidos.

Na visão de Bakhtin/Volochínov (2012), essa concepção reducionista sobre a língua, no início do século XX, situa-se em sua concepção como sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Esta tendência parte de uma ciência que se define por uma base sistêmica, cuja característica é a exatidão e imobilidade dos elementos linguísticos. Dessa perspectiva, a língua é tida como produto acabado, que se transmite de geração a geração; os falantes a encontram pronta e usam os signos baseados em significados arbitrários e convencionais, sendo o valor ideológico atribuído pelo falante desvalorizado.

Bakhtin/Volochínov (2012) mencionam que essa teoria trata a língua, que é viva, como se fosse morta, pois não leva em conta sua transformação através das relações sociais. Nessa condição, é tida como abstrata, acabada e monológica. Quando na verdade a língua não é transmitida, pois dura e perdura num processo contínuo de evolução.

De acordo com a concepção de língua pautada em um processo de evolução constante através das relações sociais, que implica numa postura educacional diferenciada da tradicional, no qual os falantes se tornam sujeitos, como é possível avaliar a leitura de uma maneira homogênea, a partir de atividades descontextualizadas; alunos advindos de diferentes culturas; situações econômicas e relações sociais?

Entretanto, no decorrer do ensino e das práticas de leitura das últimas décadas, conforme mencionei anteriormente, é possível verificar diferentes parâmetros norteadores do ensino da leitura, o que também ocorre em relação às concepções acerca das avaliações de leitura nos âmbitos nacional e internacional.

Uma das práticas mais comuns de avaliação de leitor é aquela em que o professor apresenta um texto e, logo abaixo, as perguntas que deverão ser respondidas. Na maioria das vezes, o aluno, obedientemente, lê o texto, mas sem saber com qual finalidade, com quais objetivos e, principalmente, sem ter perguntas. Se não há objetivos, finalidades, nem perguntas, não há como mobilizar os conhecimentos de que já dispõe, nem pode, por isso, elaborar perguntas. Desse modo, essa leitura prévia não pode ser leitura, porque as condições são totalmente adversas para o aprendiz (ARENA, 2010, p. 237-247).

Com a justificativa de melhorar os índices de leitura dos alunos, no Brasil, os mesmos são submetidos a programas de avaliação institucional, com a finalidade de diagnosticar os problemas em relação à leitura e promover uma retomada das práticas de ensino, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

O Ministério da Educação (MEC) instituiu a Provinha Brasil, aplicada no segundo ano do ensino fundamental; a Prova Brasil, no quinto ano do ensino fundamental, e as avaliações estaduais, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), como parte desses programas. Porém, hoje há pesquisas que apontam problemas com a qualidade dessas provas (SILVA; ROSSI, 2013).

Silva e Rossi (2013) apontam algumas dificuldades que os alunos apresentam para resolver essas provas: questões muito complexas para avaliar a capacidade de inferências; divergências quanto ao conteúdo trabalhado e o conteúdo cobrado nas provas; as provas não consideram a realidade sociocultural do aluno. Mencionam que alunos que tiveram uma educação infantil de qualidade possuem um desempenho melhor no ensino fundamental, assim como outros fatores que impactam no resultado positivo, tais como: a escolaridade da mãe; a renda familiar; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), da escola, entre outros.

Os alunos são submetidos às avaliações classificatórias que, além de não considerar a formação sociocultural e ideológica desses aprendizes, excluem a possibilidade de avaliar de forma heterogênea indivíduos provenientes das mais

diversas condições econômicas, que influenciam, de forma drástica, os resultados (SILVA; ROSSI, 2013).

Assim, essas avaliações de caráter classificatório passam a julgar o ser humano dentro de um padrão determinado, o que, do ponto de vista da aprendizagem, contribui para rotular o aprendiz como inferior, médio ou superior, quando na verdade seus resultados poderiam possibilitar uma tomada de decisão a respeito da aprendizagem dos alunos, tendo em vista uma melhoria na qualidade de ensino (LUCKESI, 2011).

Se existem pontos a serem questionados acerca das avaliações nacionais é também questionável a realidade da avaliação externa e internacional. É preciso avaliar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), no cenário brasileiro, em que as concepções de ensino de leitura variaram ao longo das décadas e ainda enfrentamos problemas em relação à qualidade de ensino, entre as redes pública e privada, sendo que na privada, considerada de maior qualidade, a grande maioria não tem acesso. É um instrumento útil para a tomada de decisões? Ou é uma alternativa como instrumento de vigilância e controle? Em que medida a nossa realidade, em termos ideológicos, econômicos, sociais e políticos é compatível a um instrumento de avaliação em massa como esse, que lida com cerca de 60 países diferentes e, portanto, realidades distintas. O que vai diretamente influenciar a concepção de leitura subjacente àquela avaliação?

Me apoio nos pressupostos de Bakhtin/Volochínov (2012) para explicar a concepção de língua presente nessas avaliações. Não há lugar para as diferentes vivências, culturas e ideologias, as questões se resumem em um único critério linguístico: o certo e o errado. Cada item da prova só possui uma alternativa correta, mesmo quando se trata de leitura. À criança, ao responder a prova, é exigida a identificar unidades fonéticas em palavras e a reconhecer as formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo, a prova pressupõe a língua como um sistema de normas estáveis, imutável e monológica, desconectada da vida e desvinculada da realidade concreta. Sob esse ponto de vista, a prova não dá conta de avaliar a leitura como atribuição de sentido.

A concepção dialógica da linguagem, advinda dos postulados das ciências da linguagem, mais especificamente das teorias enunciativas, (ALBUQUERQUE, 2006; BARBOSA; SOUZA, 2006) é apontada como o terceiro referencial norteador da prática docente do ensino da leitura, no Brasil.

Barbosa e Souza (2006) afirmam que tal concepção tem início na década de 1980, oriunda das Teorias da Linguística da Enunciação. Nessa teoria, a língua é concebida como atividade social.

A partir desta década, os trabalhos acerca do ensino da leitura passaram a debater criticamente o ensino da língua escrita que concebe a língua apenas como código, a leitura apenas como decodificação e a escrita como codificação de sinais gráficos. A língua passa a ser concebida como processo de interlocução e não apenas como conteúdo escolar. Bakhtin/Volochínov (2012) apresentam a língua como atividade social, fundada nas necessidades do diálogo, assim a natureza da língua é sempre dialógica.

Desse lugar, a língua é entendida como atividade social e histórica, decorrente das práticas socioculturais tidas como aquelas ações que, mesmo quando realizadas por uma única pessoa, para que possam ser significadas e compreendidas, precisam ser compartilhadas e estar conectadas a diferentes formas de atividade humana constituídas no tempo e no espaço (MARCUSCHI, 2008).

Sob essa perspectiva, o texto é considerado tanto em seu aspecto organizacional interno, como no seu funcionamento do ponto de vista enunciativo. O texto é um evento comunicativo e interativo, é "[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos" (KOCH, 2002, p. 17). A aprendizagem da leitura e da escrita se dá, portanto, em condições concretas de produção textual, distantes do ensino voltado apenas para a memorização de regras gramaticais (SANTOS, 2002).

Divergindo da leitura como transmissão de informação, compreendo que a leitura é um processo interativo de atribuição de sentido entre quem produz e seu interlocutor, mediado pelos enunciados, nas diferentes possibilidades e formas de linguagens: orais; escritas etc. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de dialogar com o texto, nem uma única maneira de compreendê-lo, pois o que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor. Esta, por sua vez, abrange tanto a sua leitura de mundo como a leitura dos diferentes gêneros discursivos.

A avaliação de leitura em massa, conforme descrito anteriormente, não se aplicaria, então, tendo em vista a leitura ser compreendida a partir da interação texto-leitor, em que o sujeito não recebe a informação, mas de forma ativa constrói o sentido na sua interação com o texto.

Ademais, se partimos do princípio de que as diferentes formas de organização dos modelos de ensino da leitura que fizeram parte da política educacional brasileira estiveram assentadas em diferentes concepções e referenciais que, por sua vez, formaram distintos tipos de leitores, não podemos avaliar a leitura a partir de sistemas de avaliação com especificidades, metodologias e procedimentos de coleta e análise de dados que não condizem com tais concepções e referenciais de ensino.

Os diferentes referenciais que nortearam o ensino de leitura no Brasil deixaram explícitas as diversas concepções de leitura que embasam as práticas de ensino, em sala de aula. É importante observar que as diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura, com o predomínio daquelas consideradas tradicionais (BARBOSA E SOUZA, 2006; PERFEITO, 2007), estão presentes na escola, o que contribui para um cenário de desigualdades, no que tange à garantia de uma formação leitora no contexto das práticas sociais.

Na forma tradicional e bastante usual, a leitura é ainda compreendida como a decifração de um código, cuja ênfase do ensino recai sobre a compreensão fonética do sistema com a prática de exercícios de ortografia e aplicação das regras de pontuação, exercícios de soletração, leitura em voz alta, entre outros.

Sob uma concepção menos centrada nas letras ou nas palavras, a leitura também é compreendida como a expressão de uma ideia transmitida pelo autor, com práticas pedagógicas voltadas para exercícios de interpretação, sob a forma de uma única leitura possível.

Essas concepções se alicerçam sob a perspectiva monológica da linguagem. Nesse aspecto, o leitor é excluído de um envolvimento mais ativo. Fato que não se coaduna com os postulados de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), sob os quais se alicerça a concepção de leitura como parte da compreensão dialógica da linguagem; que se materializa num processo interativo instituído pelo encontro com o outro, que incide sobre a construção de sentido.

1.2 Formação de professores: implicações no ensino da leitura

Assim como as diferentes concepções e referenciais teórico-metodológicos interferiram, historicamente, na organização dos modelos de ensino de leitura no

Brasil, a formação de professores não passou incólume a tais implicações. Esse ainda tem sido um assunto discutido em pesquisas e políticas em educação, no Brasil, um país de dimensão continental, com uma história de pobreza e exploração com imensas proporções que, dentre outros aspectos, também interferem nos modos de organização e operacionalização do sistema educacional. Infelizmente, o Brasil não tem uma política educacional voltada à valorização do professor. Ainda que ao longo da história conquistas tenham sido alcançadas, grande parte dos professores necessita trabalhar em uma jornada tripla, para garantir seu sustento, em escolas com estruturas precárias e um número de alunos distribuídos, em sala de aula, incompatível com uma educação de qualidade.

É necessário ressaltar que, no Brasil, muitos alunos provenientes das camadas sociais menos favorecidas ficam anos na escola sem se tornar leitores. São muitos os problemas apontados para o fracasso escolar: ensino homogêneo para alunos com heterogeneidade social e cultural; equipe de professores e gestores que não sabem como lidar com diferentes culturas, classes sociais, práticas e linguagens; com inúmeras dificuldades em ensinar crianças com pouco acesso a contextos, produtos e materiais escritos, dentre outros. Diante desse cenário, a tripla jornada de trabalho do professor, os baixos salários, a falta de valorização das condições de trabalho, a quantidade de alunos e a violência vêm contribuindo para gerar o fracasso escolar e suas consequências sociais e educacionais (KRAMER, 2001).

No entanto, as diversas propostas pedagógicas e programas de formação de professores ainda se baseiam na ideia de que o fracasso escolar e o baixo rendimento dos alunos são, invariavelmente, devidos aos alunos ou professores. São inquestionáveis que, nesse contexto complexo, se tornem mais complexas as práticas educativas, portanto é primordial pensarmos em novas formas de organização do trabalho das e nas instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como numa nova atuação de todos os que trabalham na educação (VEIGA, 2012).

Embora sejam notados alguns avanços nas últimas décadas, como a ampliação da educação básica, expansão das matrículas da escola básica à pós-graduação e continuidade do movimento em prol da melhoria da escola pública, por outro lado, é preciso reconhecer os inúmeros problemas que nosso cenário educacional enfrenta, a exemplo da precariedade da articulação das experiências

entre si, e veiculá-las aos novos processos de formação de professores. Assim como os inúmeros problemas da escola básica, como a fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças e adolescentes, o caráter transitório das políticas educacionais que tem a ver com as políticas partidárias e como elas incidem entre nós (VEIGA, 2012).

Muitos dos desafios que enfrentados na escola se devem à crescente diversidade cultural e social dos alunos, justamente pelo fato de as diferenças, que compõem a heterogeneidade do público escolar, não serem reconhecidas e, portanto, valorizadas. Ao invés de fazer desse cenário cultural diversificado um problema, a escola poderia torná-lo uma força geradora de um currículo que passe a atender as necessidades de seus alunos. Os desafios educacionais, nesse contexto, requerem práticas pedagógicas coerentes à realidade de seus alunos.

Veiga (2012) explicita esse cenário a partir de duas perspectivas de formação do professor para o magistério: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. O tecnólogo do ensino é a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001). A perspectiva do agente social é a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas.

As diretrizes curriculares para formação inicial de professores da educação básica, elaborada na reforma educacional, por meio da lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e de seus instrumentos reguladores, teve a tendência de formar o professor como tecnólogo do ensino, ou seja, um profissional de caráter técnico-profissional, concebido como reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade, reduzido a uma formação pragmática, simplista e prescritiva. A tarefa do professor, sob essa ótica, se resume em aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos produzidos por outros. Dessa condição, a instituição formadora se resumia a um lugar de divulgação de conhecimentos (VEIGA, 2012; SAVIANI, 2012).

Em contrapartida, a formação profissional do professor como agente social para o magistério é aquela que amplia uma discussão política global que contempla a formação inicial, a continuada, as condições de trabalho, salário e organização da categoria, na qual a educação é concebida como uma prática social, que ocorre num

processo formativo orgânico e unitário, com uma formação teórica de qualidade (VEIGA, 2012; SAVIANI, 2012).

Nessa concepção de formação profissional, a formação inicial dá ao professor uma bagagem nos campos científicos, cultural, social e pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada foca nas necessidades e situações vividas pelos docentes, associando-se o conceito de formação de professores à ideia de inconclusão do homem. Esta formação assemelha-se a ideia de processo, percurso de vida pessoal e profissional. É a formação em exercício da profissão, para a qual a pesquisa é um princípio formativo (VEIGA, 2012).

Os jovens têm como espaços adequados para seus estudos e pesquisas educacionais as faculdades e centros de educação. Essas instituições de ensino assumem o papel de acolher os alunos com interesse de tornarem-se professores e prover a eles um ambiente repleto de estímulo intelectual. Sua formação inicia no curso de pedagogia, com ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação e iniciação científica dentro dos projetos desenvolvidos por seus professores, seguidos de especializações, mestrado e doutorado, aprofundando suas pesquisas, com o intuito de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa (SAVIANI, 2012).

Nesse sentido, a formação profissional prevê que os cursos de formação de professores sejam planejados e organizados em tempo exequível, de maneira a permitir uma sólida formação, que oportunize ao professor desenvolver sua capacidade de integrar teoria e prática; que o instrumentalize para enfrentar o desafio de superar a especialização fragmentada do conhecimento, constante nos currículos escolares, e que o estimule a transformar em dinâmica construtiva sua prática formativa para incentivar, nos seus alunos, a investigação crítica das dinâmicas sociais.

Um aspecto que pode ser considerado agravante, no cenário da formação profissional do professor, diz respeito ao fato de que uma parte dos alunos que chegam ao ensino superior não demonstra condições necessárias para dar continuidade aos estudos devido a uma formação precária, ao longo de sua escolarização. A consequência disso pode acarretar à universidade investimentos no ensino da Língua Portuguesa que, em primeira instância, caberia, na verdade, ao ensino básico. As condições dos alunos que estão entrando nas universidades refletem a situação dramática dos ensinos fundamental e médio.

Consequentemente, o ensino da Língua Portuguesa fica comprometido e, embora não cabe à universidade dar conta de sanar os problemas referentes ao nível básico, tem sido, mais recentemente, exigido nessa modalidade de ensino (SÃO PAULO, 2017).

As dificuldades dos alunos têm várias causas. A dimensão geográfica do Brasil, por exemplo, é uma delas, pois as questões sociais e econômicas da população causam impacto no rendimento escolar. A estrutura inadequada de parte dos sistemas educacionais, que não dão conta do aumento da demanda dos últimos anos e a carência de professores qualificados, especialmente no ensino básico, também estão entre os fatores que interferem na produção do fracasso escolar.

Ademais, as propostas de formação inicial, nas universidades públicas, não oferecem conteúdos essenciais de Língua Portuguesa, pois esses conteúdos aparecem de forma implícita nas disciplinas relativas às metodologias de ensino sob a presunção de que eles são de domínio dos estudantes (GATTI; BARRETO, 2009). Nas universidades privadas, por sua vez, a grande maioria apresenta alguma disciplina associada à Língua Portuguesa dissociada das metodologias de ensino sob duas formas de apresentação dessa disciplina, uma com conteúdos de caráter específico como a Linguística e a Língua Portuguesa, e outra se refere ao que se deve ensinar na escola básica, observando, assim, uma tendência ao aprofundamento teórico em detrimento das práticas profissionais (GATTI; BARRETO, 2009).

Dado o exposto, a formação acadêmica não dá ênfase à leitura. Na verdade muito do que os professores sabem e ensinam aos seus alunos não somente tem a ver com seu processo de escolarização, mas também com sua própria experiência de vida e pelas formas que eles se inserem na sociedade e se relacionam com os bens culturais. É preciso lembrar que a oferta de bens culturais varia de acordo com as localidades, seu consumo se diferencia segundo os estratos sociais de que provêm os docentes e o nível de ensino a que se dedicam.

Na formação inicial, embora alguns profissionais da área da educação tenham se tornado leitores durante seu percurso na educação básica, muitos se tornam leitores apenas no ingresso ao nível superior, seja por prazer ou por cumprir com o referencial curricular do curso que frequentam. Nessa perspectiva, podemos nos deparar com profissionais tentando ensinar, apesar de não desenvolverem o ato de ler como ato cotidiano em suas vidas.

É imprescindível que saibamos que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o domínio da linguagem como atividade discursiva e o domínio da língua como sistema simbólico são necessários para a participação na sociedade, porém este mesmo documento aponta a necessidade de melhoria na qualidade do ensino, sobretudo do domínio da leitura.

Muitos professores tiveram uma formação leitora precarizada durante a Educação Básica, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, em que o ensino da leitura era voltado para a decodificação do código escrito e transmissão de informação entre o emissor e receptor, não importando o diálogo com o texto.

De acordo com Kramer e Oswald (2002), o mesmo se repete na formação do ensino médio, uma vez que os alunos do ensino médio também são submetidos a atividades semelhantes às das crianças do ensino fundamental, com exercícios voltados à gramática, de modo mecânico. Exercícios repetitivos, ensinados de forma descontextualizada.

O ensino de leitura, ao longo do tempo, não tem dado conta, no contexto brasileiro, de aproximar o leitor do texto com a finalidade de compreendê-lo. Ao ingressar na universidade, os alunos têm dificuldades para desconstruir essas práticas, se veem obrigados a realizar diversas leituras e acabam por fazê-las sem dialogar com o texto, sem atribuir-lhes sentidos, pois desconhecem ou não praticam esse modo de ler. Posteriormente, no exercício de sua profissão, tendem a incorrer nas mesmas práticas a que foram submetidos, por ocasião de sua formação acadêmica.

Entretanto, compreendo que a atividade da leitura, enquanto atividade situada na esfera do discurso (BAKHTIN, 1997), pode ser construída na formação docente como manifestação da compreensão das diversas vozes que ressoam através do que se leu em um curso de formação. Nesse sentido, o trabalho com atividade da leitura na formação de professores pode priorizar a busca pela atribuição do sentido através do diálogo texto-leitor.

As políticas educacionais de formação ainda dão pouca ênfase à formação inicial do professor. Essa etapa educacional é fundamental para a formação do professor leitor, pois este profissional atuará na formação leitora de seus alunos. Assim como a natureza humana é inacabada, porque precisamos do outro para nos dar acabamento, o ato de ler, enquanto acontecimento das práticas sociais e culturais, não pode ter também um acabamento (BAKHTIN, 1997).

É comum nos depararmos com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e tendemos a atribuir ao professor toda responsabilidade pelo desinteresse do aluno pela leitura. Esquecemo-nos que esse professor também é oriundo das mesmas políticas de formação a que o aluno está submetido nesse momento, ou seja, um ensino de leitura tecnicista que prioriza, no ensino do ato de ler, o propósito de identificação de palavras, de sílabas e letras. A atribuição de sentido não é cogitada nessa concepção de leitura.

Mais do que conceitos, propostas pedagógicas, didáticas e metodologias, é importante o professor apreender de sua formação a consciência de que poderá promover o diálogo através da leitura. Sua posição profissional é de muita importância, podendo promover condições de leitura de vida, de mundo, cujos contextos podem alicerçar mudanças políticas e econômicas.

Gadotti (2004, p. 126) defende uma pedagogia dialógica, tendo em vista uma concepção de homem fundada no princípio do ser inacabado, tanto o professor quanto o aluno são sujeitos inacabados e, portanto, um precisa do outro para se constituir. Assim, o professor não pode moldar o aluno, ao contrário, o aluno se constituirá na sua relação com o outro. “Numa sociedade em conflito, o papel do professor só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar”.

A formação docente, frente ao contexto social de dominação política e da exploração econômica capitalista, torna-se um meio necessário para o desenvolvimento da formação leitora, alicerçado na concepção dialógica da linguagem, que possibilita ao professor promover a construção de sentido a partir do diálogo com o texto, bem como transformar a aula em um espaço interativo. Pode se colocar na posição de interlocutor de seus alunos, especialmente daqueles que se encontram no processo inicial de aprendizagem, uma vez que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico.

O professor pode ser visto pelos alunos como alguém que torna evidente o seu interesse em ler, que compartilha os seus atos de leitura, que faz da leitura uma prática social e cultural. Tornar-se-á o outro para seus alunos, o que lhe permitirá conduzir com dinamicidade e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos na área da leitura.

A aprendizagem não acontece de maneira isolada, o sujeito participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas interage e efetua trocas de informações e, desta forma, vai se constituindo. A partir dos pressupostos de

Vigotski (2007), é possível observar que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente. Por meio da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais.

Neste processo, de acordo com Vigotski (2007), o ser humano necessita estabelecer uma rede de contato com outros seres humanos para construir novos conceitos. A partir dessa premissa, é possível entender que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção de seu conhecimento, pois conforme estabelece relações com outros indivíduos, desenvolve-se cultural e socialmente.

Na teoria vygotskiana, a atividade do homem é sempre mediada por símbolos e instrumentos, sendo esses elementos que se colocam entre o sujeito e o objeto para a realização de uma atividade, seja através da modificação da matéria/natureza ou da apropriação da cultura. Ao usar os instrumentos, o homem realiza uma extensão de sua própria força e modifica a natureza, realizando a atividade de trabalho, produzindo a cultura. Assim, modifica sua própria natureza, tornando mais complexas suas funções psicológicas (VIGOTSKI, 2007).

Ao nos apropriarmos da cultura humana e nos tornarmos humanos, necessitamos de objetos, pessoas, instrumentos que nos proporcionem estabelecer relações com a vida social e nos apropriarmos de tudo o que foi produzido pela geração anterior. Por isso a importância do outro nesse percurso. O professor, na escola, constitui-se no outro mais experiente que permitirá à criança conhecer o uso dos instrumentos conforme estabelecidos socialmente.

Tais ideias corroboram a necessidade de, no processo de formação, o professor ser compreendido como agente desse processo de apropriação de conhecimento, o que inclui as práticas de leitura e de ensino de leitura.

1.3 Compreensão da leitura como atribuição de sentido

Sob a compreensão aqui apresentada procuro situar a concepção de linguagem como forma de interação, pois essa concepção implica uma postura educacional diferente da tradicional, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição das relações sociais. Vale dizer que o falante se torna sujeito ativo e responsivo. No ensino da língua, nessa perspectiva, o que importa estudar são as

relações que se constituem entre os sujeitos no momento da fala, ao invés de estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças (GERALDI, 2011).

É importante ressaltar a relação existente entre linguagem e aprendizagem, pois Bakhtin/Volochínov (2012) enfatizam a importância do papel do outro e sua relevância na constituição dos sujeitos por meio do dialogismo, que se traduz no momento do encontro de duas ou mais vozes, de onde emergem múltiplos sentidos. Portanto, o homem interage com a natureza e com outros homens através da linguagem. Transforma e transforma-se, estabelecendo sentidos com o outro e também aprendendo (BAKHTIN, 1997).

Para Vygotski (2006), a aprendizagem tem sua origem na atividade social, na experiência compartilhada pelos sujeitos historicamente constituídos, ou seja, sua capacidade de aprender depende da orientação de alguém, momento em que se destaca o papel fundamental dos professores.

Vygotski (2007) elaborou um conceito importante: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que identifica dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real (capacidades já dominadas pelo sujeito), e nível de desenvolvimento potencial (capacidades dos sujeitos em vias de construção). A intervenção do professor na ZDP é crucial no processo de ensino e de aprendizagem, pois permite a possibilidade de avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Para esse autor, o homem só se humaniza aprendendo com os outros, uma vez que a experiência social é a fonte do desenvolvimento.

O conceito de ZDP formulado por Vygotski (2007) pode ser entendido como a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente e aquilo que ela realiza em colaboração com o outro de seu grupo social. Esse conceito traz à tona a relação do sujeito com o outro, num processo em que o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos. Desse lugar, o diálogo se constitui na ZDP como forma de reelaboração da atividade proposta (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Nesse processo de dialogicidade, a alteridade é imprescindível para a compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, pois, sob a ótica bakhtiniana, a alteridade constitui-se nas vozes que se enredam no diálogo (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Vygotski (2006) reconhece o papel do outro na constituição do sujeito e o desenvolvimento é resultado da aprendizagem. Assim sendo, a escola,

historicamente, tem se constituído no mais importante espaço de aprendizagem dos conhecimentos culturalmente valorizados. Para esse autor, a escola se configura como um espaço em que acontece a interação dos sujeitos e, ainda, quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o ensino e a aprendizagem se tornam significativos, havendo um maior comprometimento dos alunos com a atividade, gerando assim, a aprendizagem.

Diante dos conceitos apresentados, para compreendermos a leitura como atribuição de sentido, antes, porém, é preciso entender que a língua é dialógica. Ela é concebida interacional e dialogicamente, ou seja, o texto passa a ser o lugar da interação entre os sujeitos que, de forma ativa e dialógica, se constroem e são construídos pelo texto. Esse dialogismo pode ser compreendido como o diálogo que se dá no espaço interacional entre o eu e o outro no texto. Para Bakhtin (1997), o eu só se constitui quando vai ao encontro do outro. É um processo de alteridade, em que o eu se altera e jamais será o mesmo. Mantém-se em constante mudança por meio da interação com o outro.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2012), o discurso é ideológico e sempre responde alguma coisa. O discurso é definido por Bakhtin (1997, p. 181) como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração”.

O leitor, nesse processo, é sujeito ativo em busca de sentido, que se produz nas situações dialógicas infinitas que constituem suas possíveis leituras. O professor, testemunha desse diálogo, também se constitui leitor de uma das possíveis leituras (GERALDI, 2011).

Sob tais pressupostos, os referenciais de leitura que concebem a língua como a representação do pensamento, em que o texto é um produto lógico que representa o pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas receber passivamente essa representação mental, não dão conta da leitura como atribuição de sentido. Semelhantemente aos referenciais em que a língua é concebida como código, meramente como um instrumento de comunicação e o texto é compreendido como uma mensagem veiculada do emissor ao receptor, bastando ao segundo apenas o conhecimento do código para decifrá-la.

Compreender a leitura como atribuição de sentido pressupõe, portanto, a compreensão da língua como fenômeno social da interação verbal realizada pelo enunciado. Seu uso efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, que

emanam dos integrantes de uma esfera da atividade humana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

A partir da concepção dialógica da linguagem, compreendo que a leitura se dá num processo de diálogo entre leitor e autor mediado pelos enunciados que são a unidade real da comunicação discursiva. O sentido do texto, construído através da interação texto e sujeito não existe, portanto, antes dessa interação, pois o texto não é visto como um produto acabado, ao contrário, é resultado da atividade verbal de sujeitos socialmente ativos que executam suas ações em busca de um fim social, em conformidade com as condições em que a atividade verbal se realiza. Portanto, o texto é uma manifestação verbal, composta de elementos linguísticos, selecionados pelos falantes na atividade verbal, de modo que permite aos interlocutores a apreensão de conteúdos semânticos, assim como a interação com práticas socioculturais (KOCH, 2001, 2015).

O texto é, então, um lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a se entrecruzar no decorrer da leitura. Assim, é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de posicionamento e de constituição de sujeitos. A compreensão do discurso do outro é um processo dialógico de embate entre as palavras do outro e as palavras apreendidas pelo sujeito. Os sentidos elaborados pelo leitor são o efeito da interação entre os interlocutores, em que se confrontam vozes a que a enunciação concreta responde. Representam perspectivas ideológicas socialmente constituídas.

É inerente ao leitor, portanto, a atitude de reação à palavra do outro, princípio da relação dialógica. Bakhtin (1997) enfatiza que todos os enunciados, assim como as produções verbais e a literatura, com exceção das minhas palavras, são enunciados dos outros. Portanto, vivemos no mundo das palavras do outro. Nossa vida consiste em guiar-nos nesse mundo, em responder às palavras do outro, desde minha assimilação delas até a apropriação da cultura humana, seja ela verbal ou outra.

Deste modo, vivemos e reagimos às palavras do outro, constituindo as nossas próprias. O ato de ler pressupõe um leitor como um sujeito ativo que recebe o enunciado e se manifesta, reage ao enunciado se posicionando de maneira a discordar ou não dele. É a posição responsiva que se manifesta através das

indagações que fazemos diante dos textos, a relação alteritária fundante para a materialização do dialogismo.

Sob a luz dos pressupostos bakhtinianos compreender é reagir à palavra do outro, opor à palavra do outro uma contrapalavra, logo, ler é questionar. A compreensão não está no interior dos sujeitos, mas na relação estabelecida entre eles por meio da interação verbal.

Dialogismo e alteridade são, portanto, conceitos centrais para a compreensão da linguagem, sendo que a palavra “[...] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 117, grifo do autor). O sujeito, ao mesmo tempo em que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste, as quais interferirão na estrutura e organização de seu enunciado. “[...] Não se trata de um encontro entre eu e tu, mas antes se trata de um encontro de palavras, encontros de signos. Prenhes de valores” (MIOTELLO, 2014, p. 69).

O conjunto de vozes dos múltiplos enunciados que emanam de um diálogo ou que participam de um texto provocam o ouvido do leitor que terá uma atitude responsiva ativa perante ele, mesmo que não diga nada. Essa atitude responsiva perpassa essa relação de alteridade que, segundo Bakhtin e o Círculo (2012), nos atos da compreensão a palavra do outro nos altera. É, conforme Faraco (2014, p.43), o pressuposto bakhtiniano do primado da alteridade, “[...] tenho de passar pela consciência do outro para me constituir”.

Nesse contexto, a leitura é a própria relação com o outro, pois pressupõe um diálogo com o autor. É nesse momento que o leitor pode concordar, discordar, argumentar e é nesse confronto das múltiplas vozes que se dá o ato de compreensão.

Ao se posicionar diante de um texto, o leitor precisa assumi-lo como enunciado, ou seja, considerá-lo dentro da relação dialógica. Como afirma Bakhtin (1997), a relação dialógica é uma relação de sentido que se instaura entre enunciados na comunicação verbal. Quaisquer enunciados, se colocados juntos, no plano do sentido e não como objetos ou unidade linguística, estabelecerão uma relação dialógica. O sentido só se constrói nas relações dialógicas. Os enunciados são constitutivamente dialógicos. Não existem fora do dialogismo. Consequentemente, as relações dialógicas são relações entre posicionamentos e

não relações lógicas ou semânticas. O enunciado, que é considerado uma réplica do diálogo, suscita sempre uma resposta. O mesmo não acontece com a unidade da língua, que é neutra, não se dirige a ninguém.

Jolibert (1994) afirma que ler é argumentar algo escrito, discutir, questionar o texto, ensinar a criança a negociar o sentido com o texto, o que torna importante o diálogo com o escrito. A aprendizagem da leitura pressupõe situações reais, com uma função social concreta sendo a tarefa do aluno a busca pelo sentido do texto. A leitura, portanto, é uma construção singular, porém essa construção se amplia na medida em que acontece em uma situação real, coletiva, com propósito claro e coordenado pela intervenção do professor.

A leitura se apoia na visão, mas, sobretudo, nas informações que o leitor tem disponíveis na sua estrutura cognitiva (BARBOSA, 1994). Todo este aparato contido no cognitivo do leitor, suas vivências, experiências, cultura e ideologia, estão impregnados das múltiplas vozes que vêm à tona no momento da leitura. Desta forma, o aluno dialoga com o autor do texto e produz sentidos, pois a informação encontra onde se ancorar. Ler, portanto, é atribuir sentidos a um texto escrito.

Bakhtin (1997) demonstra, assim, a completa relação de dependência com o social, com o externo para constituir-nos sujeitos. Vygotski (2007), por sua vez, destaca que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente, pois através da interação entre sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

A questão da dependência com o social e com a cultura do outro na constituição do ser não significa que se atingirá a completude, ao contrário, a incompletude, conforme menciona Bakhtin (1997), é própria da natureza humana, o que nos torna seres em constante busca por respostas. “[...] O que poderia me completar me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios” (MIOTELLO, V.; MOURA, M. I., 2013, p. 55).

Nesse sentido, o leitor que se posiciona numa atitude responsiva ativa diante do texto questiona e se permite ser questionado pelo outro e por si mesmo. Isto significa que o aluno poderá encontrar resposta na escrita, que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994). Assim, o ensino contribuirá para a formação de leitores. Afinal, nas práticas sociais os sujeitos lidam com a leitura de enunciados dentro de seu contexto histórico, social e cultural.

Bakhtin (2016, 37-38, grifo do autor) explicita que o indivíduo ao falar, constrói enunciados, pois não se fala por palavras ou orações isoladas. O sujeito quando fala, aprende a moldar seu discurso em formas de gênero. “[...] A vontade do falante se realiza antes de tudo na *escolha de certo gênero de discurso*”, que, de acordo com esse autor, nos são dados assim como a língua materna.

A esse respeito, Faraco (2009, p. 126-127) ressalta que

[...] o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana.

Na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso, orais e escritos, são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera da atividade humana que incluem desde um relato familiar até o romance, o teatro, o discurso científico, entre outros mais complexos.

Bakhtin (1997) distingue os gêneros do discurso em primários (constituídos de comunicação verbal cotidiana) e secundários (próprios das circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas).

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança. “[...] Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade” (FARACO, 2009, p. 127).

Se falamos por meio dos enunciados e estes suscitam respostas (BAKHTIN, 2016), logo seria oportuno que o aluno tivesse domínio dos gêneros do discurso, pois é através deles que o homem se comunica com o outro num constante processo dialógico.

A esse respeito, Arena (2010, p. 17) destaca que, “[...] Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro”.

De acordo com Schneuwly (2004), ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensiná-lo a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Todo gênero nasce da necessidade de interlocução, o que poderia ser sempre considerado pelo professor ao trabalhar com texto, na sala de aula, pois ao ensinar os gêneros discursivos, o

professor consegue fazer com que seu aluno estabeleça relações da palavra escrita com a vida real.

No entanto, o trabalho gramatical, por sua vez, pode ser ensinado como prática reflexiva acerca da funcionalidade dos elementos linguísticos nos diferentes gêneros (BUIN; MENEGUINI, 2016).

Porém, Smolka (2012, p. 129) enfatiza que trabalhar pedagogicamente com as diferenças, no processo da elaboração do conhecimento com as crianças, só é possível fazendo da sala de aula um “[...] lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um e de todos”. O que pode requerer uma outra dinâmica, um outro modo de atuar na escola.

Partindo desses pressupostos, estudar a língua implica considerar os enunciados concretos, situados no contexto histórico-social de sua realização. Esses gêneros, como a língua materna, nos são emprestados, organizam nossa fala, assim como as formas gramaticais. Os sujeitos podem recriar os gêneros e estes são indispensáveis para a compreensão mútua. A produção de enunciados, pelo ser humano, sempre faz referência a outro enunciado do mesmo gênero (CLOT, 2014).

Daí a importância de a escola ensinar a leitura sobre temas conectados à vida social e às necessidades do aluno, subsidiada pela compreensão de leitura como atribuição de sentido. O aluno precisa encontrar sentido naquilo que se espera que aprenda, pois, conforme a perspectiva sócio-histórica, o homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a estabelecer relações com o seu outro, produzir conhecimentos, transformar seu meio e fazer a história. O homem é entendido como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico mediado pelos signos e palavras (VYGOTSKI, 2006).

Sob tal compreensão, a escola se constitui como um espaço de esfera social, onde os sujeitos são construtores de sentidos. Nessa ótica, a leitura pode ser encarada como um processo ativo, pois o aluno não recebe passivamente as informações do exterior e a intervenção do professor, por sua vez, também assume relevância nesse processo.

Portanto, o dialogismo e a alteridade rompem a posição fixa de texto e leitor praticada nas escolas. A criança leitora se coloca como o outro diante do diálogo, se move no sentido de se apropriar da cultura e se completa, na medida em que

aprende a atribuir sentido na sua relação com o gênero literário que, de maneira ativa, responde aos enunciados em relação dialógica (ARENA, 2010).

Jolibert (1994) enfatiza que as situações de leitura devem oferecer a oportunidade ao aluno de encontrar-se com textos, que a escola proporcione condições efetivas e diversificadas de leituras, oportunize-as para que ele possa se comunicar, criar algo, estimular o imaginário e o conduza à produção de sentido, motivando-o a ler cada vez mais. O ensino, a partir de exercícios com letras, sílabas ou palavras isoladas, sem contexto, não faz sentido algum, pois a escrita não é algo arbitrário, descontextualizado, com palavras soltas, uma vez que, “[...] Na escola, ler é ler ‘de verdade’, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta” (JOLIBERT, 2006, 183, grifo do autor).

Logo, o papel do professor é o de garantir que a leitura e a sua aprendizagem façam sentido. Sendo assim, desde o início do processo de escolarização, a criança precisa aprender a lidar com enunciados, atribuindo-lhes sentido, pois, se o texto não dá um sentido ao mundo, ele não tem sentido nenhum (LAJOLO, 2003). O processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo que se estabelece entre o aluno e a cultura. A criança se apropriará da leitura quando essa fizer sentido para ela.

A leitura que faz sentido é aquela que utiliza a palavra como signo ideológico. A compreensão do signo é ativa porque requer uma resposta, pois nasce de uma relação dialógica, que provoca uma relação dialógica (PONZIO, 2015).

Bakhtin e o Círculo (2012) explicam que não temos uma relação direta com a realidade, mas semioticamente mediada. Desta forma, o mundo só adquire sentido quando semioticizado. É importante enfatizar que a significação dos signos vem sempre de uma dimensão axiológica, ou seja, a relação que temos com o mundo sempre se dá por valores (FARACO, 2009).

Entretanto, Arena (2003, p. 5) realça que,

A escola, instituição responsável por apresentar de modo sistemático o escrito à criança, elaborou historicamente o conceito de que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito diante dos seus olhos deveria acontecer, não pela atribuição de sentido, mas pela vocalização de sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas. O leitor iniciante teria sua atenção centrada na vocalização e seria, assim, considerado um leitor que lê, isto é, que pronuncia, independentemente de necessidade ou não.

Todavia, a palavra como sinal nada comunica aos interlocutores. O ensino do ato de ler baseado na decodificação prima pela extração da pronúncia, em detrimento da atribuição do sentido. É a linguagem como signo que precisa ser ensinada às crianças desde o início da escolarização, pois, a leitura não fará nenhum sentido se o processo se der a partir de letras, sílabas, sons, da valorização excessiva da relação grafema-fonema. “[...] Como afirmar que existem operações iniciais (decodificação) anteriores à influência do significado, desprovidas de qualquer sentido?” (BAJARD, 2006, p. 503). Para atribuir-lhe sentido, não se pode isolar o enunciado como objeto de ensino.

Pode-se dizer que a leitura em primeiro plano tem a função social porque assume o papel do outro que te constitui no presente que, por sua vez, está ligado às raízes do passado. Foucambert (1994, p. 30) afirma que, “[...] Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. Se todo contexto cultural é mediado pela escrita, logo, existem e se alargam, fora da escola, as condições que favorecem a leitura. Então, “[...] *como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a ‘ler e a escrever’ na escola? É preciso ir à escola para aprender a ler e a escrever?*” (SMOLKA, 2012, p. 15, grifo do autor).

O fato é que a escola ainda utiliza essa prática, que é a de isolar um texto, uma palavra, para ensinar suas partes, dissecá-la, não configurando práticas a serem adotadas no ensino da leitura. Assim sendo, o leitor que reconhece a palavra como signo e compreende o texto como enunciado e não como um conjunto de palavras descontextualizadas, será capaz de atribuir-lhe sentido e refratá-lo.

Em Bakhtin, a *palavra* se posiciona sempre na relação eu-outro. A palavra é a ponte, o elemento de mediação é a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista único de cada um, e que vai constituir o outro, me constituindo. Bakhtin explica que, no início, a palavra social se torna *palavra* interior, quando se relaciona diretamente com o *psiquismo*, concretizando-se como a base da vida interior. Depois, a palavra ganha novamente um caráter refratário, inserida no seio social como uma palavra *exterior*, caracterizando e permeando as diferentes formas de interação verbal (GEGe, 2013, p. 84, grifo do autor).

O professor não pode ignorar o caminho percorrido por seu aluno, anterior a sua escolarização, pois esse aluno já faz uso da língua e constrói sentido a partir de sua vivência e interação com o meio. Na perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2007, p. 94), o aprendizado da criança tem início muito antes de sua entrada na

escola e “[...] Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Nenhuma criança entra em uma escola e parte do nada, como uma folha de papel em branco. Ela traz sua história. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, eles estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKI, 2006). É importante entender que os seres humanos conseguem compartilhar conhecimentos graças à existência de sistemas simbólicos, dos quais a palavra é um exemplo.

Nem mesmo nas primeiras fases da apropriação da língua a palavra é um sinal. Sua forma é orientada pelo contexto. Por esse motivo, a palavra como signo não é estática, abstrata, imóvel. Ao contrário, ela evolui. Na prática da língua, nas relações sociais, a consciência linguística dos interlocutores não a considera como um sistema abstrato de formas normativas. A palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como uma forma particular aplicada em um conjunto de contextos possíveis, com diferentes sentidos, como parte das mais variadas enunciações dos interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012). “[...] nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Por meio das atividades de leitura, o professor pode, por exemplo, levar os alunos a perceber que a composição do gênero é organizada de acordo com a sua função social e seus propósitos comunicativos, pois a compreensão do modo pelo qual o gênero funciona na sociedade, bem como sua relação com os sujeitos desta cultura contribuirão para a formação de cidadãos críticos e participativos da e na sociedade (LOPES-ROSSI, 2006).

A escola tem como uma das metas ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de utilizar, de modo apropriado, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. Sendo assim, o trabalho pedagógico com a leitura, que constitui uma prática de uso da língua, pressupõe discutir e utilizar gêneros discursivos, sem, contudo desatrelá-los do mundo, da vida. O ensino didatizado que distancia os gêneros da vida dos alunos contribui para dificultar a compreensão de leitura como atribuição de sentido. Logo, a formação de leitores encontra-se diretamente relacionada a textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos que, segundo os pressupostos bakhtinianos, são instituidores das relações humanas.

Outra questão relevante que a escola não pode deixar de considerar é o avanço tecnológico que com ele traz novas necessidades sociais. Com o surgimento da internet, por exemplo, os alunos têm acesso rápido à informação, que está disponível em todo lugar. A escola não pode perder de vista os novos modos de conviver no mundo informatizado, pois a internet do ponto de vista dos gêneros, “[...] transmuta, de maneira bastante complexa, gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros” (MAGNABOSCO, 2009).

A leitura digital é uma prática difundida entre os alunos e professores, além de ser uma prática útil, pois sua natureza imaterial permite o acesso de qualquer lugar, traz muitas informações que podem ajudar os alunos em trabalhos escolares, pesquisas e leituras de textos digitais. É uma nova prática de leitura, entretanto é preciso que saibamos que nem sempre o consumo exacerbado de informações via internet pressupõe construção de conhecimento e atribuição de sentido (ROMÃO; PACÍFICO, 2010).

Giroto, Poker e Omote (2012, p. 15) enfatizam que, “[...] Dentre as importantes mudanças que a escola e o professor precisam incorporar, destaca-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC”. Chamam a atenção para o fato de que, na era da tecnologia e, principalmente da internet, se faz necessário o professor fazer uso pedagógico das novas tecnologias, especialmente como uma forma de desenvolver no aluno uma postura crítica diante do ato de ler.

São variados recursos tecnológicos, como por exemplo, computadores, tablets, entre outras ferramentas que compõem o meio virtual e podem ser utilizados pelos professores com o intuito de enriquecer a aprendizagem dos alunos, uma vez que eles se encontram inseridos num ambiente virtual em suas práticas sociais, da qual a leitura é parte e do qual a escola não poderá se distanciar (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

O estudo da língua pressupõe alfabetização e conhecimentos específicos do sistema linguístico, contudo, formar um leitor requer um ensino a partir de suas práticas sociais, “[...] considerando as múltiplas linguagens que são articuladas na construção de sentidos em diferentes esferas socioculturais” (ROCHA, 2014, p. 196).

Há uma infinidade de gêneros do discurso ligados às recentes práticas sociais discursivas do ambiente virtual. O espaço virtual tornou-se uma fonte importante para a formação de novas organizações de atividades sociais mediadas pela linguagem e, conseqüentemente, de novos gêneros do discurso. Os gêneros

digitais, sob essa perspectiva, caracterizam-se como valiosas ferramentas educacionais para o processo de ensino e de aprendizagem, pois a internet e seus gêneros digitais permitem um trabalho real com a língua, tendo em vista que os alunos já fazem uso dessas ferramentas que assumem um papel relevante na constituição das crianças consideradas nativas digitais (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Dado o exposto, a escola, como instituição de apropriação da cultura, produzida e organizada pela humanidade, pode levar em consideração os gêneros primários que a criança conhece e tomá-los como ponto de partida para novas apropriações discursivas, introduzindo o trabalho com os gêneros secundários com o propósito de levar o aluno a se apropriar de enunciados mais complexos, que circulam socialmente, e a se constituir como leitores.

A esse respeito, a compreensão da leitura como atribuição de sentido pressupõe considerar o aluno e sua bagagem cultural, partindo de gêneros que as crianças já conhecem e utilizam nas práticas sociais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo relato aspectos do percurso metodológico empreendido neste estudo. Esses relatos compreendem procedimentos que dizem respeito aos sujeitos da pesquisa e aos contextos de geração e análise dos dados.

No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos estamos participando do processo de constituição de sujeitos. A compreensão sobre isso me permitiu rever minha posição inicial de pesquisadora, quando imaginava a linguagem como algo externa ao sujeito, alheia à própria interação por mim estabelecida com os meus pares no meu contexto de trabalho, como se eu própria não compartilhasse esse contexto com esses pares.

Deste modo, se o que há de mais humano no sujeito é ser produtor de texto, como considerar, desse ponto de vista, uma pesquisa em Ciências Humanas, sem considerar o outro, o qual me constitui, me altera?

Os estudos linguísticos de Bakhtin/Volochínov (2012) foram valiosos, portanto, para o delineamento metodológico aqui proposto, no que diz respeito ao conceito de interação, dialogismo e alteridade, particularmente, bem como busquei evidenciar as singularidades do movimento dialógico empreendido pelos protagonistas no processo de geração de dados, a partir de pistas e indícios reveladores de tal singularidade (GINZBURG, 1989).

Com essa preocupação e em consonância com os pressupostos teóricos que embasaram as reflexões e discussões propostas, considerei a utilização de procedimentos que permitissem valorizar a concepção dialógica de linguagem, sob a qual o sujeito é compreendido como dotado de atitude responsiva ativa, não como sujeito passivo ou mero receptor.

Sob essa concepção, quem estuda a linguagem se interessa pelo enunciado completo e não pelos recortes dos discursos, pois é através do enunciado completo que podemos “[...] cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz em benefício de um já dito” (GERALDI, 2012, p. 27-28).

Frente a essas premissas, considero oportuno, antes de descrever os procedimentos utilizados, apresentar algumas considerações a respeito das escolhas metodológicas empreendidas.

O encontro e confronto com os pressupostos bakhtinianos, bem como as considerações tecidas pela/com minha orientadora, respaldaram minha escolha pelo encontro dialogado, aqui compreendido como um gênero do discurso, utilizado como possibilidade metodológica para a geração de dados em situações em que o pesquisador também se constitui como sujeito da pesquisa, considerando a alteridade e o dialogismo fundantes para tal possibilidade metodológica.

A compreensão de dialogismo aqui considerada remete àquela proposta por Bakhtin/Volochínov (2012), discutida no primeiro capítulo, explicitada sob duas perspectivas: pelo diálogo que se dá na interação entre os interlocutores, por meio da linguagem, e pela relação entre os discursos, ou seja, as múltiplas vozes exteriores que alteram nosso discurso. A alteridade, por sua vez, torna-se aspecto fundante do encontro dialogado, por possibilitar a expansão da minha consciência e assim o novo sentido poderá penetrar no meu interior, provocando contradições e outros sentidos provisórios (MIOTELLO, 2014), uma vez que o sujeito é dialógico por natureza, o ser se constitui humano por meio da interação com os outros (BARROS, 2003).

Considerando tais pressupostos, optei também por assumir minha posição enunciativo-discursiva, uma vez que integro a equipe de profissionais da escola em que realizei a presente pesquisa. Logo, adoto como pesquisadora minha posição responsiva ativa e enuncio na primeira pessoa, bem como assumo minha participação também na condição de protagonista, uma vez que “[...] o *sujeito* na teoria bakhtiniana é considerado como um ser de ações concretas, em contraposição à *sujeito* abstrato ou idealizado” (GEGe, 2013, p. 97, grifo do autor). Sob essa concepção, ser protagonista é ser um sujeito ativo. Vale dizer que, ao produzir resposta, o sujeito está, na verdade, formando outros enunciados (BAKHTIN, 1997).

Frente a essas escolhas, apresento, nos itens subsequentes, uma caracterização do encontro dialogado e dos protagonistas, bem como do caminho constituído para a compreensão dos dados.

2.1 O Encontro Dialogado como contexto de geração de dados

Alinhada aos pressupostos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), compartilho da ideia de Bakhtin (1997) que propõe que, para interagirem discursivamente, as pessoas dialogam entre si através de certos gêneros, entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em cada esfera da atividade humana.

É justamente sob essa ideia que o encontro dialogado é aqui compreendido como um gênero do discurso que configura uma possibilidade metodológica para a geração de dados nas situações em que o pesquisador também se constitui como sujeito protagonista da pesquisa. Nesse contexto de geração de dados os enunciados dos protagonistas perdem sua relação com os discursos primários e passam a fazer parte de um texto científico, portanto, o encontro dialogado assume aqui a condição de gênero secundário considerando, conforme explica Bakhtin (1997, p. 281), que “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Deste modo, ao aceitar o desafio proposto por minha orientadora de utilizar o encontro dialogado como contexto de geração de dados, aqui compreendido como *lócus* para o dialogismo acerca da compreensão de leitura que circula nesse cenário, protagonizado por mim e também pelas quatro professoras de classes de primeiro ano, do ensino fundamental I, que atuam nessa mesma escola privada na qual trabalho como coordenadora pedagógica, caracterizo o gênero encontro dialogado, nessa pesquisa, como o entrelaçamento dos discursos dos protagonistas. Configura-se, pois, como o encontro com o outro. Desse lugar, eu, pesquisadora e também sujeito dessa pesquisa, como coordenadora pedagógica, reconheço o professor como meu interlocutor e como autor e coautor, portanto, protagonista, tal como eu, desse movimento interativo e dialógico. Portanto, apoio-me no pressuposto bakhtiniano de Ciências Humanas compreendida como ciências do texto, pois o que caracteriza o ser humano é o fato de ser falante. Nesse contexto, tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado são produtores de texto, o que dá às Ciências Humanas um caráter dialógico (AMORIM, 2014).

Nesses termos, no encontro dialogado, sob a perspectiva de um gênero do discurso, o pesquisador não se limita a observar, entender e descrever a realidade,

tampouco se restringe a formulários, roteiros e/ou questionários previamente estruturados, ainda que faça uso de indagações norteadoras para suscitar e/ou dinamizar o movimento interativo implícito no dialogismo característico do encontro dialogado. Ao contrário, todos os protagonistas (no caso eu e as professoras), encontram-se envolvidos na compreensão e transformação da realidade, desafiando o outro na construção de sentidos.

Simplesmente restringir a geração de dados à utilização de formulários e/ou roteiros de entrevistas, dessa perspectiva, não contemplaria o movimento dialógico da linguagem, pois no encontro dialogado, o interlocutor é aquele que possui uma atitude responsiva ativa, o que significa que ele enunciará na medida em que ele se confrontar com os enunciados suscitados no encontro. Para isso, o encontro dialogado favorece a livre circulação dos discursos, bem como a liberdade de enunciar sem “hora marcada”, o que não aconteceria em uma entrevista, onde o pesquisador é o detentor do discurso e, invariavelmente, o sujeito da pesquisa responde sobre o que o pesquisador acredita que esse sujeito deve responder e, não necessariamente, sobre o que gostaria de enunciar sobre o tema investigado.

No movimento interativo e dialógico desencadeado no encontro dialogado, os protagonistas do discurso constituem-se em uma relação de alteridade, pressuposto bakhtiniano aqui compreendido como inerente ao encontro dialogado.

Neste sentido, os interlocutores não têm suas vozes, sentimentos e identidades apagados, ao contrário, se constituem e se alteram na relação com o outro, pois “[...] diálogo no sentido bakhtiniano [...] é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um entendimento profundo” (AMORIM, 2014, p. 107). O encontro dialogado é o lugar da voz, onde aprendemos a ouvir. É também o lugar da escuta. O encontro produz conversa, dialogia. Assim, a alteridade decorre do encontro de singularidades.

No encontro dialogado, o pesquisador e suas indagações não constituem uma camisa de força que cerceia o constante movimento característico da linguagem. Ao contrário, a linguagem que está sempre em movimento, sempre inacabada, estará à espera da tensão que acontece no diálogo, dos enunciados que se enredam na interação entre os protagonistas e que produzem sentidos. Não se trata, portanto, de um mero encontro de pessoas, mas de um encontro de múltiplas vozes. Propicia uma fluidez natural entre os discursos, em que a responsividade ocorre de forma genuína, pura. As indagações percorrem uma via de mão dupla. Cada enunciado

refrata-se no/do outro. É, pois, nesse espaço discursivo que os enunciados produzidos pelos protagonistas fazem sentido. É este terreno que dá origem à compreensão responsiva ativa. Através da atitude responsiva e de seu ato responsável, ao dialogar, o sujeito pode se tornar autor e protagonista.

O encontro dialogado se dá pela manifestação do protagonista do discurso, a partir do seu lugar único que, a cada enunciado que produz, se torna ato singular e irrepetível. Nesse encontro, o protagonista é reconhecido na base do seu não-álibi do existir (MIOTELLO, 2012). Portanto, a responsividade ativa é inerente ao encontro dialogado, pois caracteriza o lugar único e singular que o sujeito ocupa no existir.

Essa possibilidade metodológica não se coaduna com métodos positivistas em que se aplicam entrevistas e/ou questionário e formulários com indagações fechadas para a geração de dados. A utilização de entrevista implica dar a um dos sujeitos, invariavelmente ao pesquisador, o ônus do controle no “diálogo” por meio de perguntas formuladas pelo próprio pesquisador. Nesses moldes, o sujeito responderia às perguntas, passivamente. Os holofotes incidiriam apenas sobre o pesquisador, detentor de um discurso monologizado. As infinitas vozes que ecoam no e do encontro dialogado se apagariam, o que, sob a concepção dialógica da linguagem, não faz sentido.

Semelhantemente, a utilização de questionário, sob a perspectiva aqui adotada, também não seria bem-vinda no encontro dialogado, nos moldes como foi anteriormente caracterizado, por ser aqui considerado como um instrumento que priva o movimento ininterrupto da linguagem e as réplicas do diálogo, além de limitar os espaços para o registro das respostas, uma vez que, conforme Fachin (1993, p. 121), “[...] o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”. Sendo assim, os dados não são construídos, mas coletados de uma perspectiva monológica que, comumente, visa generalizações e o consequente apagamento das idiossincrasias que possam vir a ser enunciadas e tomadas como indícios.

Nas pesquisas em Ciências Humanas, em que os dados são construídos numa perspectiva dialógica, os indícios são ferramentas fundamentais, por auxiliarem o pesquisador na construção dos sentidos. O saber do pesquisador, por meio dos indícios, se constitui pela “[...] capacidade de, a partir de dados

aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Tanto a entrevista, quanto o questionário não atendem, portanto, o movimento ininterrupto do encontro e o protagonismo dos sujeitos, pois nas questões a serem respondidas em uma entrevista semiestruturada, por exemplo, ou em um questionário, os sujeitos assumem funções de locutor e ouvinte, sendo que no processo da comunicação verbal, os sujeitos não são dotados de tais funções (BAKHTIN, 1997). Logo, a entrevista, por exemplo, que promove uma relação de alternância dos falantes, por meio de indagações fechadas ou semiestruturadas, se distancia da compreensão que adoto no encontro dialogado, de que enunciar é reagir às palavras do outro. É reagir de forma valorativa às palavras alheias e, ao reagir, os enunciados se põem para uma resposta (FARACO, 2009).

Para Laville e Dionne (1999), a entrevista proporciona um encontro entre entrevistador e entrevistado. Tal abordagem aumenta a taxa de resposta, visto que é mais difícil dizer não no momento da entrevista, e permite que o entrevistador explique e reformule as questões para atender às necessidades do entrevistado. Possibilita a mudança na ordem das perguntas e o acréscimo de outras que tragam informações significativas, ou seja, dá a um dos sujeitos o comando do diálogo. Porém, a entrevista não admite o outro como um sujeito singular e detentor da compreensão responsiva ativa e não é constituída por enunciados (unidades reais de comunicação), fatos que não são coerentes com os pressupostos bakhtinianos adotados nesta pesquisa. Consequentemente, a entrevista, tal como é aqui concebida, não contempla a oportunidade do diálogo entre sujeitos e não opera com o dialogismo, uma vez que cerceia a compreensão responsiva ativa resultante da interação entre os sujeitos.

Tão importante quanto diferenciar o encontro dialogado de uma entrevista é ressaltar que, no encontro, ainda que seus protagonistas estejam dispostos em círculo para discutirem, seu contexto não se confunde com o da roda de conversa, que também se configura como uma possibilidade metodológica e se constitui num espaço no qual os sujeitos podem compartilhar, entre os pares, o que pensam e sentem sobre suas experiências e/ou ideias (BRANCO; PAN, 2016) ou, ainda, onde cada participante tem tempo para produzir uma fala sobre um tema e um professor convidado produz uma síntese provocadora acerca do tema. Nesse caso, o objetivo da roda de conversa é provocar discussões acerca de um eixo central e, a partir

dele, elaborar temas de rodas que possam ser provocadoras para que seus participantes possam refletir a respeito (GEGe, 2009).

Afonso e Abade (2008) apontam que, para auxiliar o processo de discussão nas rodas, sem que haja intimidação e também incentivar a comunicação, pode se fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados recursos lúdicos ou não. No contexto do encontro dialogado, os sujeitos estão dispostos numa relação com o mesmo nível hierárquico, fato que os encoraja na discussão. Nesse caso, não há a possibilidade de tais recursos, uma vez que não correspondem com o objetivo do encontro.

No contexto do Encontro Dialogado, diferentemente das rodas de conversa, conforme destacado acima, o pesquisador tem por objetivo a busca das singularidades dos protagonistas, dos indícios e das marcas que eles imprimem nesse contexto. Independente de sua duração, o tema do encontro será o mesmo, ainda que o encontro se desdobre em momentos distintos. As indagações norteadoras acerca dele é que se diferenciam em cada momento, possibilitando uma ampliação dos horizontes acerca dele. Essa condição do encontro gera motivação entre os protagonistas, que anseiam pela continuidade das discussões.

Deste modo, o encontro dialogado, na condição de um gênero, compreendido como possibilidade metodológica para a geração de dados, pressupõe posição. Cada protagonista assume sua posição responsiva ativa, conforme mencionado anteriormente, a partir do seu lugar e de modo insubstituível cumpre sua responsabilidade sem álibi. “[...] Um homem que fala com outro homem que fala” (MIOTELLO, 2012, 154). Nesse contexto, as ciências humanas são concebidas como a ciência do homem, que exprime a si mesmo, pois é produtor de texto. Portanto, deve ser estudado dentro do texto e não independentemente dele.

É então, sob a concepção de linguagem assentada nos pressupostos de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), fundamentalmente dialógica, que o encontro dialogado é aqui tomado como possibilidade metodológica, ao refutar a compreensão de linguagem como sistema abstrato, isolado na enunciação de forma monológica. A partir desse gênero, os dados não são coletados, mas construídos. Não basta considerar apenas as concepções com as quais os protagonistas chegam, mas assumem crucial relevância justamente as manifestações discursivas empreendidas nesse encontro, resultado das alterações

decorrentes tanto da interlocução entre os protagonistas, quanto do próprio contexto de sua produção, no qual circulam tais manifestações.

Amorim (2004) afirma que o pesquisador não tem uma verdade acabada sobre seu objeto de estudo e entrará em diálogo com seu interlocutor e se alterará pelas suas palavras. O inacabamento do sentido deve-se à alteridade constitutiva das vozes do discurso, do que já foi dito, da voz que o habita e das futuras vozes. Logo, a constituição do indivíduo se dá na relação de alteridade, a partir da escuta, pois no mesmo momento em que ele se constitui também se altera.

Como protagonista e pesquisadora, minha posição difere de acordo com minha atuação. Como sujeito da pesquisa sou protagonista, ou seja, enuncio, compreendo, refrato, me altero e me constituo diante das múltiplas vozes que decorrem do encontro. Como pesquisadora, da minha posição exotópica, eu exerço meu juízo de valor e assumo minha obra como autora. Dessas posições assumo, portanto, a responsividade.

Bakhtin (1997) explica que, quando contemplamos o outro, nossas visões não coincidem. O excedente de visão em relação ao outro, ou seja, a posição exotópica que se constrói entre mim e o outro, diz respeito ao lugar que só eu mesmo posso ocupar no mundo. Assim se dá, conforme Amorim (2004), a compreensão, que não se produz na identificação, mas na exotopia.

Frente a essa compreensão acerca do encontro dialogado e de meu próprio protagonismo nessa pesquisa, para a geração dos dados, considerei a organização do encontro dialogado constituído em três momentos materializados de acordo com a disponibilidade da escola que autorizou a pesquisa em suas dependências. O momento é aqui compreendido como a própria cena discursiva, ocasião em que os protagonistas interagem entre si por meio de enunciados, orientados por um tema e uma indagação norteadora. Desse modo, a escola disponibilizou um horário específico, um espaço físico e três datas, num mesmo semestre letivo, em que pudéssemos nos encontrar, presencialmente e coletivamente. Cada um desses momentos durou, aproximadamente, uma hora e com intervalo de um mês entre um e outro. Esses três momentos do encontro dialogado foram registrados em áudio. Não foi solicitada uma disposição específica no espaço físico utilizado para a realização desses três momentos, apenas foi recomendado que os protagonistas se posicionassem de forma que o gravador pudesse registrar, com clareza, seus

dizeres. Para a garantia de tal clareza, utilizei três gravadores, que foram dispostos sobre uma mesa, próximos aos protagonistas.

Ressalto que o total de momentos propostos para realização do encontro dialogado, num mesmo semestre letivo, derivou de uma condição previamente estabelecida pela escola para a autorização de realização e exequibilidade da pesquisa, em consonância com seu calendário escolar. Entretanto, tenho claro que os momentos necessários para o encontro dialogado podem ser definidos entre os protagonistas conforme a necessidade de acabamento provisório que a realização de uma pesquisa pode demandar, portanto, não há uma quantidade específica de momentos que compõem o encontro. Cabe ressaltar, porém, que o intervalo decorrido entre os momentos propostos também se constituem como elementos do encontro dialogado, ainda que os protagonistas não estejam reunidos. Esse intervalo é aqui considerado necessário para que o protagonista construa um sentido para seu discurso, se levarmos em conta que “[...] cotejar textos é a única forma de desvendar os sentidos” (GERALDI, 2012, p. 29-30).

O intervalo também é um dos elementos do gênero encontro dialogado que o distingue das rodas de conversa. Consistem no espaço de tempo entre um momento do encontro e outro, que conferem aos protagonistas um excedente de visão que lhes permite completarem-se como sujeitos, algo que não seria possível pela sua individualidade. Nesse contexto, construir sentido compreende refratar o passado, o presente e vislumbrar o futuro, tendo em vista que o encontro gira em torno de um tema.

Esse intervalo é uma ampliação do contexto dialógico que faz emergir outras vozes além daquelas que são mais evidentes nos momentos do encontro. Nessa perspectiva, o excedente de visão também possibilita aos sujeitos ressignificarem seus dizeres, uma vez que “[...] É o olhar de fora: ‘*exotopia* – no espaço, no tempo, nos valores” (GEGe, 2013, 44, grifo do autor).

Nos três momentos que constituíram o encontro dialogado utilizei indagações norteadoras. No primeiro, abordei a compreensão dos protagonistas sobre leitura. No segundo, tematizamos as estratégias utilizadas no ensino da leitura e no terceiro discutimos sobre as implicações da formação leitora do professor na formação leitora de seus alunos.

Deste modo, a discussão versou sobre essas indagações, além daquelas que ocorreram no dinâmico movimento dialógico e interativo tecido pelos protagonistas

do encontro dialogado. Ou seja, ainda que as minhas próprias indagações tivessem aquecido o funcionamento enunciativo-discursivo instaurado no encontro dialogado, tal dialogismo só se concretizou na medida em que os demais protagonistas fizeram o mesmo movimento responsivo ativo apresentando e/ou argumentando sobre suas indagações.

Também foi utilizado, por todos os protagonistas, para a geração dos dados, o diário de campo. No caso específico dessa pesquisa, utilizei o diário de campo para possibilitar o registro escrito das narrativas dos protagonistas acerca das indagações que nortearam o encontro dialogado, aqui compreendido para além do diálogo face a face, bem como para valorizar o intervalo decorrido entre um momento e outro, considerando que os protagonistas podiam retomar e confrontar seus dizeres e dos demais protagonistas, ressignificá-los e/ou simplesmente complementá-los.

Assim, o diário foi tomado como um referencial, na medida em que contemplou a possibilidade de conter fortes indícios das impressões dos protagonistas, que foram construídas dialogicamente em cada momento do encontro e no intervalo decorrido entre tais momentos.

Acerca da narrativa escrita, Prado e Serodio (2015, p. 57) afirmam que, “A narrativa escrita docente [...] é uma prática investigativa potente para dar e ver os conhecimentos desses sujeitos”.

As narrativas elucidaram detalhes que as professoras só foram capazes de perceber após cada momento do encontro dialogado, pois somente o excedente de visão pôde proporcionar-lhes um olhar de fora, para além dos enunciados suscitados no encontro. Ao escrever o texto, no diário de campo, cada professora produziu conhecimento novo, porque utilizou as narrativas para justificar suas concepções e práticas. No momento da escrita, os protagonistas inclusive narraram fatos que retratam o vivido segundo seu olhar.

O registro dessas narrativas no diário de campo se constituiu, portanto, numa relevante possibilidade de a escrita provocar o protagonista a pensar o tempo todo sobre suas concepções e ações e o que deseja compartilhar com os demais protagonistas. Nesse sentido, refletir e reviver cada momento do encontro dialogado escrevendo permite, ao protagonista, a oportunidade de extrair sentidos que outrora não fora capaz de perceber, por ocasião da participação nos momentos mencionados, que constituíram o encontro dialogado.

Diante desses pressupostos e da posição por mim assumida, ao considerar os participantes da pesquisa dotados de atitude responsiva ativa, apresento os sujeitos, no item que segue, como protagonistas da pesquisa.

2.2 Protagonistas do Encontro Dialogado

No encontro dialogado tanto o pesquisador, quanto os sujeitos pesquisados são compreendidos como protagonistas, uma vez que o dialogismo pressupõe uma relação de alteridade e, portanto, de protagonismo. Não se trata de simples participação², cooperação³ ou colaboração⁴, tendo em vista a ideia do não álibi. Ou seja, todos os protagonistas, incluindo o pesquisador, assumem sua posição responsiva ativa. Protagonismo requer uma atitude responsiva ativa.

Os sujeitos, deste ponto de vista, nada se assemelham com a concepção de sujeitos do ponto de vista das pesquisas tradicionais, cujo participante se resume a receptor, um sujeito que se expressa de forma neutra e imparcialmente, fora do contexto da vida, tampouco é permitido ao pesquisador se colocar como participante da pesquisa de maneira subjetiva e parcial. Assim, concebo o sujeito como alguém não indiferente pelo outro, dotado com capacidade de compreensão e que assume seu ato responsável. Nesta direção, ser protagonista em pesquisa pressupõe a escuta, a compreensão e a resposta.

Fundamentada na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual a condição primeira do ser é produzir texto e que toda palavra quer ser ouvida, o papel de cada protagonista é exercer sua compreensão ativa e responsiva, ou seja, a responsabilidade moral, sem álibi, de colocar seu eu em relação com o outro. O protagonista quer seja na condição de pesquisador, quer de sujeito pesquisado, toma consciência de si através dos outros protagonistas, reage à palavra, carregada

² Ibiapina (2008, p. 10) aponta que o sujeito, compreendido como mero participante, pressupõe a presença de um pesquisador como agente externo. Desse ponto de vista, a teorização é feita apenas pelo pesquisador, o que torna a pesquisa mais contemplativa do que participativa.

³ "[...] a cooperação consiste na etapa de trabalho coletivo que ainda não é considerada efetivamente como colaborativa, visto que parte do grupo envolvido nessa atividade não tem autonomia, tampouco poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto, caracterizando a existência de co-operação que denota ainda relações hierárquicas de poder entre os pares" (IBIAPINA; 2008, p. 33).

⁴ Ibiapina (2008, p. 17), apoiada em Kemmis (1987) e Desgagné (1997, 2001), afirma que "[...] a colaboração implica negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já apreendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e a comunicação entre pesquisadores e professores". Entretanto, no caso do encontro dialogado, o tema não emergiu de tal negociação, ainda que os protagonistas, em dialogismo, tenham assumido sua posição responsiva ativa.

de valor, através da qual tomará conhecimento de si próprio, esse conhecimento que tem de si próprio só pode ser dialógico.

Assim, o protagonista é concebido no encontro dialogado, como um sujeito que se constitui pelo outro, que não existe fora das interações. Para tal, apoio-me na posição de Faraco (2009, p. 84) que, com base nos pressupostos bakhtinianos, compreende a importância da relação alteritária e dialógica na constituição do sujeito, a partir da interação com o outro. “[...] Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros”.

A partir dessa concepção de sujeito, apresento a seguir os protagonistas da pesquisa. Cabe ressaltar que, para autorizar o uso desse material, os protagonistas assinaram o “Termo De Consentimento Livre e Esclarecido”, (APÊNDICE A) exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC, da UNESP, Campus de Marília/SP. A pesquisa foi autorizada por esse comitê de ética sob o processo nº 1.685.024.

Convidei a protagonizar o encontro dialogado, junto comigo, as quatro professoras que lecionam para as classes de primeiro ano do Ensino Fundamental I, de uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de um município de médio porte do interior paulista, em que atuo como coordenadora pedagógica, conforme mencionei anteriormente, que contribuiram com dados, para sua caracterização, sobre: idade; formação inicial; formação continuada; tempo de atuação na educação, na instituição e no ciclo I do ensino fundamental I; o porquê da escolha da profissão, a educação profissional, dentre outros que destacaram, ao serem solicitadas a elaborarem seus respectivos perfis profissionais.

Como no encontro dialogado os protagonistas não são tratados como meros participantes, mas são reconhecidos em sua condição de autoria e protagonismo, eu e as professoras, dessa condição de protagonismo, em dialogismo, não construímos uma relação hierárquica, pois todos nós detemos o poder e a responsabilidade existencial. No contexto desta pesquisa, eu e as professoras deixamos de ser o centro da interlocução, que passou a estar no espaço/intervalo instaurado entre nós, ou seja, no texto, produto da enunciação dialógica.

Eu, Ana Lúcia, pesquisadora, aqui também reconhecida em minha condição de protagonista, atuo no ciclo II do Ensino Fundamental e, cotidianamente, vivencio situações com alunos na fase de transição do Ciclo I para o Ciclo II. Nesse contexto, percebo suas dificuldades na compreensão do que leem.

Mesmo sabendo que a leitura não tem início no primeiro ano do ensino fundamental, ciclo I, pois a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o escrito, bem como inicia o processo de inserção na cultura escrita na educação infantil que, de acordo com Bajard (2007, p. 10-11), “[...] Quando vêm a descobrir o código alfabético, essas crianças já conhecem a função linguageira da escrita”, gostaria de entender como as nossas concepções (minhas e das quatro professoras mencionadas) de leitura impactam nossas práticas de ensino e, conseqüentemente, a formação leitora de nossos alunos. É dessas condições de enunciação que me coloco como protagonista dessa pesquisa, ao mesmo tempo em que tais condições também me constituem como pesquisadora. Dessa forma, como também assumi essa condição, ao todo nos constituímos em cinco protagonistas, que apresento a seguir:

Eu tenho 47 anos. Fui professora de Língua Inglesa por 25 anos, dos quais 21 anos na mesma instituição em que trabalho no momento. Formada em Direito e Letras, com especialização em Psicopedagogia, sou coordenadora pedagógica do ensino fundamental, ciclo II. Atualmente estou cursando o Mestrado em Educação. Aos 17 anos fui convidada a dar aula de inglês para crianças, o que fiz até os 44 anos, interrompendo somente por dois anos para morar no exterior. Ministrei aulas de língua inglesa para crianças, jovens e adultos. Fui atraída pela docência por perceber minha facilidade e habilidade no ensino de língua estrangeira e por notar que meus alunos compreendiam e admiravam meu modo de ensino. Realizei-me como professora e tenho a expectativa de ministrar aulas no ensino superior.

Rúbia tem 38 anos. É professora de educação infantil e ensino fundamental, ciclo I, há 17 anos nessa mesma instituição de ensino. Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial, atualmente está cursando Mestrado em Educação e é professora do primeiro ano do ensino fundamental há sete anos. Escolheu sua profissão por acreditar na importância da Educação. Realiza-se profissionalmente, porém está em busca de mudanças. Sua perspectiva de futuro é que as mudanças políticas concretizem uma maior valorização do professor.

Micila tem 41 anos e atua como professora de educação infantil e ensino fundamental, ciclo I, há 22 anos nessa mesma instituição de ensino. Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Docência para o Ensino Superior, é professora do primeiro ano do ensino fundamental, há dois anos. Escolheu sua profissão por encontrar na Educação um caminho de descoberta de construção do conhecimento

que permite ao ser humano crescer e desenvolver-se na vida. Realiza-se nesta profissão por acreditar que, a cada ano, cresce mais por meio das experiências como professora. Pretende iniciar o Mestrado e atender um público novo, no ensino superior.

Clarissa tem 48 anos e é professora de educação infantil e ensino fundamental, ciclo I, há 28, dos quais 26 anos na mesma instituição em que todas nós atuamos. Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagoga, é professora do primeiro ano do ensino fundamental há 12 anos. Escolheu sua profissão por estímulo da família. Sente-se motivada e realizada nesta profissão. Pretende continuar atuando na Educação como pedagoga e psicopedagoga.

Sarah tem 25 anos. Atuou como estagiária na rede municipal durante dois anos e no ensino fundamental por três anos. É professora do ensino fundamental, ciclo I, há um ano nessa mesma instituição de ensino. Formada em Pedagogia, escolheu sua profissão por acreditar na Educação como instrumento de mudança social. Sente-se realizada por fazer parte deste contexto educacional e das possibilidades de mudanças. Espera fazer sempre o melhor por aqueles que por ela passarem, ajudando-os a se tornarem cidadãos pensantes e críticos.

Diante da compreensão dos sujeitos dessa pesquisa como protagonistas do encontro dialogado apresento, no item que segue, uma breve descrição do caminho empreendido para a análise dos dados.

2.3 O caminho constituído para a compreensão dos dados

Para a análise dos dados levei em consideração o funcionamento enunciativo-discursivo instaurado no encontro dialogado, na relação de alteridade constitutiva desse encontro entre os protagonistas. Dada a singularidade de minha atuação na pesquisa, também busquei considerar meus enunciados do lugar de quem enuncia, bem como levar em conta o excedente de visão necessário à minha condição de pesquisadora, assentada nos pressupostos bakhtinianos que evidenciam ser imprescindível que não haja uma simples fusão de pontos de vista, mas dialogia, com a perspectiva de me inserir no universo desses textos e, de um lugar exotópico, exercer a contrapalavra, promovendo a circulação dos sentidos.

Para tal, considere a possibilidade que o pesquisador tem de ver o protagonista de sua pesquisa, além do que ele próprio o vê, devido à posição exterior (exotópica) que o pesquisador se encontra, o que permite a ele a constituição de seu outro como um todo, pois lhe confere uma visão de sua esfera particular, um conjunto de atos internos e externos que só ele pode pré-formar a respeito de seu outro (AMORIM, 2004). Com isso, pretendi revelar os indícios que pudessem evidenciar o modo como os protagonistas compreendem a leitura e o ensino de leitura; as estratégias que utilizam no ensino de leitura e as implicações dessas concepções e práticas na própria formação leitora e na formação leitora de seus alunos.

Para tal, parti da compreensão acerca das concepções de leitura que circularam no encontro dialogado, uma vez que, anteriormente, transcrevi os registros em áudio provenientes dos três momentos desse encontro, bem como das narrativas registradas no diário de campo. Apliquei-me, portanto, à compreensão dos textos, tanto os do encontro quanto os das narrativas escritas, em que as vozes dos protagonistas evocam outras vozes presentes no enredo. A partir desses dados obtidos com o encontro dialogado, bem como com as narrativas registradas no diário de campo, busquei os indícios e pistas que possibilitassem desvelar, portanto, o dialogismo constitutivo do encontro dialogado, pois, para Bakhtin/Volochinov (2012), a compreensão do discurso enunciativo deve se dar a partir da esfera social em que se produz, considerando a assimetria entre os protagonistas.

Não se trata de uma análise que busca a totalidade do fenômeno investigado, regularidades e ultrageneralizações. Ao contrário, assentada em tais pressupostos, parto da ideia de que a verdade é sempre provisória e parcial, circunscrita num tempo preciso e único, singular, passível de múltiplos sentidos, que não são dados apenas por mim, na minha condição de pesquisadora e de sujeito da pesquisa, tampouco apenas pelas professoras, mas que emergem do próprio funcionamento enunciativo-discursivo. Caracteriza-se, pois, como análise centrada no dialogismo.

Desse ponto de vista, entendo que é nesse embate entre os discursos dos protagonistas que os sentidos são produzidos. Esta possibilidade de compreensão dos dados não objetiva criar uma teoria, mas compreender a heterogeneidade da língua concebendo-a como “[...] um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 174). Pressupõe reconhecer e encontrar o novo, o desconhecido.

Miotello (2012, p. 166-167) enfatiza o ato responsável do pesquisador, ao afirmar que “Se você não disser sua palavra, daquele lugar único que apenas você pode ocupar, ninguém poderá dizê-la em seu lugar [...] desse lugar único é que se pode estabelecer o diálogo”.

Na perspectiva bakhtiniana, no diálogo, cada réplica expressa o modo de pensar do locutor, sendo sempre ponto de partida para uma resposta do interlocutor. O pesquisador ao compreender enuncia também seu juízo de valor, não é neutro. Nem poderia sê-lo sob a concepção dialógica da linguagem, uma vez que, sob essa compreensão, o pesquisador não pode se eximir de sua responsabilidade, ele deve adotar uma determinada postura ao dar cabo em sua pesquisa científica, ainda que provisoriamente (KANAEV, 2015). Assim, quanto mais o pesquisador se apropria de detalhes, melhor se torna a compreensão da experiência que foi compartilhada pelo sujeito, não se leva em consideração a palavra isolada, solitária, mas vinculada à interação concreta.

Cabe ressaltar que, nas ciências humanas, especialmente nesta pesquisa, não se trata de trabalhar exclusivamente com os enunciados e as narrativas escritas, mas colher também as pistas, os indícios que conferem singularidade ao dialogismo constituído no encontro dialogado entre os protagonistas (GINZBURG, 1989), aqui utilizado com o intuito de evidenciar informações importantes que podem auxiliar na construção dos sentidos.

Assim, para a compreensão dos dados pautada no funcionamento enunciativo-discursivo, instaurado no encontro dialogado e na relação de alteridade constitutiva desse encontro entre os protagonistas, recorri, principalmente, à ideia de dialogismo, que trata a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso dentro do discurso (AMORIM, 2004), conforme mencionado anteriormente.

Logo, o dialogismo pode ser compreendido como um caminho para a investigação e análise, numa tentativa de compreender a relação entre as diversas vozes que aparecem na cena discursiva.

Os dizeres gerados ao longo dos momentos do encontro e as narrativas escritas foram, então, considerados no sentido de materializar as vozes dos protagonistas e torná-las presentes em toda análise, de modo a perceber os sentidos de seus enunciados e também de seus silêncios, pois, na perspectiva dialógica da linguagem, o silêncio é compreendido também como uma resposta.

Assim, dos discursos proferidos pelos protagonistas durante os três momentos do encontro e das narrativas escritas, considerei três eixos de análise evidenciados pelos dados, aqui denominados: “Concepção de leitura: implicações na formação leitora das protagonistas”; que compreendeu as concepções acerca de leitura apresentadas pelas professoras sob dois referenciais: sob a perspectiva da decodificação e sob a perspectiva de atribuição de sentido, às quais foram atreladas as concepções sobre ensino de leitura e, conseqüentemente, as implicações na formação leitora das protagonistas; “Práticas de leitura em sala de aula: implicações na formação leitora dos alunos”, que contemplou a formação leitora sob dois referenciais: como prática social e como constructo individual; e “O sujeito aprendiz no processo de ensino da leitura”, que diz respeito à participação do aluno no processo de ensino de leitura no primeiro ano.

Ressalto que realizei ajustes semânticos na transcrição dos enunciados dos protagonistas, utilizados para fins de exemplificação e/ou caracterização de situações dialógicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão ora empreendida é aqui apresentada considerando os eixos de análise que emergiram dos discursos dos protagonistas, gerados por meio do gênero encontro dialogado, e de suas narrativas sobre tal encontro, registradas no diário de campo, são apresentados a seguir:

3.1 Concepção de leitura: implicações na formação leitora das protagonistas

Serão apresentados aqui os conteúdos dos enunciados orais do encontro dialogado e das narrativas escritas registradas no diário de campo pelas protagonistas reveladores da compreensão sobre leitura que circulou no encontro dialogado, sua consequente relação com as concepções de ensino de leitura, bem como as implicações na formação leitora das protagonistas. O primeiro aspecto a ser considerado, a partir dos enunciados gerados nos três momentos do encontro e nas narrativas registradas no diário de campo, acerca da concepção de leitura, é que, em alguns momentos, as protagonistas apresentaram uma compreensão acerca da leitura sob a perspectiva da decodificação, enquanto que em outros a compreenderam sob a perspectiva de atribuição de sentido, fato que chamou a atenção, pois são concepções distintas. A primeira se refere a uma perspectiva reducionista da linguagem, enquanto a segunda se relaciona a uma perspectiva de leitura como prática social.

As protagonistas que apontaram a concepção de leitura sob a perspectiva da decodificação justificaram tal conduta quando associaram leitura a partir da apropriação do código linguístico.

Nessa direção, a protagonista Micila demonstrou compreender leitura como uma descoberta de mundo para a criança, que se dá a partir de seu conhecimento do código alfabético,

[...] leitura para mim é para que o aluno faça uma descoberta de mundo, uma leitura de tudo que o cerca. Isso é importante porque a partir do momento em que a criança vem para a escola e ela começa a se deparar, encontrar as letras, a partir do momento que são apresentadas a ela as letras e a junção dessas letras ela vai para o mundo, ela vai para casa, ela vai para família e ela começa a encontrar sentido naquilo que antes ela via e não entendia muito bem. Então ela passa fazer uma leitura de mundo.

Ela começa a compreender coisas que anteriormente ela compreendia, porém por meio de imagens.

Semelhantemente, a protagonista Clarissa pareceu concordar com Micila quando enunciou sua compreensão de leitura no primeiro ano, “[...] agora aqui no primeiro ano, a conquista da leitura para eles é a descoberta mesmo das junções de sílabas, das palavras”. Clarissa pareceu estar convicta de que o código é o marco inicial da leitura no primeiro ano.

Essa compreensão de Clarissa e de Micila pode indicar que ambas consideraram a descoberta do código alfabético como o princípio norteador do acesso à leitura para a criança. Como protagonista do encontro dialogado, manifestei meu posicionamento acerca da leitura como atribuição de sentido que, sob minha perspectiva, independe da apropriação do código e da prática da pronúncia, pois

[...] quando a gente fala em leitura, a gente também tem que pensar na busca dos sentidos. Será que tudo que tem um sentido para nós numa época histórica, de acordo com a nossa cultura e com as nossas vivências, terá em outro momento, com outras crianças, o mesmo sentido?

Como a leitura é aqui compreendida, nesse estudo, como atribuição de sentido ao que se lê, esse sentido não necessariamente coincidirá com o sentido que poderemos atribuir ao mesmo texto em outro momento. Afinal, estamos sempre nos constituindo através do outro e a nossa incompletude se deve ao fato de estarmos sempre reagindo às palavras do outro. Desse ponto de vista, leitura pressupõe um leitor que sempre estará em busca de respostas às suas indagações. Assim, ao compreender, ele se constitui.

Nesse sentido, me manifestei no encontro exemplificando acerca da criança que trouxe a obra do Harry Potter para a sala de aula e a professora se apropriou dela para leitura, uma vez que,

[...] o tema foi discutido, levantaram questões, cada um extraiu um sentido [...] puderam compartilhar, há uma mobilização para leitura [...] o mais gostoso nisso tudo é que não é algo imposto, não vem do professor para o aluno, ao contrário, vem da necessidade daquela turma, daquele momento, daquela ideia.

Para Bakhtin/Volochínov (2012), o discurso escrito, sempre ideológico, deve responder a alguma coisa, pois a língua vive evoluindo historicamente na

comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua ou em seus elementos isolados. Esses autores valorizam também o texto escrito como forma de diálogo em sentido amplo, ao apontarem que o texto escrito também constitui um elemento de comunicação verbal. É criado com a finalidade de ser estudado a fundo, de ser apreendido de maneira ativa, discutido, criticado ou comentado dentro de cada sujeito.

Entretanto, assim como Clarissa e Micila, a protagonista Rúbia, em seus enunciados no primeiro momento do encontro dialogado, também associou o ensino da leitura no primeiro ano com a prática da decodificação, ainda que tivesse dado indícios de que antes do primeiro ano a criança já lê, manifestou que vê

[...] dentro do primeiro ano e a gente passa isso para os pais [...] que ela está num processo de decodificação. A gente coloca a questão das rotas. Tem todo um trabalho de leitura lá no pequenininho, o maternalzinho lê. Não de uma maneira convencional. Quando chega ao primeiro ano, um momento que a criança usa aquela rota que a gente diria uma rota logográfica.

Há fortes indícios nesses enunciados de Micila, Clarissa e Rúbia de que compreendem que é através do código linguístico que se dá a aprendizagem do ato de ler no primeiro ano, pois embora Rúbia tenha afirmado que a leitura se inicia desde a mais tenra idade, no “maternalzinho”, deixou claro que tanto ela quanto os pais acreditam que a criança aprende a ler a partir do código e se reportou a isso como a “maneira convencional” de ensino.

Ao manifestar sua compreensão sobre leitura, Rúbia acrescentou que a criança leitora experiente é aquela que pratica a junção das letras

[...] à medida que ela vai amadurecendo, que ela vai tendo contato por outra rota, ela já está num outro caminho, ela busca uma rota fonológica, algo que a gente diz decodificar. Que ela vai atribuindo esse significado ao sistema linguístico. A gente diz que ela está juntando. É um leitor mais experiente, ele usa outra rota, a rota lexical.

Em minhas narrativas no diário de campo demarquei minha posição contrária à concepção de leitura enunciada pelas protagonistas Micila, Clarissa e Rúbia, pois concebo leitura como atribuição de sentido, “[...] ao ouvir uma história, a criança já pode começar a estabelecer relações de sentido com a vida real quando faz indagações acerca do que ouve”. Os pais contam histórias a seus filhos muito antes deles irem à escola. Portanto, sob meu ponto de vista, a concepção de leitura como

atribuição de sentido não se atrela à aquisição do código, além do mais, o sentido do texto se constrói nas relações, pois “[...] Há vida na voz que fala, há vida no ouvido que escuta” (GERALDI, 2010, p. 86).

A escola ensina a decifração fonética que leva o aluno a produzir corretamente os sons, mas essa prática não garante, nem ensina o leitor a atribuir sentido ao que lê. As crianças saberão ler quando os procedimentos de decifração não ocuparem um lugar de destaque no processo de aprendizagem da leitura e o leitor puder atribuir sentido ao escrito sem fazer a correspondência entre grafemas e fonemas (BRESSON, 1996).

O enunciado de Rúbia veio ao encontro do entendimento de Micila acerca da leitura, que se reportou ao ensino da leitura no primeiro ano a partir da aquisição do código alfabético, da junção das letras para formar as sílabas e as palavras. De minha posição exotópica, como pesquisadora, inferi que estamos diante de um modo de ensino tradicional, que de certa forma é praticado porque somos dotados de uma concepção monológica de linguagem. Ou seja, consideramos a palavra como sinal, como forma abstrata e não como signo ideológico, que vem carregado de valores culturais e históricos.

Fomos ensinados que o código prevalecia sobre o sentido. A esse respeito, na condição de protagonista do encontro dialogado, enunciei que

[...] eu não tive uma experiência de leitura boa no meu primeiro ano porque ler era decodificar. Eu demorei um pouquinho para decodificar. Eu não entendia o que lia então eu não via sentido. [...] Eu não sentia prazer em ler, pelo contrário, eu tinha medo porque era leitura em voz alta. Eu errava, eu não estava a contento e a professora deixava isso claro. Não tive incentivo da professora do primeiro ano.

Nessa direção, Bajard (2007) aponta que a leitura em voz alta é uma prática vista como uma decifração com sucesso, em que o aluno é avaliado apenas pela decifração, a atribuição de sentido não faz parte desse modelo de prática. Entretanto, sob essa perspectiva de leitura, o aluno que não consegue oralizar, fica rotulado como um aluno que não sabe ler.

Rúbia se reportou à sua dificuldade de leitura no primeiro ano, semelhantemente ao que descrevi a meu respeito, quando mencionou que

[...] a professora insistia para que eu lesse alto na lousa, no primeiro aninho. Nessa escola a professora insistiu para que eu lesse a palavra “tomate”, eu

conto isto desde pequenininha, ela ficou muito brava porque eu não lia alto e ela bateu a régua na cadeira e eu assustei, chorei e não quis mais ir para a escola.

A compreensão de leitura que prima pela oralização, ortografia e gramática pareceu remeter a uma formação tradicional que imprime à linguagem uma concepção monológica, em que o que importa nessa perspectiva não é a atribuição de sentido ao texto lido, mas os elementos linguísticos da língua. Essas práticas, sob o meu ponto de vista, podem ter sido provenientes da concepção de linguagem como expressão do pensamento, conforme mencionei ao discorrer sobre os modelos de ensino de leitura no contexto educacional brasileiro, cuja prática de leitura era atrelada a aspectos fonético-fonológicos e, em especial, à gramaticalização, bem como da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cujo ensino enfatiza uma perspectiva de leitura como decodificação (BARBOSA e SOUZA, 2006).

Conforme apontado no primeiro capítulo, o ensino tradicional ainda tem preponderado na formação dos docentes, tal como aponta Veiga (2012), ao referir-se ao professor como um tecnólogo do ensino. Nessa concepção, o professor é visto como transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Esse profissional é considerado figura dominante. O ensino da leitura, desse ponto de vista, se baseia na língua como um sistema estático, com normas prontas, compreendida de forma reducionista, apartada do mundo da vida.

As concepções de leitura das protagonistas Micila, Clarissa e Rúbia podem ter, portanto implicações em sua formação leitora que, conforme mencionado acima, levam em conta os elementos linguísticos e partem de uma concepção monológica da linguagem.

Porém, como protagonista do encontro dialogado, me posicionei dizendo que

[...] eu penso que leitura não é algo estático. Não é você ler e está acabado aquilo que está escrito. A leitura é muito mais que isso porque ao ler você vai se colocar no entendimento. Porém, vai levantar muitas questões e indagações que muitas vezes você não vai responder ali naquele momento, mas vai mexer um pouco com você, ou seja, você é um antes da leitura e outro depois da leitura. Isso não significa que você terá todas as respostas para as suas incertezas, mas eu penso que o benefício da leitura é fazer essa transformação dentro da gente. Nosso conhecimento prévio que levanta essa possibilidade de cada vez mais a leitura poder preencher essa inquietação dentro de nós. A leitura seria algo que você não termina. Ela sempre te dá a possibilidade de ler. Nossas indagações provêm da leitura.

Nesse enunciado pretendi esclarecer que sob minha concepção de leitura, ao estabelecer um sentido com o escrito, o leitor fará muitas questões, sendo necessárias outras leituras. Isso é que nos instiga a ler mais. Nossas indagações provêm da leitura. “Ler é *questionar* algo escrito *como tal* a partir de uma *expectativa real* (necessidade-de-prazer) numa *verdadeira situação de vida*” (JOLIBERT, 1994, p. 15, grifo do autor). Assim, a leitura se torna para o leitor uma necessidade e porque não dizer uma forma de entretenimento.

Nesse primeiro momento do encontro, a protagonista Rúbia, em contraposição ao que tinha dito anteriormente, ao associar leitura à decodificação, se referiu à leitura de forma diferente, quando questionei se concordavam comigo que a leitura nos propicia questionamentos. Rúbia respondeu: “[...] sim e vai do interesse porque tem gente que lê para se divertir, entretenimento, tem gente que lê para articular conhecimento”. Esse enunciado veio ao encontro dos pressupostos bakhtinianos no que se refere à linguagem dialógica, uma vez que, sob a perspectiva adotada nessa pesquisa, o leitor encontra-se numa posição responsiva ativa, ao encontrar no escrito, respostas às suas inquietações.

Percebi, também, indícios de que Rúbia pode estar se referindo à leitura como prática social, pois destacou a importância do hábito dos pais na formação de seus filhos, ao mencionar que “[...] é fundamental o hábito, o pai que estimula desde pequenininho, que vai numa livraria, que visita uma livraria, que aprecia um livro, um bom livro, que mostra”. Nessa direção, Jolibert (1994) aponta a importância que tem os pais na formação leitora de seus filhos, ao lerem histórias ou folhearem livros instigando-os a preverem o que acontecerá nas próximas páginas enquanto folheiam. De acordo com essa autora, os pais podem compartilhar momentos em família desfrutando da leitura.

A esse respeito, Clarissa em seus enunciados, deixou claro o papel da família no ensino da leitura, bem como demonstrou acreditar que a escola é que está educando a família a criar hábitos para leitura

[...] eu fiquei aqui no colégio cinco anos dando oficina de leitura para crianças e o que eu percebo é que o hábito de ler está ficando bem menor. É o hábito que vem de casa. A gente percebe que a família nem mais lê um jornal, que não tem o hábito de pegar livros e ler junto com a criança. E através dos livros que a gente enviava a família, eles começaram a criar esse hábito novamente.

Os enunciados de Clarissa podem indicar que essa protagonista não acredita apenas na leitura associada à aprendizagem do código, mas na leitura como prática social. Nessa direção, Foucambert (1994) afirma que, ao contrário da alfabetização que era um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, assim como o aprendizado da comunicação oral. De acordo com esse autor a escola pode ajudar a minimizar as desigualdades se o aprendizado da leitura acontecer através das práticas familiares e sociais.

Bajard (2012, p. 9) enfatiza que

[...] A falta de hábito de leitura passa de geração para geração, fato que diagnosticamos em nossos familiares, atingindo também os professores e os educandos sociais. [...] a realização de eventos e ações, como saraus, feiras de livros, gincanas literárias, pé de livro (instalação literária), sacola de leitura, cantos de leitura, formação de mediadores de leitura, entre outros, cria um ambiente bastante estimulante para os parceiros, educandos e familiares.

Sob a perspectiva de leitura como prática social, posso compreender que a família tem um papel importante no que se refere à influência e estímulo que oferecem aos filhos, pois de acordo com os pressupostos bakhtinianos, nos constituímos através do outro, porém, na condição de protagonista, considero que cabe à escola o papel de oportunizar a leitura contextualizada à vida, às práticas sociais do aprendiz, para que permita à criança vivenciar situações reais em que possam desenvolver atitude responsiva ativa em relação ao escrito, percebendo a função social que a leitura ocupa na vida real. Assim, a leitura fará sentido. No segundo momento do encontro dialogado, exemplifiquei,

[...] eu trabalhei um livro com crianças do Nível II, cinco anos [...] eu me recordo que antes de apresentar o livro, as ilustrações, antes de qualquer coisa, até mesmo de mostrar o livro para os alunos, fui fazendo perguntas acerca de questões pessoais, questões do dia a dia. [...] quando você apresenta essas indagações e a criança começa a discutir com você sobre o dia a dia dela e claro, intencionalmente eu discuti questões que eu iria abordar na história, eu vi como cada parte do livro que eu contava eles conectavam com a vida real deles porque eu já tinha de certa forma, mobilizado. Eles já tinham conhecimento prévio para poder entrar na história juntamente com o professor.

Com esse enunciado pretendi apontar que sob a minha concepção assentada nos pressupostos bakhtinianos e do Círculo, não é a apreensão do código que dá conta de leitura como atribuição de sentido e nem garante a compreensão dos

enunciados, pois o leitor, ao lidar com o enunciado sempre ideológico, responde alguma coisa, concorda ou discorda, procura apoio. Desta forma, a estrutura formal da língua, apenas, não dá conta do sentido do enunciado, porque a leitura só se dá na relação de interação que pressupõe o dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

Ao recorrer aos dados das narrativas geradas no diário de campo, a protagonista Clarissa afirmou que para ler não basta decifrar, mas deve-se também interpretar, “[...] não basta decifrar os símbolos, mas sim ter uma boa interpretação, compreensão da leitura”. Essa compreensão de Clarissa pareceu remeter a uma relação entre compreensão da leitura e aprendizado do código.

No entanto, como protagonista, concebo nessa pesquisa que a compreensão do escrito não depende do código, pois essa é uma visão reducionista da linguagem. A leitura é um processo complexo, que vai além da simples decodificação, porém tem sido associada ao ensino da leitura de forma equivocada, uma vez que afirmam que o aluno terá acesso ao sentido do texto após a decodificação (BAJARD, 2007).

Desta forma, na condição de protagonista, acredito que para que o aluno compreenda o escrito, a palavra não poderá ser concebida como sinal, mas como um signo ideológico que, como tal, carrega um valor linguístico que quando atinge seu destinatário, este por sua vez reage a esse valor com uma contrapalavra. Exemplifiquei tal concepção quando enunciei meu entendimento acerca da leitura

[...] você tem que procurar uma leitura que te proporcione o encontro tanto das respostas quanto de novos questionamentos, eu não sei se vocês percebem isso com os alunos, questionamentos com a leitura. [...] Quando um aluno questiona isso fica marcado em nós que ele não está alheio, ele está inserido naquela leitura e uma das estratégias é o questionamento.

Sob a luz dos pressupostos bakhtinianos, a palavra traz consigo um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. Sob essa perspectiva, nessa pesquisa, o ensino da leitura é compreendido como um processo que deveria levar em conta o sujeito e sua vivência. Desta forma, o escrito seria admitido como enunciado que provém da relação de interação e não a partir de letras e suas sonoridades ou de palavras abstratas, fora do sujeito.

Micila, no primeiro momento do encontro dialogado, deixou clara sua concepção de leitura a partir do código, porém entrou em contradição ao dizer que a leitura nos deixa marcas, “[...] De tudo aquilo que é lido, ninguém retira de nós”. Sob

meu ponto de vista, se algo nos marcou é porque fez um sentido para nós, logo, o enunciado de Micila pode ter dado indícios de leitura como atribuição de sentido. Em minhas narrativas registradas no diário de campo me posicionei quanto à contradição no discurso de Micila, pois “[...] se ninguém retira de nós o que foi lido é porque atribuímos um sentido à leitura”.

Nesse sentido, como protagonista indaguei no primeiro momento do encontro acerca de como viabilizar um ensino de leitura como atribuição de sentido, “[...] como na opinião de vocês a gente poderia atuar para que os nossos alunos pudessem se apropriar do ato de ler e extrair sentido da leitura?”. Expus minha preocupação com a leitura e a falta de compreensão, “[...] por que às vezes a criança lê e [...] simplesmente não sabe o que ele leu”.

Com esse enunciado pretendi apontar que, sob meu entendimento, a leitura sem compreensão não provoca no aluno a necessidade pela leitura, uma vez que ele não vê sentido nela. No entanto, “[...] A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

A protagonista Rúbia me pareceu um pouco confusa, pois ao mesmo tempo em que enunciou que no primeiro ano a leitura se dá pela apropriação do código, também se referiu à leitura como prática social ao enunciar que a criança já lê ao folhear um livro,

[...] mas ela lê quando ela vai folhear um livro, quando ela está contando, àquela imagem. Portanto, há um caminho que se constrói não no primeiro ano, mas que vem vindo. Então vai passando por várias etapas.

Todavia, entre o que Rúbia disse no encontro e suas narrativas no diário de campo, observei que enfatizou sua compreensão de leitura como decodificação, pois a própria protagonista reforçou sua convicção acerca da leitura associada à aprendizagem do código, pois desconsiderou a importância do outro que nos constitui ao relacionar a aprendizagem a uma ação individual, tratando, assim a linguagem de forma monológica,

[...] embora a leitura tenha um destaque por ser uma ação do indivíduo em decodificar sinais gráficos que foram socialmente construídos pela humanidade, sabemos que seus significados vão muito além. Compreendo a leitura na mais plena evolução de nossa espécie que nos permite desvendar códigos e nos dá a condição de independência e autonomia.

Essas narrativas de Rúbia puderam indiciar um equívoco, no que diz respeito à leitura associada ao processo de alfabetização. O código é a denominação dada ao sistema abstrato de correspondência entre a grafia de uma palavra e o seu som, o que não garante uma leitura com a possibilidade de produzir sentido (FOUCAMBERT, 1994). Se o sentido for excluído do início do processo de ensino da leitura em benefício do ato mecânico da decodificação, o aluno não verá sentido na aprendizagem.

Barbosa (1994) afirma que o processo de alfabetização não se resume na aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler). Trata-se de um conhecimento especializado escolar e não social sobre a escrita. Isto contraria a concepção dialógica da linguagem, pois, de acordo com esse autor, o ensino da leitura, se reduzido à identificação de letras e som, é uma prática que não garante a apropriação de sentido daquilo que se lê, pois não considera o outro um ser historicamente desenvolvido e, portanto, portador de um repertório cultural socialmente constituído.

Em minhas narrativas no diário de campo explicitarei minha concepção de leitura alicerçada nos pressupostos bakhtinianos no que se refere ao signo ideológico, pois acredito que lemos palavras como signos ideológicos e não como sinais, “[...] o texto necessita de um leitor que o assuma como diálogo, pois não lemos palavras soltas, mas contextualizadas”. De acordo com Bakhtin (2016, p. 114), “[...] O apelo da literatura ao discurso falado ou popular não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe; é, antes de tudo, um apelo ao diálogo”. Como protagonista percebi que minha concepção sobre leitura seguiu na direção contrária das demais protagonistas, que sempre se referem à alfabetização como pré-requisito da leitura.

Os enunciados de Sarah, entretanto, chamaram minha atenção, pois foi a única protagonista que não associou o código à leitura. Além disso, Sarah explicitou, no primeiro momento do encontro, que uma das funções da leitura é levar a cultura até a criança, “[...] faz parte da leitura trazer cultura para ela. Partir do que ela sabe, mas trazer cultura diferente para ela”. Inferi a partir dos enunciados de Sarah que a leitura tem a possibilidade de acrescentar ao que a criança já conhece novos conhecimentos, ou seja, admite sua bagagem cultural e a desenvolve.

De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento humano depende dos processos de aprendizagem que são construídos pela interação do sujeito com seu outro. Inferi, dos enunciados de Sarah, que essa protagonista concebe a leitura

como atribuição de sentido, uma vez que, embora de forma implícita, admite um diálogo entre texto e leitor.

O modo como Sarah concebeu leitura, nesse estudo, pareceu remeter à concepção de leitura numa perspectiva das práticas sociais, pois se referiu à leitura como conhecimento e construção da cultura, além de considerar a constituição dos sujeitos através da leitura, conforme segue:

[...] a leitura e a escrita servem para resgatar a cultura que nós vivemos e para construir, para que a criança construa uma nova cultura sempre. A criança também vai poder passar a cultura dela para você, que talvez seja uma cultura diferente.

O discurso de Sarah pareceu indicar que a leitura tem sua função social quando menciona que os sujeitos se constroem através do outro. De acordo com o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), o sujeito só constrói sua identidade na relação com o outro, no movimento entre identidade e alteridade. A interação se localiza na relação social que é o centro de tudo, circunscrita na linguagem. Não há linguagem sem que haja o outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que o outro disse. Tudo aquilo que não sou eu, me altera.

Ao recorrer aos dados gerados nas narrativas registradas no diário de campo, a protagonista Sarah pareceu indicar também a importância do outro em nossa vida, quando mencionou onde se dá o primeiro contato da criança com a leitura e destacou que

[...] os primeiros contatos que a criança realiza com a leitura pode ser desde a gravidez. Assim, a criança vai crescendo e tendo contato com os livros, dependendo dos estímulos ofertados por cada família.

Esses enunciados vieram ao encontro da compreensão de leitura adotada nessa pesquisa. Independentemente da faixa etária, é possível aprender a ler atribuindo um sentido ao texto, pois isso independe do aprendizado do código. Afinal, “Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa” (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Há fortes indícios de que Sarah, aparentemente, compreende a leitura como atribuição de sentido, pois ela se referiu à leitura sem a dependência do código, mas na perspectiva do diálogo. Ademais, em suas narrativas registradas no diário de

campo, Sarah deixou explícita a ideia de que apenas a decifração do código não basta para o leitor compreender: “[...] há diferença entre decifrar o código e realmente ‘ler’, ou seja, interpretar o que se está lendo. Pensamos na importância que esse segundo item tem na vida de todos”. Bajard (2007) afirma que o encontro da criança com o livro não se dá na conclusão do processo de alfabetização, mas nos primeiros meses de vida.

O discurso de Sarah pode indicar que esta protagonista tenha tido uma formação menos tradicional, ou seja, menos tecnicista. É possível que Sarah seja dotada de uma concepção de leitura na perspectiva da prática social e de homem como ser inconcluso que depende do outro para se constituir. Logo, a concepção de Sarah acerca da leitura, sob uma visão dialógica da linguagem pode ter implicações na sua formação leitora, uma vez que essa protagonista é bem mais jovem em relação às demais, fator que pode nos indiciar uma formação mais recente do que as demais, alinhada à terceira concepção de ensino de leitura sob a perspectiva dialógica da linguagem, que além de ser mais difundida recentemente, admite o texto como um evento comunicativo e interativo e concebe os sujeitos ativos que dialogicamente se constroem no texto.

Por outro lado, se considerarmos a maneira como Rúbia concebeu a leitura nessa pesquisa, é possível inferir que se a escola procede ao ensino de leitura sem levar em conta a natureza dialógica da linguagem, os enunciados serão isolados de seus contextos, tornando-se apenas sinais gráficos ou de sons que, além de não fazer sentido para os interlocutores, não provocam sua atitude responsiva. Assim, lidarão com a língua como um sistema de normas coercitivas, fechado e pronto e, portanto, desprovido de ideologia e compreensão. Essa concepção pode remeter ao ensino tradicional e não como prática social. No entanto, na realidade concreta da vida, as palavras escritas não nos são apresentadas para serem associadas ao som, mas ao sentido, como bem aponta Smith (1999).

Com base na concepção dialógica da linguagem, compreendo o ensino da leitura como objeto da cultura humana, que produz enunciados frutos da ideologia que provocam, no leitor, questionamentos, embates e que se constituem num processo dialógico, ao contrário da concepção que reduz o ensino do discurso escrito a um conjunto de letras, palavras e orações a serem dissecadas gramaticalmente, sem que o leitor possa extrair sentido algum na leitura.

Contudo, os enunciados a seguir, atrelados às concepções de leitura manifestadas anteriormente, nos mostram que o ensino da leitura como atribuição de sentido parece não ser o que predomina nas escolas.

[...] 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 a 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, significativa (SMOLKA, 2012, p. 128, grifo do autor).

Sob essa perspectiva, a escola poderia considerar, então, o processo de alfabetização como um processo de interação, ou seja, um processo discursivo, dialógico, pois não cometeria equívocos ao tratar erroneamente os alunos de forma homogênea quando a riqueza do ensino da leitura é poder criar os embates e tensões resultantes das relações dialógicas.

Como protagonista, me referi, por ocasião do segundo momento do encontro, à importância de a escola dar autonomia ao professor no sentido de ouvir a criança antes de iniciar sua proposta de ensino, pois o que vai ao encontro das necessidades do aluno se torna significativo para ele, “[...] a autonomia da escolha mediante o que a turma está apresentando [...] fica muito mais fácil a questão da construção do sentido”. A esse respeito, Jolibert (1994) aponta que, para que ocorra o desenvolvimento das crianças, os professores precisam utilizar os conhecimentos que elas possuem.

Percebi indícios de que as convicções de Micila podem ter sido alteradas ao me ouvir falar de leitura como atribuição de sentido, pois respondeu aos meus enunciados, no primeiro momento do encontro dialogado, dizendo que reflete acerca do que faz sentido para a criança e mencionou, como exemplo, o ensino do Hino Nacional Brasileiro, ao destacar que

[...] quando você fala de sentido, da criança ler e aquilo fazer sentido para ela, eu sempre penso um pouco na questão do nosso Hino Nacional, é algo que me vem à mente quando a gente fala qual é o sentido disso aqui. Porque quando a gente pensa um pouco numa época, no momento histórico, na cultura daquele momento, nas leituras daquele momento, quantas vezes nós nos deparamos com um vocabulário que não faz parte de um vocabulário contemporâneo e que a criança não conhece [...]. Para eles é tão complicado entender o que significa esse hino, porque essa palavra não faz parte do nosso tempo. Hoje nós usamos outro vocabulário

para poder nos referir àquilo que ele estava querendo dizer naquele momento.

Nessa direção, Clarissa, ao exemplificar como se deu a leitura do Hino Nacional em sua turma, esclareceu a importância do ensino da leitura como atribuição de sentido, quando descreveu que

[...] teve um ano que nós fizemos realmente a leitura do Hino Nacional e trouxemos os significados a essas palavras, atribuindo os sentidos a essas palavras. Foi o ano que a nossa turma cantava o hino, o hino a bandeira, curtindo e querendo mostrar para outras turmas. Por quê? Porque teve o interesse e o entendimento daquilo que eles estavam falando.

Micila acrescentou que “[...] fazia um sentido e tinha um significado, não estava lendo ou dizendo por dizer, cantando o que todo mundo canta”. Diante desses enunciados, a protagonista Clarissa pareceu remeter a uma compreensão de leitura para além da simples decodificação das mensagens, pois Clarissa foi além de uma leitura como reconhecimento das estruturas linguísticas quando mencionou a leitura como atribuição de sentido, fato que incorreu em um maior comprometimento dos alunos com a leitura.

A maneira como Clarissa procedeu ao ensino do Hino Nacional pode indicar o ensino da leitura através dos enunciados e não das palavras como sinal, fato que atende ao ensino da leitura como atribuição de sentido e consequentemente faz com que o aluno compreenda o texto lido, pois de acordo com Bakhtin (1997), as pessoas não se falam por meio de orações ou palavras, mas por meio dos enunciados.

Embora Micila tenha demonstrado, ao longo dos momentos do encontro dialogado, forte inclinação à concepção de leitura como atribuição de sentido, especialmente quando refletiu sobre o trabalho de Clarissa acerca do Hino Nacional, entre o que disse no encontro e suas narrativas registradas no diário de campo, se contradisse quando narrou que

[...] a leitura discutida nesse primeiro encontro pode ser refletida desde os primeiros contatos das crianças com as letras [...]. Gradativamente, a criança vai tendo contato com o mundo escrito e, estimulada para tal quando a partir daí se sente segura e começa a arriscar suas primeiras leituras. A princípio, nomes das pessoas da família, o próprio nome e palavras do cotidiano. Quando a leitura acontece, a criança decodifica lentamente a mensagem e aos poucos, melhora sua segurança e fluência permitindo a ela, a cada dia, compreender e interpretar a sua leitura.

Essa narrativa de Micila pareceu indiciar que essa protagonista pode estar compreendendo o ensino da leitura sob a concepção monológica da linguagem. O ensino da leitura, sob essa compreensão associada à aprendizagem das letras, não garante ao leitor a atribuição de sentido ao texto lido, pois não considera o outro como primordial no processo, como aquele que te completa, tampouco considera a leitura de enunciados, que são considerados réplica do diálogo. Destaco aqui que a compreensão de leitura dessa protagonista pode produzir um efeito na compreensão do ensino da leitura.

Ainda sobre o ensino, Clarissa deu indícios de se alterar com os discursos do primeiro momento do encontro dialogado, pois comentou no segundo momento,

[...] lembro-me do trabalho que a gente faz também com o primeiro ano, sobre o vocabulário do Hino da Independência. Nós falamos no último momento do encontro, que se a gente trabalhar isoladamente o vocabulário, que sentido teria a palavra “perfídia”. Mas no contexto do hino, eles passam a entender a história que aquela palavra traz.

Pude inferir que, ao mencionar, no segundo momento, o que se passou no primeiro, Clarissa deu indícios de alterar e ser alterada no movimento dialógico instaurado no encontro dialogado, pois pode ter se constituído das vozes que ecoaram no primeiro momento e no intervalo.

Clarissa tratou esse vocabulário como enunciado ao ensiná-lo de forma contextualizada. Cabe ressaltar que o enunciado é sempre dialógico e não monológico, pois se assim o for é de fato uma abstração e, portanto, não fará sentido ao leitor. De acordo com Jolibert (1994), ler é atribuir sentido ao escrito. Nessa direção, ao encontrar sentido no escrito, o leitor terá a necessidade da leitura, uma vez que essa proporciona sua completude. Assim, a leitura pode ser instigada desde a mais tenra idade. Frente a essas considerações, o ensino da leitura não pode se constituir fora do contexto da vida, da vivência do aluno e das relações de interação entre os sujeitos.

Em razão da semelhança com a maneira como parte das protagonistas compreendem leitura e o ensino da leitura concebido a partir do código, se faz oportuna a discussão sobre a formação das protagonistas, uma vez que pode haver uma relação das tendências do ensino, em decorrência das concepções sobre leitura. As protagonistas, assim como eu, acabamos por situar a formação em dois

momentos, como convencionalmente tal distinção tem sido feito, ou seja, em formação inicial (graduação) e formação continuada, dando relevância às próprias experiências que se constituem na escola.

Entretanto, nós protagonistas nos referimos também à nossa formação leitora durante o período escolar, principalmente no período da alfabetização, ocasião em que pude inferir uma formação voltada ao ensino de leitura atrelado ao ensino do código alfabético.

A nossa formação leitora pode ter implicações no modo como compreendemos e ensinamos a leitura. Essa formação se constitui no período que se estende desde a mais tenra idade até o momento atual. Na perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2000), o processo de aprendizagem é anterior ao processo de escolarização das crianças. Desde o início da vida interagimos com o outro e nos desenvolvemos, aprendendo sobre as coisas e o mundo ao nosso redor.

Um aspecto destacado pelas protagonistas foi o resgate de sua formação leitora no primeiro ano que, ao enunciarem, no terceiro momento do encontro dialogado, deram indícios de que não guardam boas lembranças. Durante a análise dos dados inferi a formação leitora das protagonistas sob dois referenciais: formação leitora como prática social e como constructo individual.

A protagonista Clarissa enunciou que em sua família não havia a prática de leitura, razão pela qual não teve acesso nem mesmo aos contos de fada na sua infância. Essa protagonista pareceu indicar que sua formação leitora seguiu os padrões tradicionais, em que a criança iniciava a leitura com sua entrada na escola e com a apropriação do código, ao comentar que

[...] a minha formação foi muito rasa, eu não tive este lado leitor enquanto adolescente, enquanto criança. Não tinha uma mãe que contava história, não tive esses momentos. Eu vim buscar, conhecer contos de fada quando eu estava fazendo o magistério.

Os enunciados apresentados por Clarissa indicaram que essa protagonista não teve acesso à leitura como prática social em seu contexto familiar, pois não participou, em sua infância, de eventos em que a prática de leitura lhe fosse apresentada, como citou, nem mesmo a leitura dos contos de fada, prática presente em algumas famílias, cujos pais são o primeiro exemplo de leitor. Em suas narrativas no diário de campo, Clarissa justificou a importância do estímulo à leitura quando

narrou que, “[...] para estimular nossas crianças, devemos ler diversas histórias e mostrar o nosso gosto pessoal, recomendar livros. Assim, encontrarão em nós modelos de leitores”. A esse respeito, Lajolo e Zilberman (1986) apontam que o gosto pela leitura se intensifica na família, pois o contexto particular da vida doméstica é adequado a essa atividade.

Entretanto, sob minha compreensão, mesmo não tendo um estímulo à leitura em sua tenra idade, isso não a impediu de desenvolver sua formação leitora no decorrer de sua vida, pois Clarissa, ao longo de sua formação, descobriu no magistério a oportunidade do encontro com a leitura dos contos de fada. Segundo narrou em seu diário de campo, o estímulo não somente vem da família, mas também do professor, pois “[...] necessitei buscar esse gosto em mim para conseguir desenvolver o desejo em meus alunos”.

Observei indícios, nos dizeres de Clarissa, que a sua formação inicial pode ter implicações na formação leitora de seus alunos, pois ao buscar o gosto pela leitura no magistério, a protagonista Clarissa deixou claro que nos constituímos pelo outro. Em suas narrativas acrescentou que “[...] é importante que nós educadores leitores e nossos alunos tenhamos possibilidade de estabelecer uma relação viva e intensa com os livros”.

Embora Clarissa conceba a leitura associada ao aprendizado do código, fato que inferi em seus enunciados no primeiro momento do encontro dialogado, assim como o fato de não ter tido quando criança pouco acesso à leitura nas práticas sociais, conforme enunciou no terceiro momento do encontro, inferi que essa protagonista pode ajudar seus alunos a compreenderem o texto, pois adota práticas que consideram o aluno ativo no processo de ensino, conforme elucidado anteriormente, no que se refere à obra do Harry Potter. Percebi que a formação inicial de Clarissa pode ter implicações na formação leitora de seus alunos, uma vez que encontrou no magistério, o encanto dos contos de fada.

Conforme aponta Foucambert (1997), formar é transformar sua própria realidade. Esse enunciado veio ao encontro da minha formação leitora, pois tudo ao nosso redor nos altera, por exemplo, o professor, a família e exemplifiquei como fui instigada à leitura da obra *O Morro dos Ventos Uivantes*, romance inglês lançado no século XIX, ocasião em que mencionei que

[...] trago um fato que aconteceu na minha vida, minha mãe sempre comentou sobre a obra *O Morro dos Ventos Uivantes*, quando eu entrei na adolescência eu comprei o livro, é uma leitura que te instiga a terminar, eu fui até o final. Aquele amor que a minha mãe tinha pela obra, peguei isso para mim.

Com esse enunciado pretendi enfatizar que sempre somos influenciados pelo outro. Afinal, “[...] A *alteridade* marca o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua constituição” (GEGe, 2013, p. 29, grifo do autor). Diante do exposto, acredito que minha formação leitora pode ter implicações no modo como compreendo e ensino leitura, pois embora tenha tido um dissabor no processo de ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, isso não me impediu de encontrar em outros momentos da minha formação, um ensino que produzisse efeito na compreensão, na construção do sentido.

Quando Clarissa se reportou ao magistério como porta de entrada à leitura, a protagonista Rúbia manifestou seu posicionamento acerca da constituição leitora de Clarissa que, segundo ela, independentemente da época em que ocorreu, foi influenciada pelo outro

[...] você (Clarissa) não teve na sua formação inicial esse olhar para o desenvolvimento da leitura, porém você teve na formação continuada. Eu acredito que você buscou isso em algum momento para você entender esse processo.

Formação, portanto, não é aqui compreendida como algo estagnado, ao contrário, à luz dos pressupostos bakhtinianos, buscamos respostas às nossas incompletudes, fato que se evidenciou nos relatos da protagonista Clarissa, que buscou na sua formação adulta o desenvolvimento de sua formação leitora para transformar sua realidade e também agregar à de seus alunos. Vigotski (2007) atribui extrema relevância à interação social e, em consequência, à “intervenção pedagógica”. Portanto, essa possibilidade de alteração no desempenho pela colaboração do outro é fundamental nos processos de aprendizagem, porque representa um momento no desenvolvimento do sujeito.

Rúbia, por sua vez, deu indícios de que está nas mãos do professor acreditar que transformar a realidade dos alunos depende da transformação da sua própria, pois mencionou no terceiro momento do encontro dialogado que

[...] O professor que tem essa clareza, esta formação, ele consegue despertar o hábito. Ele consegue envolver para a leitura. E a gente vê outro tipo de formação de alunos. É como se eles alfabetizassem também para a leitura.

As narrativas de Rúbia, registradas no diário de campo, corroboram o que disse no terceiro momento do encontro, ocasião em que afirmou que,

[...] Um professor, com uma formação leitora tradicional, passará isto a frente. Ao passo que um mais flexível e constituído em outro processo, conseguirá desempenhar de outra maneira seu papel, provavelmente composto de mais significados.

Porém, logo após ter enunciado acerca da necessidade de o professor alfabetizar também para leitura, Rúbia, sob meu ponto de vista, voltou a mencionar uma ideia tradicional e reducionista do ensino da leitura quando enunciou avaliar a leitura de seus alunos pela fluência.

Nós estamos trabalhando o gênero literário histórias em quadrinhos. Hoje, há um grande envolvimento em situações de leitura. Através das nossas avaliações de fluência da leitura, observei ter melhorado o interesse com relação às histórias de Maurício de Souza.

A prática desse tipo de avaliação pode indicar uma falsa ideia de que a criança que lê em voz alta compreende. Pode ser uma estratégia usada pelas protagonistas para avaliarem a parte fonética, bem como a fluência, porém não indica se a criança compreendeu o texto lido. Conforme citado anteriormente, essa é uma forma que reduz o ensino de leitura ao aprendizado do código. De acordo com Bajard (2012, p. 14), “[...] A alfabetização não propicia mais acesso aos livros; são os livros que deslancham a aprendizagem da escrita”. Os enunciados de Rúbia podem indicar que essa protagonista ainda está presa nas concepções e práticas do passado, embora tenha mencionado o contrário em alguns enunciados acima.

Vale lembrar que Barbosa e Souza (2006) apontaram que até a década de 1950, conforme explicitado no primeiro capítulo, a prática de leitura era atrelada a aspectos fonético-fonológicos, em especial à gramaticalização. Essas concepções de leitura e ensino podem ter implicações na formação leitora de Rúbia, que adota algumas práticas de ensino sob uma perspectiva reducionista.

Nesse momento do encontro dialogado, que correspondeu ao terceiro momento ou cena discursiva, Clarissa manifestou seu posicionamento, ao afirmar:

“[...] eu acho que nós tivemos que correr muito atrás, para a gente, hoje, ter esta formação dos nossos alunos diferente da nossa. [...] porque eu não tive e eu tive que buscar”. Nessa ocasião, me manifestei na condição de protagonista, acerca de como minha formação pode ter implicações na formação leitora de meus alunos, pois

[...] quando me formei professora eu não quis fazer com os meus alunos o que havia sido feito comigo, porque para mim não foi uma boa experiência, eu gostaria que para o meu aluno fizesse sentido. Então de certa forma, eu tive mais paciência, eu tive gosto para passar, eu estudava bastante para orientar os meus alunos.

No primeiro capítulo desta pesquisa, mencionei a formação continuada como possibilidade de aprofundamento dos estudos e, conseqüentemente, de uma melhora nas práticas de ensino, pois se nos constituímos através do outro e somos incompletos, logo, estamos em constante formação. No entanto, não podemos deixar de considerar as tendências que marcaram nossa formação. De acordo com Barbosa e Souza (2006) e Perfeito (2007), historicamente nossa formação se pautou em uma tendência do ensino de leitura com ênfase na perspectiva de leitura como decodificação.

Nesse ensino, a língua é vista fora de seu contexto de utilização e o aprendizado do código é suficiente para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor. Sob essa perspectiva, a formação leitora da maioria dos professores, desde a década de 1960, pode indicar uma formação como constructo individual, que pode ter implicações, portanto, na formação leitora das protagonistas Rúbia, Clarissa e Micila, conforme os indícios observados nos dizeres e narrativas escritas aqui destacadas.

Porém, não foi a única tendência que predominou, considerando que Albuquerque (2006) e Barbosa e Souza (2006) também mencionam como outra tendência de ensino da leitura que, historicamente, se deu a partir da década de 1980, pautada na concepção dialógica da linguagem, em que a língua é concebida como meio de interação. De acordo com essa perspectiva, a formação leitora se deu como prática social e também incidiu sobre nossa formação.

Inferi dos enunciados da protagonista Sarah, no terceiro momento do encontro, que sua formação se deu sob a perspectiva dialógica da linguagem. Na verdade, observei que nos três momentos do encontro, assim como em suas narrativas registradas no diário de campo, Sarah teve uma postura diferente das

demais protagonistas, como por exemplo, nesse enunciado: “[...] Eu me formei na Unesp de Marília, que é uma referência na Pedagogia é a melhor pedagogia que tem na Unesp”. Sarah se reportou à formação da graduação com muito orgulho.

Sarah foi a protagonista que se referiu à leitura, desde o primeiro momento do encontro dialogado, de forma diferente das demais, pois não atrelou seu ensino ao código e, além disso, em suas narrativas registradas no diário de campo, após o segundo momento do encontro, narrou que a leitura envolve a parte cognitiva e emocional, em que a criança vai entender a função da leitura em sua vida. Esse enunciado pareceu indiciar um ensino que produz efeito na compreensão do texto: “[...] acreditamos que com todo esse processo, a criança vai entendendo o real sentido, a função da leitura em sua vida”.

Clarissa, no que tange à formação do professor, se manifestou no terceiro momento do encontro se posicionando a favor da formação continuada que, segundo ela, o professor que não teve em sua formação uma base para se tornar leitor deve buscá-la: “[...] eu não tive e tive que buscar [...] porque os que param naquela formação inicial, não dão conta”.

Nesse terceiro momento do encontro dialogado, Rúbia se manifestou dizendo que o professor repete práticas: “[...] eu sinto que a Educação por um momento repetiu práticas. É assim que eu aprendi é assim que eu fazia”. Esse enunciado veio ao encontro das tendências que predominaram a partir das décadas de 1960 e 1980, que apontaram para um ensino voltado ao professor detentor do saber e transmissor do conhecimento, não levando em conta a concepção dialógica da linguagem, pois nessas tendências, o sujeito é concebido como receptor passivo no processo de ensino.

Apesar de, até então, Rúbia ter manifestado uma concepção de leitura e de ensino de leitura voltado às primeiras tendências, esse dizer pareceu indiciar uma conscientização mais crítica sobre a concepção dialógica de leitura. Nesse caso, essa conscientização mais alinhada à perspectiva dialógica da linguagem, foi explicitada em suas narrativas registradas no diário de campo, após o terceiro momento do encontro dialogado.

[...] há toda uma possibilidade de aprendizado. O professor, ao refletir sobre suas dificuldades consegue se desvencilhar de velhas práticas, buscando algo melhor em sua formação continuada. [...] A leitura promove reinvenções, ressignificados e evolução de nossa espécie, desde a mais tenra idade.

Esses dizeres de Rúbia, após o terceiro momento, pareceram indiciar que a formação continuada dessa protagonista pode ter implicações na sua formação leitora. Pude inferir que o movimento dialógico instaurado no encontro dialogado pode ter contribuído para que Rúbia refletisse sobre sua concepção de leitura, pois percebi indícios em seu relato acima de uma formação voltada à valorização dos sujeitos no processo de ensino, diferentemente de seus enunciados voltados à concepção reducionista, durante os dois primeiros momentos.

Em sua última narrativa no diário de campo, Rúbia se reportou ao trabalho do professor como um trabalho que necessita do outro, “[...] É um trabalho colaborativo e que promove o ‘fenômeno’ da evolução de cada um”. Sarah, por sua vez, afirmou, no terceiro momento do encontro, que é através da formação continuada que o professor poderá se capacitar para o ensino, porém, segundo ela, é o professor da rede privada que tem incentivo à busca pela formação,

[...] nós somos de uma escola particular, você vai passar por uma seleção. Se você está aqui dentro e você não for se atualizando, for estudando, tchau! Na prefeitura não. Se você passou em um concurso, é admitido. É aquele que forma a maioria da população.

Os enunciados de Sarah pareceram indiciar uma diferença entre os professores da rede pública e privada no que se refere ao estímulo da busca pela formação continuada. Todavia, é um fato preocupante, pois Sarah deixou claro que são os professores da rede privada que continuam a se capacitar através dos estudos.

Há que se considerar, contudo, que a formação do professor, como processo de aprendizagem e desenvolvimento, não ocorre somente em nível de graduação, mas também em seu processo de atuação profissional, enquanto formação continuada em serviço. Logo, é inerente que todos aprimorem seus conhecimentos e possam aplicá-los.

Entretanto, será que o que é ofertado nos cursos de formação continuada atende às expectativas dos professores? Quando atende, será que impacta na formação e no desenvolvimento profissional dos professores? Implica em aprendizagem para os docentes? São questionamentos importantes no que se

refere à motivação dos professores em continuar uma formação que venha ao encontro de suas necessidades reais.

Na perspectiva de Vigotski (2007), a zona de desenvolvimento proximal é importante no processo de ensino e de aprendizagem, conforme explicitado no primeiro capítulo, pois permite a possibilidade de avanços na aprendizagem, sempre com a colaboração do outro mais experiente. A aprendizagem do professor também se procede nessa lógica. Nesse sentido, o curso de formação continuada pode vir ao encontro da necessidade do grupo, pois fará sentido para quem dele participar.

Rúbia apresentou como réplica ao dizeres de Sarah, acerca da precarização da formação docente, o fato de que a rede pública não tem boas opções de candidatas para docência

[...] o pior é quando começam a chamar as últimas candidatas, aí já não têm mais opções, como neste último concurso, as que entraram... É que não tinham mais quem chamar. As últimas das últimas.

Por que isso ocorre? Sobram vagas? Será que as melhores candidatas vão para as redes privadas? O salário é o responsável por essa migração? É a quantidade de aluno por sala que faz com que o professor se afaste da rede pública? A insegurança? A perspectiva vigotskiana propõe uma visão teórica do ser humano como um ser imerso num contexto histórico, vale dizer que o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana se dá ao longo do processo sócio-histórico.

Inferi, dos enunciados das protagonistas Sarah e Rúbia, que são muitos os fatores que impactam na qualidade de ensino. Esses fatores foram se constituindo ao longo da história, fato que pode indicar que podemos estar longe da solução dos problemas que assolam a educação em nosso país. Entretanto, podemos acreditar que a formação continuada pode ajudar a nos preparar para as demandas educacionais do contexto atual.

A formação é aqui compreendida para além da aprendizagem do conteúdo curricular a ser ministrado pelo professor em sala de aula, mas a formação traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor como sujeito inserido num contexto para além de seu campo de atuação. Se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1992).

Esses indícios presentes nos dizeres e narrativas escritas dos protagonistas pareceram indiciar a compreensão de que a formação continuada pode estar diretamente ligada ao papel do professor e às possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e das possíveis mudanças do contexto escolar.

Imbernón (2010) enfatiza a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, promovendo seu trabalho para transformação de uma prática. A formação continuada neste sentido é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores.

Aproveitei essas manifestações de Sara e de Rúbia, anteriormente exemplificadas, para resgatar, a partir desses dizeres, o modo como leitura e seu ensino são concebidos nesta pesquisa, a partir das práticas sociais, e enfatizei, no terceiro momento do encontro, que,

[...] quando a gente pensa em leitura, a gente percebe que pensamos em leitura de uma forma bem diferente daquela que nós tivemos com nossos formadores. Acho que leitura é muito mais do que o que a gente aprendeu.

Vale a lembrança de que, na década de 1980, a cartilha era o meio pelo qual o ensino da leitura se pautava e

No passado a maioria das crianças nascidas em famílias pouco letradas não tinha contato com o livro antes de entrar na escola. O encontro entre ambos ocorria com sete anos, na primeira série, classe da alfabetização. O livro era *único* – não havia outros – *coletivo* – cada aluno tinha um exemplar – e *didático* – a cartilha. Esse livro, objeto puramente escolar, não tinha função social, isto é, não era utilizado fora da escola. Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com os livros, a criança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses (BAJARD, 2007, p. 15, grifo do autor).

Porém, entre a concepção de Rúbia acerca da leitura pela decodificação e o que enunciou no segundo momento do encontro dialogado, pude perceber que essa protagonista deu indícios de que a formação leitora por meio da cartilha não dá conta do ensino de leitura como atribuição de sentido, pois os alunos não são levados a dialogar com o texto. A cartilha é um livro, cuja finalidade não corresponde à leitura na prática social.

[...] sabe que eu não me lembro de a gente folhear essa cartilha... a impressão que eu tenho é que a gente fazia a lição do A, depois a do B... a gente parece que não manuseava a cartilha.

Essa perspectiva apresentada por Rúbia acerca do ensino tradicional, pautado na cartilha, no código e nas repetições das práticas, que consideram o ensino da leitura como constructo individual, pode indicar que os alunos não atribuíam sentido ao texto, tendo em vista se tratar de leituras desconectadas da realidade dos alunos e baseadas no ensino do código ao associar cada lição a uma letra do alfabeto. Esse tipo de livro exclui a compreensão e com isso subestima o leitor considerando-o um sujeito passivo.

A adoção desse gênero discursivo, prática usual entre os professores do ensino tradicional, exemplifica a constituição leitora das protagonistas. No terceiro momento, Clarissa se manifestou acerca dos diferentes suportes de leitura do mundo de hoje, ao destacar que,

[...] hoje, a minha filha lê bastante e o meu filho busca muito, eles têm um tipo de leitura diferente, hoje é mais leitura digitalizada. Eu vejo que com as nossas crianças o livro é mais utilizado.

Conforme destacado por Rúbia e mencionado no primeiro capítulo, atualmente, a leitura digital é prática comum entre alunos e professores, o que tem exigido, por parte do professor, o uso pedagógico dessas tecnologias. Os gêneros digitais podem se transformar em ferramentas educacionais para o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Bakhtin (1997), os usos da língua não se dão por orações isoladas, mas sim por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico.

Os gêneros, conforme Bakhtin (1997), ainda que tipos relativamente estáveis de enunciados podem resultar em outros, como por exemplo, os gêneros do discurso ligados às recentes práticas sociais discursivas do ambiente virtual. O fato de atualmente termos chegado ao uso naturalizado da leitura digital, sendo seu uso tão frequente, faz parte das práticas sociais e, portanto, se constitui como gênero, conforme apresentado no primeiro capítulo.

Sob essa perspectiva, a formação continuada vem ao encontro das necessidades da nova geração. Para favorecer sua prática digital, o profissional

deve buscar sempre a continuidade de sua formação, pois introduzir o uso do suporte digital na educação requer um estudo para poder lidar com ele.

Ressalto, porém que, atualmente, as crianças que têm acesso às novas tecnologias, as utilizam por tempo ilimitado, o que pode interferir na realização de outras atividades. Outro ponto de desvantagem é que a maioria dos educadores não possui conhecimento suficiente para a utilização dessas tecnologias de maneira correta. Contudo, cabe enfatizar que se ler é atribuir sentido ao escrito, com a utilização do suporte digital não será diferente. Ao aplicá-lo no ambiente educativo, precisamos observar que as atividades de leitura também serão influenciadas pela ferramenta digital.

Micila, em suas narrativas registradas no diário de campo, deixou claro que o professor influencia seu aluno a tomar gosto pela leitura e que não importa o momento em que isso ocorra, pois, segundo ela, nunca é tarde para que o encantamento pela leitura tome conta do leitor, uma vez que considera que

[...] a formação leitora do professor pode influenciar na maneira como ele trabalha a leitura com seus alunos, pois como poderia influenciar o gosto pela leitura sem tê-lo? Nunca é tarde para que esse encantamento aconteça e a leitura nos envolve de várias formas. O autor, o texto, a forma como escreve, a cor da página, a letra e o cheiro do livro que permite uma interação ímpar. Hoje, o livro virtual se faz presente e se mostra cumpridor do seu dever, de sua função, porém o livro real nos permite anotar, grifar, conversar com ele e reler sempre que for possível, acredito ser mais envolvente.

Sob a perspectiva apresentada por Micila, no diário de campo, o professor pode influenciar seu aluno a desenvolver o prazer pela leitura. Referiu-se a alguns elementos que possam atrair a atenção do leitor como o autor, o texto, a forma de escrita, o cheiro do livro, a cor da página. Todos esses elementos, de acordo com Micila, podem ser considerados como portadores de sentido ao leitor. Lajolo (1986) aponta, entretanto, que a primeira condição para que o aluno se aproxime do livro de forma prazerosa é que o professor seja um bom leitor e pratique a leitura.

Nessa direção, me reporteí acerca da boa influência que recebi de um colega, professor de História, que reforça minha concepção, nessa pesquisa, sobre como a formação do professor implica a formação leitora do aluno ou até mesmo dos colegas de profissão, pois seu apreço pela leitura me impactou de forma positiva. Destaquei que

[...] eu fui muito influenciada por bons professores. Inclusive eu tive um colega que me influenciou. Ele é professor de História e nas aulas dele [...] ele tinha que descrever cidades européias e ele descrevia com uma riqueza de detalhes tão grande que a gente se apaixonava pelo discurso dele. [...] surgiu uma vez uma pergunta: “Professor, você foi nesse lugar?” Ele disse: “Não, aprendi nos livros que eu li.” E aquilo despertou em mim uma coisa muito boa. [...] nós chegamos a outros momentos e história através da leitura. Como é rica a influência de um bom professor na área da leitura. Como o hábito leitor do professor [...] não só influencia a criança como também o adulto porque eu fiquei muito motivada por esse professor.

Esses enunciados vêm ao encontro da leitura como prática social, pois além de não considerar o código como pré-requisito de sua aprendizagem, considera o livro parte de um diálogo que ultrapassa seus escritos. Além de o livro ser um portador de histórias, o que para a criança se transforma num vínculo com o livro, há outras formas de relacionamento entre esse objeto e a criança, “[...] o cheiro do livro conserva seu perfume e a página sua suavidade” (BAJARD, 2007, p. 83).

Sob esse ângulo, Sarah, em suas narrativas no diário de campo, apontou sua convicção de que a formação do professor, que não se resume à inicial, influencia na formação leitora de seus alunos, ao considerar que

[...] lembranças positivas e negativas refletem na prática como professora hoje em dia. Acredito que a formação do professor como leitor pode influenciar na forma como ele trabalha com seus alunos. Essa formação abrange todas as experiências em toda a vida da pessoa, do passado, presente e futuro. Porém, cabe ao professor transformar tudo isso em inspiração para seu aluno.

Sob esse ponto de vista, Clarissa destacou a importância das trocas e discussões entre docentes em sua formação leitora, inclusive se referiu ao encontro dialogado como um espaço que favorece essas trocas, ao afirmar que

[...] foi através de muitas trocas como essa que nós estamos fazendo e desse grupo que nós fomos crescendo enquanto professores de leitura e escrita, com essas nossas trocas.

No terceiro momento do encontro dialogado, me manifestei apontando que embora minha formação leitora inicial não tenha me impactado de forma positiva, sofreu influência ao longo do processo de ensino.

[...] eu confesso a vocês que eu leio muito mais na vida adulta do que na infância. Acredito que tenha sido por influência dos professores da formação

continuada. Porque na infância, aquela história da decodificação... [...] quem não se adéqua está “lendo mal”. Tanta riqueza que poderia ter sido trabalhada naquele momento e não foi, ao contrário, fui rotulada como não leitor.

Na perspectiva bakhtiniana, o homem é concebido como ser social, que se constitui através do outro, numa relação de interação mediada pela linguagem. Deste modo, as vivências pedagógicas que são desenvolvidas não possuem como finalidade única o conteúdo escolar ou metodologias da prática pedagógica, mas a possibilidade da reflexão, do diálogo em relação ao processo educativo. Ressalto, assim, a relevância do diálogo entre as pesquisas e os educadores na formação inicial e continuada, na tentativa de ressignificar o sentido de ser professor na atualidade, bem como de ser um formador de leitores.

Depreendi, dos enunciados exemplificados nesse primeiro eixo de discussão, que a concepção reducionista da leitura, apresentada por parte das protagonistas, pode ter implicações na sua formação leitora. Porém, os dizeres subsequentes ao primeiro momento do encontro dialogado, bem como as narrativas escritas, registradas no diário de campo, nos intervalos entre cada momento desse encontro, pareceram indiciar ao menos o início de um movimento de reflexão e reelaboração, por parte das protagonistas, acerca dessas concepções. Isso me permitiu inferir que o encontro dialogado, além de utilizado como possibilidade de geração de dados em situações em que o pesquisador se constitui em sujeito da pesquisa, também pode se constituir em prática pedagógica cotidiana na própria escola, com vistas ao trabalho em equipe, em situações que envolvem um processo de reconceitualização de saberes e práticas pedagógicas, em geral.

3.2 Práticas de ensino de leitura em sala de aula: implicações na formação leitora dos alunos

Após as considerações acerca da concepção de leitura e suas implicações na formação leitora das protagonistas, considero oportuno tematizar, nesse momento, com base nas concepções evidenciadas no eixo anterior, as implicações das práticas de ensino de leitura utilizadas pelas protagonistas na formação leitora de seus alunos atreladas, conseqüentemente, a tais concepções.

Em razão do objetivo proposto para a realização da presente pesquisa, as práticas utilizadas pelas protagonistas no ensino da leitura assumiram relevância, a partir de seus dizeres e narrativas escritas. Dessa maneira, esse eixo se caracteriza como um desdobramento da estreita relação entre as concepções de leitura e de ensino de leitura e as implicações das práticas utilizadas, em sala de aula, na formação leitora de seus alunos, sob dois referenciais: como prática social e como constructo individual.

Destaco aqui, para fins de análise e discussão, a partir desses dois referenciais mencionados, duas práticas distintas, relativas às práticas de ensino, que foram evidenciadas nos dizeres e narrativas escritas dos protagonistas: uma diz respeito à leitura tendo como base a apropriação do código alfabético; outra, referente à leitura tendo como princípio norteador as necessidades do aprendiz.

Essas duas práticas de ensino, apesar de distintas, revelaram, no entanto, a identificação de formas semelhantes de práticas utilizadas pelas protagonistas: o ensino do código; a leitura como lição de casa; a pedagogia dos projetos; a biblioteca da sala de aula. Portanto, organizei a exposição e discussão dos dados a partir dessas situações.

Sabemos, conforme apresentado nessa pesquisa, que a criança começa a ler bem antes que se apresente a ela o código alfabético. Jolibert (1994) afirma que a linguagem escrita disponível na vida social está presente nos mais diversos gêneros textuais. A ordem é: primeiro lemos e nos tornamos leitor, e não aprendermos o código e os sons primeiro, para ler depois. Essa ideia vem ao encontro da formação leitora como prática social.

Entretanto, o ensino tradicional, voltado à leitura pela decodificação e interpretação do que está explícito no texto que, muitas vezes, não condiz com a realidade dos alunos, ainda é uma prática recorrente em nosso sistema de ensino e de avaliação. Os enunciados da protagonista Rúbia puderam indicar de forma clara, a falta de conexão entre o texto e a vida real, ao afirmar que,

[...] algumas provas externas como a do SARESP, a do SAREM de Marília [...] nós tivemos uma situação de uma questão de leitura. Era uma piadinha, cujo contexto girava em torno da palavra elevador, “[...] o elevador subiu [...] o elevador desceu”, a criança da periferia onde estava sendo aplicada não conseguiu entender, aquilo não fazia parte do repertório dela, ela não conseguiu atribuir um sentido para entender e achar engraçado. Ela tinha que colocar respondendo que era uma piada, ela tinha que entender a ironia da piada e, não foi só uma vez que eu estive em contato com isso, alunos

que não conseguiram uma compreensão por falta do repertório dele em relação aquilo.

Essa prática de avaliação demonstra um ensino voltado à homogeneidade, que desconsidera a diversidade cultural e o indivíduo em sua singularidade. Assenta-se em uma formação leitora como constructo individual, pois considera a linguagem monológica e a leitura como transmissão de informação. O leitor por sua vez, é apenas receptor do escrito, não atribui sentido ao texto, tampouco há diálogo entre texto-leitor. Essa prática pode ter implicações na formação leitora do aluno, que, ao não compreender o texto, não verá sentido na leitura.

Essa prática pareceu estar na contramão de um ensino voltado ao sujeito que se constitui na relação com o outro por meio da interação social e, assim, se completa. É o processo de alteridade que pressupõe o sujeito como um ser em constante mudança através da interação com o outro (MARQUES, 2014). O ensino da leitura não é diferente, pois compreendo que o sujeito se constitui a cada leitura se seu ensino for concebido sob a perspectiva dialógica da linguagem. Afinal, “[...] **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCH, 2001, p. 25, grifo do autor).

No entanto, embora a narrativa da protagonista Clarissa, registrada no diário de campo, remeteu ao ensino de leitura para além da apreensão do código, pareceu que Clarissa não deixou claro como ensina seus alunos a compreenderem o que leem, pois mencionou que,

[...] nós educadores, devemos levar nossas crianças cada vez mais a construção da leitura que só assim poderão transformar seu conhecimento em algo significativo, pois não basta apenas decifrar os símbolos, mas sim ter uma boa interpretação, compreensão da leitura.

A compreensão e o juízo de valor caminham necessariamente juntos. Impossível compreender sem julgar. Quando o leitor aproxima-se da obra, possui sua visão de mundo, sob seu ponto de vista. Ele emite um juízo sobre a obra, que não será o mesmo enquanto lê, pois a obra sempre introduz algo novo. Compreender é possibilitar uma modificação do ponto de vista pessoal por meio do encontro com o outro, o desconhecido. A compreensão é repleta de resposta, assim, a compreensão de um enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva ativa.

Vale dizer que tanto ouvinte, quanto locutor são concebidos com essa atitude (BAKHTIN, 1997).

Sob meu ponto de vista, associar o código ao ensino da leitura não condiz com uma prática de ensino como atribuição de sentido, pois dessa perspectiva reducionista de compreensão de leitura o aluno não é considerado como dotado de atitude responsiva ativa. Depreendi dos enunciados da protagonista Rúbia que o código sobrepõe o ensino da leitura em detrimento da atribuição de sentido. Ao referir-se ao trabalho com o livro da autora Sônia Junqueira (1984) para o ensino de leitura, pude inferir de seus enunciados a prática do ensino da leitura pela decodificação.

[...] esse livro que eu estou te falando da Sônia Junqueira, por exemplo, que é uma estratégia que a gente usa, nós encontramos ali um caminho para desenvolver um pouco mais a segurança, um pouco mais o momento que aquela criança está porque ela tem estrelinhas. O livro da Sônia Junqueira de uma estrelinha é para iniciantes. O livro da Sônia Junqueira de duas estrelinhas é para quem está começando a entender todo esse processo de leitura e também de decodificação de letras. E o de três estrelinhas é para aquele que tem uma leitura mais fluente que envolve um repertório maior. São leituras mais rasas, não vai falar daquilo que nós estamos investigando, mas são livros que a gente também usa que também acolhe a nossa proposta do primeiro ano.

Os enunciados de Rúbia, manifestados no primeiro momento do encontro dialogado, podem indiciar uma visão reducionista da linguagem que considera o sujeito passivo e a linguagem monológica. Essa prática de ensino de leitura pode incorrer em insucesso escolar, tendo em vista referir-se à aprendizagem das correspondências grafemas-fonemas, um procedimento que enfatiza o ensino do código primeiro e, muito tempo depois, do aprendizado da compreensão do escrito (CHARTIER, 1996). Essa prática pode ter implicações numa formação leitora como constructo individual, uma vez que considera o texto apenas como forma abstrata com palavras descontextualizadas e desprovidas de sentido, condição que não permite ao aluno aprendiz estabelecer um diálogo com o texto.

Em suas narrativas no diário de campo, Rúbia acrescentou que o trabalho com esse livro de Sônia Junqueira (1984) trata-se de um trabalho “[...] mais sistematizado, que conta com níveis de leitores de acordo com a complexidade das sílabas e repetição das palavras”. Sua narrativa pareceu remeter ao ensino tradicional, que prioriza o ensino do código alfabético, cujo objetivo é facilitar a identificação das palavras. Ao invés de atribuir sentido ao texto, o aluno pode se

prender à leitura pela decifração do código, o que não garantirá sua compreensão. Nessa direção, me posicionei no segundo momento do encontro dialogado, na condição de protagonista, em contraposição ao que Rúbia disse acerca do ensino da leitura associado ao código, pois me reportei a uma das estratégias no ensino, que é a de formular perguntas ao leitor, ao comentar que “[...] uma estratégia de leitura se dá no processo de formulação de perguntas ao leitor”. Sob meu ponto de vista, atribuir sentido ao texto é poder estabelecer com ele um diálogo que vem ao encontro dos questionamentos que fazemos ao escrito enquanto lemos. A esse respeito, manifestei minha posição e acrescentei que, “[...] quando não faz sentido, a gente não se apropria”.

Quando as crianças iniciam a leitura de literatura infantil estão se formando leitores porque aprendem a ler e não por pronunciarem as palavras. Formam-se leitores por encontrar no texto respostas às suas inquietações, porque conectam os sentidos por elas formados e os sentidos provenientes de suas vivências. “[...] Se o trecho apresenta respostas, traz com ele também as perguntas do leitor e, por isso, faz sentido” (ARENA, 2010, p. 23).

Atuando nesse cenário se encontra o professor que, de acordo com o enunciado de Rúbia, é “[...] aquele que traz além do que aquilo que está escrito ali”. O posicionamento dessa protagonista acerca do papel do professor, em conformidade com os pressupostos bakhtinianos, que consideram as interações sociais ponto crucial na constituição dos sujeitos, é importante para que possamos oferecer um ensino de leitura sob a perspectiva dialógica da linguagem. Afinal, o ato de educar é aquele que se estabelece entre professor e aluno, no sentido de propiciar a ambas situações que favoreçam avanços na produção de seus conhecimentos (FOUCAMBERT, 1997).

Rúbia, ao longo dos momentos do encontro e, em parte de suas narrativas, pareceu apoiar-se na compreensão de leitura como código, porém será que a posição que ela assume não seria em decorrência da proposta curricular da escola sobre o modo que promove o ensino da leitura aos seus alunos? Pois, essa proposta de ensino pode implicar na formação leitora dos alunos, uma vez que conforme destacado no primeiro capítulo, um dos referenciais de ensino de leitura, ao longo da história, dá ênfase a uma perspectiva de leitura como decodificação.

Poderíamos pensar que se o código não fosse concebido historicamente como o marco inicial da leitura, talvez tivéssemos outra compreensão acerca de sua

prática. Assim, nos constituímos leitores através desse referencial e o utilizamos ao longo da história. Portanto, a prática de ensino que assume o código como referência para a leitura, pode ter implicações na formação dos alunos que além de não verem sentido no texto, não se constituirão como leitores, fato que pode implicar uma formação leitora como constructo individual.

Uma prática apontada pela Micila, por ocasião do segundo momento do encontro dialogado, referiu-se ao livro que a criança leva para ler em casa. Essa leitura pareceu estar atrelada à formação como constructo individual, pois os enunciados de Micila também pareceram indiciar a leitura associada ao código.

Micila se reportou ao cuidado que o professor deve ter com o envio do livro que vai para casa, no sentido de estar adequado ao nível da criança, considerando que

[...] o professor precisa ter uma sensibilidade e um conhecimento pra atender aquela criança dentro daquilo que ela realmente está necessitando naquele momento, porque aquela criança está adquirindo o hábito da leitura. [...] os livros também precisam estar adequados para atender a faixa etária, para atender como está o olhar dessa criança com relação à leitura, o que ela já conhece. Se nós mandarmos, por exemplo, para uma criança de primeiro ano um livro grosso, cheio de letrinhas, com páginas cheias, isso é desestimulante, porque ela não tem condições ainda de realizar aquela leitura da forma como ela está sendo colocada. Portanto, precisamos estar atentos e entender um pouco qual é o limite daquela criança naquele momento em que ela pode ampliar aquele limite com uma leitura menor, com livros mais adequados para aquele momento. Isso é importante também porque a gente lida com a autoestima, “eu não consigo ler isso, isso está difícil para mim, eu não quero mais”.

Esse enunciado pareceu remeter à leitura como decodificação, pois ao se referir ao limite da criança em relação à leitura, essa protagonista deixou pistas de que a criança compreende livros curtos, com poucas letras, julgando serem estes os mais adequados. Sob minha perspectiva de leitura, na qual a atribuição de sentido sobrepõe à decodificação, e da minha condição de protagonista compreendo que a quantidade de páginas não interfere nesse processo.

A respeito dessa prática adotada pela escola, o enunciado de Rúbia, por ocasião do segundo momento, também pareceu reforçar o entendimento de leitura como forma abstrata, quando se referiu ao nível de leitura da criança e a cobrança dos pais, que sempre a questionam se seus filhos estão lendo.

[...] toda quinta-feira é o dia do clubinho e a gente manda para casa livros [...] livros que eles tenham liberdade e autonomia de escolher, porém depende se o pai vai suportar a escolha de acordo com o momento que está o filho dele. Às vezes é um filho fluente, então ele fala: “lê sozinho”, às vezes é um filho que está lendo título, buscando palavras que ele se socializa que ele consiga identificar melhor no livro [...] às vezes, se torna um pouco mais complexo em nível de leitura.

Do lugar de protagonista, me manifestei em relação à leitura como lição de casa, ao considerar que se a criança for principiante fará sua leitura sem a ajuda de uma pessoa mais experiente, o que pode remeter à escolha de uma obra que melhor atenda seus anseios. Entretanto, a compreensão da leitura independe da extensão do texto, pois

[...] a compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que [...] se constitui pela sua relação com a formação discursiva (ORLANDI, 1996, p. 115).

Novamente foi evidenciada a preocupação da professora e dos pais com a identificação das palavras, pois ainda segundo Rúbia, a leitura depende do nível da criança na leitura. Conforme exemplificado acima, pareceu que essa protagonista continuou a associar a leitura à decodificação. Não observei indícios nos dizeres de Rúbia, por ocasião do segundo momento do encontro dialogado, se preocupando com a leitura como atribuição de sentido. Da mesma forma, observei que, de acordo com sua compreensão, os pais também acreditam que seus filhos estão lendo quando decodificam. O que se observa é que a leitura das palavras é suficiente para que os pais acreditem que seus filhos leem.

A formação leitora dos pais e dos professores, baseada na forma do ensino tradicional e reducionista da língua, pode ter implicações na formação leitora dos alunos, tendo em vista que esses podem assumir a leitura como forma abstrata, desconectada da vida, o que pode incorrer em seu afastamento do ato de ler por não encontrar no texto as respostas às suas necessidades.

O ensino de leitura que faz uso da língua como um sistema de normas rígidas e da palavra abstrata, fora de um contexto, não garante que o leitor extraia sentido daquilo que lê, pois, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2012), a palavra não tem valor se não estiver conectada ao contexto, a uma situação concreta.

Não podemos deixar de enfatizar que o acesso à educação está cada vez mais difícil devido a problemas sociais e econômicos das famílias brasileiras.

Vivemos em um cenário em que a desigualdade é visível, sobretudo quando se fala em qualidade de vida.

[...] Se considerarmos as condições de letramento da população em geral, em decorrência dessa precarização da qualidade de vida que acentua as desigualdades de condições de acesso aos bens simbólicos e materiais, possivelmente grande parte dos “alunos de inclusão” representa os alunos sobre os quais recaem as consequências da naturalização (BERBERIAN; SILVA; GIROTO, 2014, p. 63, grifo do autor).

Muitas famílias não têm acesso à cultura e, por consequência, a diferentes gêneros discursivos, por simplesmente não praticarem esses gêneros na vida cotidiana, a exemplo da própria leitura de jornal, conforme relatado pela protagonista Clarissa, no primeiro eixo da discussão, entre outros gêneros tomados como unidade de ensino pela escola, com os quais a família sequer tem familiaridade.

Porém, ainda me reportando à prática do livro como lição de casa, anteriormente mencionado pela protagonista Micila, me chamou a atenção o que narrou Rúbia por ocasião do intervalo entre o segundo e o terceiro momentos do encontro, pois suas narrativas pareceram indiciar uma prática de leitura como atribuição de sentido ao texto.

No diário de campo, esta protagonista deu indícios de ajudar seus alunos a atribuírem sentido ao texto, ao narrar como procede com a leitura como lição de casa: “[...] na segunda-feira seguinte, em roda de conversa, os alunos são convidados a refletirem sobre as leituras realizadas em casa e opinarem sobre as mesmas”. Sob minha concepção, a adoção de uma roda de conversa, em que a criança possa refletir acerca do que leu, pode indicar uma prática que considera a leitura como atribuição de sentido. Ela se referiu às rodas de conversa como uma das estratégias que usa no ensino da leitura no primeiro ano. Pode inferir que essa prática, adotada no primeiro ano, pode indiciar um ensino sob a perspectiva da compreensão e atribuição de sentido, pois as crianças discutem acerca do que leram, o que poderá levá-las a admitir a leitura como diálogo.

A prática das rodas no primeiro ano vem ao encontro dos pressupostos bakhtinianos, no que se refere ao dialogismo e a alteridade. Nesse contexto, os alunos se reúnem, discutem, escutam e emitem seu juízo de valor quando opinam sobre a obra que mais gostaram. Essas narrativas revelaram que os alunos são

sujeitos dotados de atitude responsiva ativa dentro de um contexto que provoca tensões e embates.

Deste modo, partindo do ensino da língua viva e dinâmica, a necessidade pela leitura é que estará em foco, tendo em vista a necessidade do outro que o completa. “A leitura, portanto, não se congela nas veias, nem nos nervos ou neurônios, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do homem” (ARENA, 2010, p.36).

Sob meu ponto de vista, se os alunos discutem sobre a obra e opinam acerca delas, podem estar diante de um cenário que faz sentido a eles. O que nos faz sentido nos altera e nos constitui. Nesse contexto, os alunos podem enxergar na leitura a possibilidade do diálogo com o texto. “[...] Assim, os outros humanos e as outras coisas humanizadas me humanizam, e constituem minha humanidade. Eu ser humano é uma construção que me vem de fora, do exterior” (MIOTELLO; MOURA, 2013, p. 54).

Diante do exposto, o ensino da leitura, a partir de enunciados, fará sentido à criança provocando seu aprendizado e consequente desenvolvimento, pois não se trata de uma simples relação entre emissor e receptor, mas de uma relação que admite que a palavra procede de alguém e se dirige a outro alguém, num movimento dialógico e não monológico.

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor – que, como vimos, constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade de língua, mas como unidade de interação social, não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2009, p. 66).

A prática instituída na escola de utilização da roda de conversa como um momento de reflexão da leitura pareceu indiciar uma concepção dialógica da linguagem. A esse respeito, me posicionei no segundo momento do encontro acerca do que as protagonistas Clarissa, Rúbia, Sarah e Micila disseram sobre a reescrita das histórias que os alunos fazem, após terem trabalhado o tema e discutido suas leituras, afirmando que,

[...] quando o aluno vai fazer a reescrita, ele já extraiu todos os sentidos porque ele está refletindo sobre algo que ele já ouviu, já leu, já vivenciou e criou seu conhecimento prévio.

Essa prática pode implicar na formação leitora dos alunos, pois participam do processo de ensino como sujeitos ativos, diante da leitura como atribuição de sentido, uma vez que, antes do processo da reescrita, a obra foi discutida com os alunos e a professora.

[...] Dos pequenos leitores de literatura infantil, com os livros nas mãos, não podem estar distantes as atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentido e manter vivas as relações entre perguntas e respostas. Em vez de sequência ou etapas durante a leitura, o destaque pode ser dado às relações, ao diálogo (ARENA, 2010, p. 23).

Outra prática a ser considerada nessa escola, mencionada pelas protagonistas, diz respeito à apresentação dos escritores às crianças, antes do início da leitura da obra. A protagonista Clarissa se reportou a essa prática como um diálogo com a leitura, ao destacar que,

[...] quando a gente começa apresentar escritores, a gente fala um pouco da vida deles, então a criança já começa a entender quem é aquele escritor, quem escreveu aquela história, porque ele escreveu aquela história, então a criança vai tendo mais afinidade com aquela leitura. A criança percebe que alguém escreveu e a gente está lendo e que aquela pessoa quer nos contar alguma coisa. Então a gente começa com os pequenos a fazer esse tipo de diálogo.

Nesse segundo momento percebi indícios de que Clarissa concebeu leitura como um diálogo e me manifestei acerca do leitor ser mobilizado para a leitura, pois “[...] eu acredito que todos os alunos estarão mobilizados para essa leitura, é mais difícil que o aluno fique alheio ao assunto. Porque já foi mobilizado”. Com esse enunciado pretendi esclarecer que, sob minha concepção de leitura, o diálogo com o texto pode começar também a partir de quem o escreveu, as razões pelas quais foi escrito, em que momento, por que, enfim, o aluno já estabelece uma relação com a obra.

Tal compreensão vai em direção às ideias de Bakhtin (1997), que sustenta que uma obra é como a réplica do diálogo, espera sempre a resposta do outro, espera a compreensão responsiva ativa. Sob essa perspectiva, é possível inferir que, quando a criança lê, assume diante da leitura uma posição responsiva ativa. Vale dizer que ela busca resposta para suas indagações.

A esse respeito, Arena (2010, p. 15) afirma que a criança leitora, ainda pequena, assume a posição do outro no diálogo, ao se apropriar da cultura e, por isso,

[...] aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica.

É comum vermos os docentes, na maior parte do tempo, formulando perguntas aos alunos e estes tentando respondê-las. Na concepção dialógica da linguagem, no entanto, sendo o ouvinte dotado de uma compreensão ativa não se limita apenas a responder, uma vez que ele também é questionador. Nessa direção, Geraldi (1997) aponta que o leitor não tem perguntas prévias para se ler, mas porque se leu o leitor faz perguntas.

Como protagonista entendo a leitura como um diálogo. A nossa vida é banhada por textos. A todo o momento nos deparamos com os mais variados gêneros discursivos, sob os quais nos apropriamos naturalmente, *outdoors*, fachadas de loja, panfletos, rótulos das embalagens, entre outros gêneros que lemos nas práticas sociais.

Parece ser necessário que, durante o processo de escolarização, o professor possa ensinar ao aluno algo que vai além da alfabetização funcional⁵, ou seja, é importante promover junto ao aluno o significado da leitura e escrita, como ter o hábito de buscar um jornal para ler, frequentar bibliotecas, livrarias, oficinas de leitura, imergir o aluno em um ambiente que penetre em todos os sentidos do aluno-leitor em formação, promover passeios pela escola ou pelo bairro, por exemplo, fazendo um passeio-leitura com o aluno e com esse convívio com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita e de seus diversos gêneros, bem como perceber os sentidos que vão se constituindo para a leitura nas diferentes práticas sociais por ela permeadas.

⁵A alfabetização funcional, termo que se tornou corrente no Brasil desde a publicação, em 1956, da pesquisa internacional sobre a leitura e a escrita, feita por Gray para a UNESCO (GRAY, 1956), é definida por esse autor como o composto de habilidades e conhecimentos que tornam um sujeito capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo. Porém, compreendo a alfabetização como momentos discursivos, de interlocução e interação (SOARES, 2005). Vale lembrar que a Teoria da Enunciação de Bakhtin (1981) considera o fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, associando essas formas em relação às condições concretas de vida e considerando o processo de evolução da língua, isto é, sua formação sócio-histórica (SMOLKA, 2012).

Um fato que chamou minha atenção, no segundo momento do encontro, foi quando a protagonista Sarah se manifestou acerca da adoção, por parte da escola, da pedagogia dos projetos.

[...] aqui nós temos a pedagogia de projetos. Com os projetos que partem da curiosidade das crianças, isso fica um pouco mais fácil “o que nós vamos trabalhar esse semestre? O Egito?” Curiosidades do Egito, enfim várias informações sobre o Egito, e a partir daí nós podemos trabalhar um texto, ou os venenos mais poderosos do mundo que é o projeto do primeiro ano. É uma lista dos animais que eles acham que tem o veneno mais poderoso do mundo. Portanto parte de algo que eles gostam que eles tenham interesse, que eles estão pesquisando, que eles estão trazendo imagens, que eles estão trazendo vídeos e a partir daí nós podemos criar estratégias para trabalhar leitura também.

Esse enunciado veio ao encontro do meu entendimento acerca de um ensino voltado às necessidades dos alunos, pois parte de suas curiosidades. O aluno atribuirá, portanto, sentido ao que espera encontrar no texto. Sem função explícita na escola a escrita não tem sentido e isso pode levar o aluno a não ter desejo de ler (SMOLKA, 2012).

Sob meu ponto de vista, o ensino da leitura baseado na prática de projetos, que tem como princípio norteador as necessidades do aluno, pode configurar numa formação leitora como prática social, uma vez que o aluno enxergará na leitura uma linguagem conectada com a vida real. De acordo com os pressupostos bakhtinianos, a linguagem é concebida como atividade que ocorre através da ação sociointerativa, em que os sujeitos constroem os sentidos na relação com o outro (BAKHTIN, 1997).

Os conceitos de alteridade e dialogismo são fundantes nessa discussão, uma vez que, conforme mencionado no segundo capítulo, para Bakhtin/Volochínov (2012), o fundamento de toda linguagem é o dialogismo, ou seja, a relação com o outro. Todo enunciado, portanto, é um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nesse contexto, a alteridade intervém sempre. O princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos, pois é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior e nos altera.

A esse respeito, a protagonista Clarissa exemplificou, por ocasião do primeiro momento do encontro, como se deu a leitura do livro do Harry Potter em sua turma: “[...] a criança que trouxe o tema”. Esse enunciado pode ser considerado um indício

de que, assim como Sarah, Clarissa atua em um processo de ensino que parte das necessidades dos alunos.

Essa prática remeteu à concepção dialógica da linguagem, pois o ensino não se deu através do professor detentor do saber e transmissor do conhecimento, mas pela relação de interação, mediada pelos enunciados que se estabeleceram entre o professor e seus alunos. Percebi que no processo de interação a professora ouviu o aluno e acatou sua curiosidade. A palavra do aluno trouxe à professora um mundo que ela não conhecia, mas que buscou conhecê-lo. Afinal, a compreensão de um enunciado é cheio de respostas (BAKHTIN,1997).

Essa prática de ensino de leitura, enunciada por Clarissa, que valoriza o sujeito como membro ativo no processo de ensino, pode implicar na formação leitora de seus alunos, uma vez que eles verão sentido na leitura e, como consequência, ansiarão por ela.

O leitor sempre está em busca das respostas que farão sentido às suas inquietações. Nessa direção, Arena (2010) aponta que o leitor atribuirá sentido a uma obra se estabelecer com ela e com outros eventos culturais, do passado e do presente, relações contextuais de natureza cultural.

Clarissa relatou que, para trabalhar com a história do Harry Potter, escolhida por sua turma, ela teve que estudar muito, pois não fazia parte de suas vivências.

[...] a minha turma vai trabalhar com histórias e escolheram a do Harry Potter. Eu achei super difícil porque não faz parte da minha vivência, porém eles dominam muito. Eles sabem os nomes das personagens, das pedras, das magias, então eu tive que buscar meu conhecimento para poder ajudá-los. Fui pesquisar novos conhecimentos.

Esses enunciados pareceram remeter a uma prática de ensino que considera o aluno em sua singularidade e indiciar que a interação entre professor e aluno é vista como condição na constituição do sujeito. Isto pode ter implicações na formação leitora de seus alunos como prática social, uma vez que o aluno atribuirá sentido ao texto por perceber que esse traz respostas às suas indagações.

Clarissa apontou outra prática que adotam em sala de aula, que pareceu estar de acordo com um ensino voltado às curiosidades e necessidades dos alunos. Ao se referir à biblioteca da sala de aula, comentou que

[...] na nossa sala, tem livro pendurado, tem livro em todo canto, então as crianças, nossos alunos, terminam uma atividade e a primeira coisa que eles buscam é um livro para ler. A queixa por muito tempo era que a criança não tinha uma biblioteca, mas eu acho que a melhor biblioteca é a da sala de aula porque é aqui que a gente constrói com as crianças. Aquela biblioteca que fica distante, não fica o tempo todo pra criança. Eu acho que a gente ganha muito em ter a biblioteca dentro da sala de aula.

Nesse segundo momento do encontro, a protagonista Rúbia ao exemplificar como se organizou a biblioteca da sala de aula, deixou claro que foi pelas próprias crianças, fazendo parte do acervo, a bibliografia que leram no decorrer dos projetos de sala de aula e as reescritas das histórias que elas próprias produziram. Isso pareceu indiciar o verdadeiro conceito de protagonismo do sujeito, condição que se coaduna com uma prática de ensino que considera o sujeito e suas curiosidades, ou seja, a relação entre o processo de educação e o processo de leitura ocorre de forma natural, tendo em vista ser uma biblioteca construída no coletivo, cujas obras atendem às necessidades daquela turma.

[...] além de ter os livros que vem por doação dos pais, a gente escolhe os títulos, não é nada aleatório. O pai não manda nada que não tenha sido pensado por nós antecipadamente, que seja adequado à faixa etária, tem também a biblioteca que se constrói de acordo com o projeto e eles gostam muito dessa biblioteca que se constrói. É como eu disse, estamos agora no momento de trabalharmos Maurício de Souza e isso vai sendo construído, eles vão trazendo, eles vão compartilhando.

Sarah elucidou como ocorre, na prática, a leitura em sua sala de aula.

[...] a minha turma de nível II, que trabalhei o Egito, acaba a atividade e pede para mim: “Tia pega o livro do Egito?” Hoje é assim, terminou uma atividade eles já pedem “Tia pode ver um livro do Egito?” “Posso ver o livro da Tarsila do Amaral?” Que é a artista que a gente está trabalhando. Eles ficam discutindo as telas ou eles, não sabem ler porque é nível II, mas ficam discutindo e pedindo para que eu leia para eles. Isso aguça o sentido da criança.

Esse recurso de construir uma biblioteca na sala de aula, a partir dos livros que foram trabalhados nos projetos e que partem das curiosidades dos alunos pareceu remeter ao ensino sob a concepção dialógica da linguagem, em que a leitura passa a ser concebida como processo de interlocução e não apenas como conteúdo escolar. A leitura se torna, assim, uma atividade cultural e natural em sala de aula.

Portanto, ensinar a ler pode ter como objetivo principal a formação de leitores capazes de realizar práticas de leitura nas relações sociais. As práticas dos projetos e da biblioteca de sala de aula, conforme explicitadas acima, podem implicar numa formação leitora como prática social, pois o aluno enxergará na leitura uma necessidade para sua constituição.

Ainda sobre a leitura em sala de aula, por meio do acervo construído pelos próprios alunos, Clarissa apontou que “[...] as turmas deixam registrados seus trabalhos nas salas e as crianças da tarde e da manhã podem ver os trabalhos umas das outras”.

No segundo momento do encontro me posicionei dizendo que “[...] isso também é uma estratégia, registrar e socializar os trabalhos com leitura”. Com esse enunciado, pretendi esclarecer que, sob minha concepção de leitura, a forma de socializar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula não somente aguçam a curiosidade das crianças, como também conseguem favorecer a atribuição de sentido ao que leem, pois foi construído mediante sua participação. É o sujeito inserido num contexto educacional rodeado de livros estimulantes e envolventes, algo que é raro no processo de ensino da leitura. O leitor pode contar com um acervo que traz as respostas para as perguntas que formulam.

Bajard (2007, p. 10) realça o conceito de biblioteca quando assinala que sua simples presença não garante o uso do seu acervo, ao afirmar que “[...] Mesmo na escola existem acervos que ficam fechados em armários sem leitores e a alfabetização se desenvolve fora de qualquer contato com livros”. Acrescenta que os métodos tradicionais reforçam essa ideia na medida em que propõem o ensino do código alfabético como base para o encontro com o texto.

A esse respeito, Berberian, Silva e Giroto (2014, p. 69), comentam que os acervos intocados ou pouco explorados, a exemplo daqueles constituídos por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), indiciam pistas da fragilidade do sistema educacional, no que diz respeito desde as concepções reducionistas e positivistas sobre leitura arraigadas em seu interior, quanto sobre as práticas e importância conferida ao ensino de leitura nesse contexto. Esses autores acrescentam que a posse de materiais de leitura não é sinônimo de práticas de leitura, propriamente ditas, bem como destacam que o acesso a materiais de leitura encontra-se intrinsecamente atrelado a “[...] um projeto de sociedade vigente fundamentado em desiguais e injustas formas de participação social”.

Ao considerar esses dados para análise, bem como os pressupostos anteriormente mencionados, deparei que esta prática vem ao encontro do modo como esta pesquisa concebe a leitura e os sujeitos, ou seja, a biblioteca não se constituirá como espaço de acumulação de obras literárias, mas obras que despertaram o interesse de seus alunos pela leitura. Deste ponto de vista, o livro passa a ser, de fato, um instrumento de trabalho intelectual, tornando-se a fonte para a aprendizagem e consequente desenvolvimento e compreensão de leitura como atribuição de sentido.

Ainda sobre essa estratégia, Rúbia relatou o resultado do trabalho de ensino de leitura com os alunos do primeiro ano, ao afirmar que “[...] a gente vê muito o resultado da nossa prática envolvendo a leitura, eles no primeiro ano começam a escrever livros. Na parede da sala a gente prega todos os livrinhos”. A esse respeito, Clarissa acrescentou:

E a gente pode deixar tudo exposto porque a outra turma cuida. Eles sabem que é um projeto, sabem da importância daquilo, então tem hora que eu e a Rúbia disputamos pedacinho de espaço porque é tanta informação.

Em suas práticas,

[...] o professor cria a possibilidade de os alunos visualizar e de instituírem imagens mentais que os auxiliam a construir um sentido para o que leem, pois enquanto os alunos ouvem e leem um texto, fazem e escrevem sobre suas imagens mentais que fundamentam a compreensão (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 91).

Os dizeres e as narrativas escritas do encontro dialogado, bem como esse movimento dialógico nele instaurado, possibilitaram indícios que me permitiram considerar que, entre as professoras protagonistas, há uma valorização dos trabalhos realizados por seus alunos, pois a prática de socializá-los demonstra que, nessa escola, o aluno, além de participar de um ensino que parte das suas necessidades, fica imerso em um ambiente acolhedor e favorável ao aprendizado. O ensino da leitura quando voltado ao atendimento das necessidades do sujeito e à promoção da interação entre eles, é significativo, pois

[...] Um corolário para esta afirmação é que as crianças não aprendem a ler com um ensino ou com um material que não faça sentido para elas. [...] Mas as crianças se empenham em entender o ambiente que as cerca sempre que ele tiver a possibilidade de fazer sentido, em primeiro lugar. As crianças

podem encontrar sentido na linguagem falada e na linguagem escrita da mesma maneira que podem encontrar sentido em qualquer outra coisa no seu mundo. Elas somente ficam confusas com coisas que não fazem sentido (SMITH, 1999, p. 118).

Em minhas narrativas registradas no diário de campo, no intervalo entre o segundo e o terceiro momentos do encontro, relatei minhas tensões e embates, pois pude inferir que, do primeiro momento do encontro dialogado até o terceiro, muitas foram as contradições sobre e entre a concepção de leitura e as práticas adotadas pelas protagonistas.

[...] no segundo momento do encontro dialogado, percebi que as protagonistas utilizam práticas que não se reduzem ao ensino da leitura apenas pela aprendizagem do código alfabético. Notei que as práticas de ensino no primeiro ano dão indícios de admitirem os alunos como sujeitos dotados de atitude responsiva ativa, como por exemplo, quando sentam em roda para discutirem a obra lida, ou quando após a discussão, fazem a reescrita da obra e a colocam na biblioteca de sala de aula, entre outras práticas que sob minha percepção podem implicar na formação leitora dos alunos, por indiciar um ensino que faz sentido ao aluno, pois esse participa do processo de maneira ativa, vem ao encontro de suas necessidades.

Minhas tensões podem indicar as alterações que fui sofrendo de um momento ao outro do encontro. Acredito que o mesmo ocorreu com as demais protagonistas, pois percebi indícios da necessidade de discussão acerca do tema leitura. Justifico tal pensamento com a última narrativa da Micila, registrada no diário de campo: “[...] O tema apresenta importante relevância para reflexão em outros níveis de ensino”.

Essas narrativas indicaram que ela sentiu a necessidade de aprofundar as discussões. Isto pode indicar a incompletude do ser que, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, sempre estamos à procura de respostas às nossas indagações. Por outro lado, como pesquisadora, senti que é inerente ao processo do diálogo que novos questionamentos sejam levantados. Afinal, “[...] Meu confronto com o texto é buscando sentidos, é construindo respostas. Sou um ser responsivo. Minha possibilidade nesse caso sempre é ser responsivo e responsável” (MIOTELLO, 2012, p. 163).

3.3 O sujeito aprendiz no processo de ensino da leitura

O terceiro eixo de análise se refere ao sujeito aprendiz. Como nós, protagonistas do encontro dialogado, compreendemos o aluno no processo de ensino da leitura no primeiro ano do ensino fundamental I.

As contribuições promissoras de Vygotski (2006) e de Bakhtin (1997) para a compreensão do sujeito argumentam que o sujeito aprende com o outro, se constitui a partir do outro. Portanto, concebem o homem como um ser social. Na perspectiva vigotskiana, o outro é também a referência do sujeito. Está posta a questão da alteridade, assim como a do processo de constituição do sujeito que se dá nas e pelas relações sociais, pelas mediações na/da linguagem no campo das relações intersubjetivas.

Esse pensamento veio ao encontro da concepção de sujeito adotada nesta pesquisa, como um ser que se constitui através do outro. Portanto, o aluno não é um sujeito passivo que exerce uma atitude de receptor no processo de ensino, ao contrário, é um sujeito ativo que participa desse processo se constituindo à medida que interage com o outro.

Deste modo, no ensino da leitura o professor não pode conceber seu aluno como sujeito passivo na interlocução, apenas como ouvinte passivo, isto é, aquele que tem a mera função de receptor. Ao contrário, pode concebê-lo como um protagonista, ou seja, aquele que participa ativamente do processo de ensino da leitura através de suas experiências, as quais serão resgatadas no momento da leitura.

A esse respeito, me posicionei, por ocasião do primeiro momento, indagando às protagonistas se consideramos o aluno um sujeito dotado de uma vivência, pois essa consideração pode remeter ao ensino sob uma perspectiva dialógica da linguagem, e pontuei que

[...] é importante o conhecimento prévio. Nem sempre quando a gente está em processo de ensino de leitura a gente se preocupa. Será que quando a gente está ensinando, a gente parte desse pressuposto que precisamos do conhecimento prévio para que se extraia o sentido da leitura?

Com esse enunciado pretendi esclarecer que, sob a minha concepção de sujeito, o professor não pode ser o centro no processo de ensino, pois o aluno e sua bagagem cultural representam parte fundamental nesse processo. Vigotski (2007)

aponta que a criança, em si, não é uma tábula rasa, cabendo ao professor associar aquilo que o aprendiz sabe a uma linguagem científica para ampliar seus conhecimentos. Desta forma, a criança aprende sempre em colaboração com o outro do seu grupo social.

Todavia, é importante ressaltar que o professor não pode simplesmente ensinar do ponto de vista do senso comum. Conforme mencionei anteriormente, por ocasião da discussão sobre a compreensão acerca da leitura e as implicações da formação leitora das protagonistas, Vigotski (2007), atribui extrema relevância à “intervenção pedagógica”. Através do aprendizado escolar a criança vai entrar em contato com o mundo dos conhecimentos científicos.

De acordo com Vigotski (2008), os conceitos científicos desenvolvem-se por meio dos conceitos espontâneos, os referentes ao senso comum e esses por meio daqueles. Para esse autor, o aprendizado tem sua gênese fora da escola, os conceitos espontâneos se constituem do aprendizado pré-escolar enquanto os científicos se constituem como aprendizado escolar. Daí o papel importante do professor como aquele sujeito mais experiente que ao mesmo tempo em que ensina, aprende.

Pude inferir pelas narrativas de Rúbia, registradas no diário de campo, que a bagagem que a criança traz para a escola é ponto de partida para a aprendizagem, pois ela deu indícios de que o ensino no primeiro ano se dá a partir do que a criança já sabe, ao explicitar que “[...] considera-se toda a bagagem que o aluno chega e a partir dela desenvolve-se um trabalho mais sistematizado da leitura”. Esse enunciado veio ao encontro da concepção de sujeito inacabado, que se constitui através do outro por meio da interação social.

Na perspectiva de Vigotski (2000), o aprendizado antecede o período de escolarização das crianças. Esse fato se coaduna com os pressupostos bakhtinianos que admitem que os sujeitos se constituem na relação de alteridade. “[...] Antes dessa relação constituidora não sou humano. Depois de essa relação ter início, ela só termina para mim com a minha morte. [...] entre o início e o fim, sou e continuo incompleto” (MIOTELLO; MOURA, 2013, p. 54).

Afinal, sob a perspectiva sócio-histórica, se o mundo humano é um mundo cultural, logo, o ser humano é igualmente concebido como um ser cultural, ou seja, de natureza semiótica.

Bakhtin (1997) afirma que é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Em minhas narrativas no diário de campo, por ocasião do segundo intervalo do encontro, apontei meu entendimento acerca do sujeito, pois me alterei no movimento dialógico instaurado no encontro e manifestei minha posição.

[...] quando o professor possui práticas de leitura voltadas ao ensino tradicional, que prioriza os elementos linguísticos da língua, o aluno se posiciona como um sujeito passivo no processo de aprendizagem. Entendo que o professor será o transmissor do conhecimento enquanto o aluno apenas um mero receptor da comunicação, pois embora tenha indagações e curiosidades, no ensino tradicional, o aluno não é ativo, nem convidado à dialogar, ou seja, apenas o professor é detentor do saber e assim, o transmite. Em contrapartida, no ensino sob a perspectiva dialógica da linguagem, há uma relação de interação entre o professor e o aluno. Desse ponto de vista, entendo o aluno, assim como o professor como sujeito com atitude responsiva ativa. Vale dizer que se constituirão na relação com o outro.

Partir do pressuposto que somos sujeitos em constante movimento dialógico e nos completamos a medida que interagimos com o outro, se torna relevante nesta pesquisa que concebe o aluno dotado da atitude responsiva ativa. O aluno não é um sujeito passivo, a espera do professor detentor do conhecimento. Ao contrário, ambos se constituem e se completam. “[...] um sujeito que é história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010, p. 145).

Inferi dos enunciados da protagonista Clarissa, por ocasião do segundo momento do encontro dialogado, que sua prática de ensino de leitura admite o aluno ativo nesse processo, ao considerar sua opinião e curiosidade. Pude perceber que seu aluno vivenciou, na prática, a experiência com o personagem Harry Potter. Isto pode ter instigado sua curiosidade em se aprofundar no tema. Acredito que esse aluno verá um sentido no aprendizado, pois além participar de forma ativa desse processo, pode trazer sua vivência, das práticas sociais, para sala de aula. Afinal, conforme relatado anteriormente, na perspectiva sócio-histórica o processo de aprendizagem antecede o da escolarização, ou seja, o aluno é um ser social, que traz consigo vivência e bagagem cultural.

Clarissa se posicionou, a esse respeito, dizendo que a leitura do livro do Harry Potter partiu da curiosidade da criança, que trouxe o tema para sala: “[...] ela falava muito sobre o Harry Potter. O aniversário dela foi com a decoração do Harry Potter [...] e essa criança trouxe essa motivação para a turma”.

Vygotski (1996) destaca que o ensino de leitura deve possibilitar atividades que permitam, aos alunos, atribuir sentidos que provoquem neles a necessidade de ler como uma tarefa essencial à vida. Ressalta que a aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração com sujeitos mais experientes, por meio de uma interação intencional, organizada com objetivos definidos e alunos ativos nesse processo.

Isso implica que à escola cabe a tarefa de formar leitores competentes não apenas no interior da sala de aula, mas leitores que, ao se apropriarem da leitura como objeto cultural, sejam capazes de utilizá-la em toda situação social (SOARES, 2004).

Nesse sentido, inferi que essa escola, por um lado, ainda tem traços de um ensino tradicional sob alguns aspectos, mas por outro, abre caminho para uma visão diferente na formação do leitor que, historicamente, foi visto como um sujeito inativo, receptor de um conhecimento transmitido pelo outro, sem a possibilidade de interação entre esses sujeitos.

[...] A pré-escola e o ensino elementar devem assumir a reflexão sobre o estatuto do leitor, pois, sem isso, só os alunos que já se beneficiaram de uma relação real com a escrita fora da escola obterão êxito (FOUCAMBERT, 1994, p. 34).

Conforme citado anteriormente, diante de um cenário econômico e social com tantas desigualdades, em que muitos pais sequer têm acesso à leitura dos mais variados gêneros, é possível que grande parte dos alunos oriundos dessas famílias também se relaciona pouco ou nada com a leitura. Dentre esses e outros fatores se faz necessário um repensar na educação, para que seja de fato inclusiva, a partir do reconhecimento das diferenças, compreendidas não como traços identitários utilizados para a homogeneização de condições de ensino e aprendizagem ou para a distribuição de sujeitos em categorias classificatórias e seletivistas, mas como singularidades, cujas características beneficiam o convívio na/com a diversidade justamente por seu caráter heterogêneo (GIROTO; 2012; GIROTO; MILANEZ, 2013; GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014). Do contrário, conforme apontou Foucambert (1994), somente os alunos, cujas famílias venham de uma situação favorável econômica e socialmente, terão sucesso.

Giroto e Milanez (2014), sobre essa questão, chamam atenção ao fato de que, frequentemente, em nome do combate à homogeneização do ensino, tem ocorrido a homogeneização das formas de combate. O predomínio histórico das concepções de leitura e de ensino de leitura atreladas à compreensão reducionista de decodificação e ensino do código, por meio de exercícios de repetição e memorização, pode exemplificar essa situação apontada por essas autoras.

Bajard (2007, p. 10-11) aponta que as crianças oriundas de famílias letradas desde muito cedo já conhecem a finalidade e o funcionamento da linguagem escrita, pois observam seus pais lendo em jornais, revistas, inclusive têm literatura infanto-juvenil que manipulam e exploram suas ilustrações, assim como ouvem histórias de seus outros. Desta forma, “[...] Quando vêm a descobrir o código alfabético, essas crianças já conhecem a função languageira da escrita”.

No primeiro momento do encontro me posicionei, do lugar de protagonista, acerca de como o meio nos altera, pois Clarissa, mesmo sendo uma professora, não é detentora de todo saber e não hesitou em buscá-lo. Mencionei que

[...] a cultura do Harry Potter não está distante da nossa época, porém não despertou seu interesse, de modo que agora você está buscando uma leitura para se apropriar um pouco mais para poder mediar o seu projeto.

Com esse enunciado pretendi esclarecer que somos um sujeito inacabado e a leitura nos instiga na busca do que nos completa, pois na perspectiva bakhtiniana o que nos interessa é o sentido que se manifesta e se apresenta em forma de texto. Todo texto tem um sujeito, um autor que fala ou escreve que, por sua vez, espera do outro uma resposta. “[...] Forçosamente somos agentivos: somente agindo somos o que somos” (GERALDI, 2010, p. 140).

Tem sido frequente, por exemplo, a busca de professores por conhecer e manusear os meios digitais pelos quais boa parte da sociedade, assim como dos alunos, realiza leitura digital. Essa busca do professor pode indiciar a necessidade por compreender o aluno no contexto atual tecnológico e midiático.

Conforme relatado no primeiro capítulo, Giroto, Poker e Omote (2012) contribuíram no sentido de apontar as mudanças decorrentes do contexto atual, destacando a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Acerca desse tema, esses autores afirmam que

[...] Implicações culturais e técnicas estão atingindo inevitavelmente os professores que tem de enfrentar o medo do desconhecido e desenvolver competências para utilizar adequadamente tais ferramentas (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 17).

Rúbia, no primeiro momento do encontro dialogado, se reportou à internet como ferramenta de acesso à leitura. Entretanto, pude perceber certa preocupação, por parte dela, no que se refere ao livro físico, quando afirmou

[...] vejo professores falando de Dom Casmurro, livro que fez parte do nosso sistema de ensino, que ainda circula muito no meio literário, porém eu vejo que o livro físico tem ganhado menos destaque porque o virtual, a era digital tem invadido. Isto talvez tenha contribuído para uma leitura mais rápida, porque eu vejo as crianças acessando o Google. Eles vão direto à internet, tem uma leitura rápida, já não tem o prazer de folhear página por página, de ver o livro, de fazer o marcador.

Esses enunciados podem indiciar que os alunos estão lendo apenas parte da obra, seu resumo, pois isto é facilmente encontrado na internet. Por esse prisma, concordo com a preocupação dela. Por outro lado, manifestei meu posicionamento acerca do livro digital, e-book. Em minhas narrativas, registradas no diário de campo, relatei acerca da facilidade que temos de carregarmos grande quantidade de obras em formato digital.

[...] hoje podemos ler em equipamentos eletrônicos, ou até mesmo celulares. É uma praticidade que o mundo moderno nos possibilitou, a portabilidade. Além disso, a aquisição de um livro digital é imediata, basta adquiri-lo pela internet. Facilidades que o livro tradicional não apresenta.

Chamou minha atenção o fato de que a única protagonista que se referiu ao livro virtual em suas narrativas, no diário de campo, foi Micila. Por ocasião do terceiro momento do encontro dialogado, ela se posicionou de forma receptiva a esse formato,

[...] Hodiernamente o livro virtual se faz presente e se mostra cumpridor do seu dever, de sua função, porém o livro “real”, que nos permite anotar, grifar, conversar com ele e reler sempre que for possível, acredito ser mais envolvente.

Inferi das narrativas de Micila que ela ainda se prende ao livro tradicional, embora admita que o livro digital cumpra seu papel. Esses enunciados podem indicar que ela, assim como a maioria dos professores da nossa idade, não se

apropriou desse novo formato por razões culturais. A formação pela qual historicamente nos constituímos leitores, conforme explicitado no primeiro eixo, tem claras implicações na nossa formação leitora, como o fato de não estarmos ainda familiarizados ao livro digital, por exemplo.

Eu discordo de Micila quando se referiu às dificuldades em grifar a obra, pois existem ferramentas que nos possibilitam: marcar uma página específica; destacar um texto em um livro; ou criar uma nota para a seleção destacada. No que se refere à releitura da obra, não vejo problema algum em acessá-la novamente no dispositivo.

Clarissa, conforme mencionado no primeiro eixo de análise, demonstrou atitude positiva quanto à leitura do livro digital. Pude inferir que sua menção em relação ao livro digital pode ater-se ao fato de que seus filhos já dominam esse suporte, o que pode ter contribuído para sua proximidade com a tecnologia. Fato que vem ao encontro do dialogismo e da relação de alteridade, conceitos fundantes na minha discussão, pois a relação com o outro nos altera.

[...] Quando consigo ir estabelecendo relações dialógicas com o Outro, com as outras coisas e as outras pessoas, esse Outro já é humanizado, pois que ele já é constituído pelas materialidades sócio-históricas por onde andou, e também é possuído pelo ponto de vista dos outros (MIOTELLO; MOURA, 2013, p. 53-54).

Deste modo, o ensino de leitura pode privilegiar os sujeitos e as vozes constitutivas do movimento dialógico da linguagem como condição primordial. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 320) aponta que “[...] Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal”.

No diário de campo, a narrativa da protagonista Micila remeteu à incompletude do ser, pois afirmou que até mesmo a mesma obra quando lida novamente é capaz de nos reorientar, pois “[...] cada vez que relemos algo retemos informações diferentes, únicas”.

Essa posição pareceu remeter à atitude responsiva ativa que o sujeito assume diante de uma obra, pois alguém que assume a posição responsiva no processo de aprendizagem, não só pode responder às perguntas, mas interrogar e se auto-interrogar. Como afirma Bakhtin (1997), se os discursos estão em relação dialógica, sempre nos colocamos a questão da verdade como inacabada.

Ponzio (2015, p. 245) enfatiza esse pensamento, ao conceber que,

[...] Cada texto, escrito ou oral, é ligado dialogicamente a outros textos, é calculado considerando outros possíveis textos que este pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e orienta-se em referência a textos produzidos anteriormente, aos quais se refere, replica, objeta ou mesmo nos quais procura sustentação, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os etc.

Em contrapartida, Rúbia, manifestou seu pensamento, no primeiro momento do encontro dialogado, em relação à nossa formação leitora que concebia o sujeito como mero receptor do escrito.

[...] nós somos de uma geração que o professor colocava lá perguntas exatamente como ele dava, nós não éramos formados para sermos leitores críticos, a gente aceitava tudo que nos falavam.

Embora tenha demonstrado ter consciência desse fato, seus enunciados, ao longo dos distintos momentos do encontro dialogado, e suas narrativas escritas remeteram ao ensino tradicional, no qual o professor é o centro do processo de ensino e de aprendizagem; é o detentor do conhecimento e se preocupa com a sua transmissão; a língua é adotada como um sistema fechado e acabado e o sujeito, por sua vez, é compreendido como um ser passivo, situação em que o sentido sequer é cogitado. Sob esse entendimento, a escola concebe a criança como mera receptora de um sistema acabado acreditando que se tornará leitora. Todavia, a escola além de alfabetizar pode “dirigir a maneira de ser leitor” (FOUCAMBERT, 1994, p. 23).

Entretanto, observei, nos enunciados das protagonistas Rúbia, Micila e Clarissa, principalmente no primeiro encontro, indícios de que se contradizem, pois mesmo admitindo o aluno como um sujeito participativo do processo de ensino, ao considerarem suas curiosidades, ponto de partida para a escolha das obras literárias, ainda apresentam resquícios do ensino tradicional, ao admitirem que o aluno torna-se leitor a partir do código, tal como relatou a protagonista Micila, nas narrativas registradas em seu diário de campo.

[...] quando a leitura acontece, a criança decodifica lentamente e aos poucos melhora sua segurança e fluência permitindo a ela, a cada dia, compreender e interpretar a sua leitura.

Frente a esse enunciado, me posicionei no primeiro momento do encontro me reportando aos pressupostos bakhtinianos que concebem o sentido como uma construção, que tem por base a ideologia e a cultura de um grupo social e destaquei que “[...] fica muito mais fácil a questão da construção do sentido, pois é construído por meio das experiências sociais, individuais e das interações”. Com isso pretendi esclarecer que o sujeito, sob o ponto de vista adotado nessa pesquisa, é um ser que se constitui na relação com o outro tendo como base sua cultura e ideologia.

Dessa perspectiva, considerar o aspecto social e cultural de seu aluno pode demonstrar um ensino que admite a linguagem como dialógica, que considera o sujeito um ser singular e a palavra como signo ideológico. Conforme explicitado no primeiro capítulo dessa pesquisa, o professor e o aluno entram em interação por meio da linguagem e, assim, se constituem na relação de alteridade.

Foucambert (1994) aponta que a cultura não é um patrimônio, mas uma prática que pertence a um grupo que a criou. Portanto, não é um bem a ser transmitido, mas a partir dela os sujeitos reinventarão novas relações.

Em suas narrativas, registradas em seu diário de campo, a protagonista Sarah se reportou ao sujeito que se constitui pela leitura.

[...] em minha opinião, a leitura é um instrumento de mudança social, já que por ela, a criança consegue entender o mundo em que está inserida e escrever novas páginas de uma nova história.

Em seus relatos Sarah pareceu conceber o sujeito aprendiz como um protagonista de sua história, ao entender que, por meio da leitura, se completa e se constitui. Assim, os enunciados se entrelaçaram e pude depreender, a partir dessa posição de Sarah que nos contradizemos como protagonistas em relação às nossas concepções e às práticas de ensino de leitura que adotamos em sala de aula. Também nos contradizemos em relação à concepção de sujeito aprendiz, pois ora o compreendemos como dotado de atitude responsiva ativa, ora como sujeito passivo, frente a práticas de ensino de leitura equivocadas, centradas no ensino do código, propriamente dito. Ora, se compreendemos nossos alunos como capazes de dialogar com o texto, por que continuamos (ou parte de nós continua) a perpetuar práticas de leitura que não fomentam a leitura como atribuição de sentido em diálogo com o texto?

Talvez isso se deva à nossa incompletude, pois essa condição também pode indicar que, como sujeitos inacabados, estamos sempre a procura das respostas às nossas indagações, pois ainda trazemos resquícios de uma formação que, predominantemente, concebe o sujeito como um ser desprovido de atitude responsiva ativa.

Falar do sujeito, de acordo com as idéias de Vigotski (2007), é tratar de um ser em constante transformação. Na coletividade, no acesso aos costumes, informações, valores e objetos presentes e disponibilizados pela sociedade o ser humano vai construindo sua concepção de mundo e de si próprio, se constituindo enquanto sujeito humano.

De acordo com esse autor (2007), o ser humano é um ser social, que depende do outro para se tornar ele mesmo. Não apenas o contato com o social recria o homem, mas este detém a capacidade de reconstruir o social. Conforme relatado anteriormente, essa função torna-se ainda mais emergente nas atuais sociedades, influenciadas pela agilidade e rapidez favorecidas pelo uso das tecnologias. O homem interfere naquilo que encontra preestabelecido, historicamente, desenvolvendo-o e desenvolvendo a si próprio.

O sujeito bakhtiniano é constituído nas relações com outros sujeitos. Portanto, é necessário haver um outro que o constitua. É nessa visão de homem, articulada aos constructos teóricos de Vigotski (2007) e de Bakhtin e o Círculo (2012), que se insere a compreensão de sujeito. São muitas as relações que ele estabelece com seu outro, mas nelas se altera, se constitui, sem deixar de ser ele mesmo. Nesse processo ativo é que se forma o sujeito responsável, singular, sempre em constituição.

Em minhas narrativas no diário de campo, por ocasião do terceiro momento do encontro, manifestei meu entendimento sobre a forma como fui “alfabetizada como leitora”. O movimento dialógico do encontro dialogado me permitiu refletir sobre a constituição do sujeito aprendiz, sob influência da formação leitora dos professores, de modo geral, ao me recordar de como se deu meu processo de alfabetização.

[...] Hoje entendo o processo de ensino a que fui submetida por ocasião do período de alfabetização. Minha professora pode ter tido uma formação tradicional, em que a prática pedagógica do ensino da leitura ocorria pela perspectiva da decodificação. Como aluna, eu me posicionava como sujeito passivo, sem que pudesse dialogar com o texto. Minha professora

tampouco permitia esse diálogo, uma vez que sua relação comigo era de transmissora do conhecimento e eu apenas receptora da mensagem. A cartilha era o único livro que utilizávamos para aprender a ler. Quando me tornei professora, procurei atuar de maneira diferente, como exemplo, no ensino da leitura, em que procurei ensinar meu aluno a estabelecer um diálogo com o texto, pois além de admitir o escrito um elemento da comunicação verbal admitia meu aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Porém, esse processo era inconsciente, pois eu não conhecia a perspectiva dialógica da linguagem.

Pensar o sujeito nessa perspectiva implica pensar a educação numa perspectiva dialógica, compreendendo que o processo de ensino e de aprendizagem se dá com sujeitos heterogêneos. Nesse sentido, o aluno não é um objeto do ensino, mas um sujeito que exige o reconhecimento do outro, o professor, o colega de classe.

O professor, por sua vez, passa também a ser compreendido como um sujeito sempre em formação, não mais um sujeito detentor do saber e controlador da aprendizagem do aluno, reproduzidor da ciência e da cultura, mas sua identidade se encontra em permanente construção. Sob esse prisma, professores e alunos, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, terão de aprender, juntos, a “percorrer caminhos inexistentes porque eles se fazem no percurso” (GERALDI, 2010, p. 100).

Bakhtin (2016, p. 147) afirma que, “[...] Ao falar do discurso do outro, não podemos deixar de ocupar alguma posição dialógica em relação a ele, concordar e discordar dele”. No movimento dialógico inerente ao encontro dialogado, fui me constituindo e me alterando ao longo desse processo, mas confesso que ainda há muitas indagações. Por exemplo, sob meu ponto de vista, ao mesmo tempo em que a concepção de Rúbia sobre leitura pareceu indiciar uma perspectiva reducionista, inferi que ela tem práticas de leitura em que ajuda os alunos atribuírem sentido ao texto. Os embates sob os quais me deparei ao longo do encontro, alargaram minha consciência, pois provocaram inquietações. Semelhantemente, também verifiquei isso em relação à demais protagonistas, na medida que observei, conforme exemplificado anteriormente, oscilações e contradições em seus dizeres e narrativas escritas, conforme o tempo decorrido entre o primeiro e o terceiro momentos do encontro dialogado, num possível movimento de tomada de consciência.

Todavia, ao analisar o que Sarah narrou nas últimas linhas do diário de campo, acerca do encontro dialogado, pude perceber que ela procurou demarcar um

acabamento, ainda que provisório, sobre o tema ora investigado e o modo como se deu tal investigação.

[...] Os encontros que aconteceram foram de extrema importância para que pudéssemos ter um momento em nossa corrida rotina, de parar para pensar e discutir sobre um tema tão importante e que está tão presente na rotina, não só do primeiro ano, mas de todos os cursos da educação infantil. Acredito que seria muito bom se todos pudessem vivenciar momentos como esses. Consegui refletir não só sobre minha prática como professora, mas sim sobre minha vida de forma geral. Agradeço pela oportunidade de viver esses momentos.

As narrativas de Sarah indicaram que as professoras desta escola, embora possam ter momentos de discussão acerca do trabalho pedagógico, não têm muitas oportunidades de discutir acerca da leitura. Pude inferir que isso não ocorre apenas com as professoras do primeiro ano, mas no geral, conforme narrou. Sarah deixou claro, através de suas narrativas, que esse tema é de primordial importância e deveria ser discutido no âmbito escolar. Afinal, na perspectiva dialógica da linguagem, tanto as professoras quanto os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Em minhas narrativas no diário de campo pude enfatizar a questão do sujeito, quando me reporte ao ensino de leitura de forma contrária àquela citada por Rúbia, por ocasião do primeiro momento do encontro dialogado, em que essa protagonista se referiu à criança do terceiro ano do ensino fundamental como uma criança pronta e acabada: “[...] espera-se que a criança do terceiro ano já tenha condições, habilidade e competência para buscar a interpretação do texto, pois é quando ela fecha esse ciclo”. Discordei dessa ideia, ao problematizar

Como conceber um ser humano com limite de tempo para que o aprendizado ocorra? Isto contraria totalmente a questão da dialogia e da alteridade, cujos conceitos correspondem ao inacabamento do ser. Um ser em constante transformação, se alterando a medida que interage com o outro. Essa opinião caminha em sentido contrário às perspectivas bakhtiniana e vygotskiniana, que compreendem o sujeito como um ser social. Somos incompletos e por isso precisamos do outro que nos completa. Senão não haveria razão para continuarmos nossa formação continuada. Aprendemos ao longo da vida, independente da idade cronológica ou da série que cursamos. Na perspectiva dialógica da linguagem o ser humano é um sujeito em eterna construção.

Será que tal concepção de sujeito, apresentada por essa protagonista, se deve às políticas públicas educacionais que impõe essa condição seriada do aprendizado?

O ser humano é um sujeito responsivo e responsável. Sua constituição vem de fora para dentro. “[...] Portanto, o *sujeito* na teoria bakhtiniana é considerado como um ser de ações concretas, em contraposição à concepção de *sujeito* abstrato ou idealizado” (GEGe, 2013, p. 96-97, grifo do autor). Diante do exposto, não há limite, nem prazo para o aprender. Somos incompletos e nossa vida consiste num movimento constante de embates e tensões que favorecem nosso desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe, em seu primeiro capítulo, a apresentação da questão de pesquisa delimitada: O modo como os professores concebem leitura e suas práticas de ensino implicam numa formação leitora de seus alunos que os levem à leitura como atribuição de sentido em diálogo com o texto? Questionamento que motivou o objetivo de compreender como as quatro professoras de primeiro ano do ensino fundamental I, de uma escola privada e eu, pesquisadora e coordenadora pedagógica dessa escola, entendemos a leitura e as implicações dessas concepções na formação leitora de nossos alunos.

No primeiro capítulo desse estudo abordei aspectos sobre: as bases históricas do ensino da leitura no Brasil nas últimas décadas; a formação de professores e suas implicações no ensino da leitura, que acabaram por contribuir para a constituição do perfil da atuação docente voltado ao ensino tradicional, que prioriza os elementos linguísticos da língua; e a compreensão de leitura como atribuição de sentido, que parte da concepção dialógica da linguagem, em que os sujeitos assumem atitude responsiva ativa diante do texto.

O assunto estudado nesse capítulo foi fundamental para situar os referenciais que nortearam o ensino de leitura no Brasil, de modo geral, desde as décadas de 1950, bem como as concepções de leitura que circularam sob referenciais e na escola pesquisada. Além disso, apresentei a concepção dialógica da linguagem, pois essa concepção implica uma postura educacional diferente da tradicional, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição das relações sociais. Assim como retomei a compreensão de leitura como atribuição de sentido no diálogo com o texto, na medida que tal compreensão dialoga com a concepção dialógica da linguagem e caracterizam as concepções de leitura e de linguagem adotadas nesse estudo.

Quanto ao percurso metodológico empreendido, em consonância com o referencial teórico e o objetivo proposto, procurei evidenciar, no processo de geração de dados, a importância da relação alteritária e dialógica na constituição dos sujeitos, a partir da construção do discurso na relação com o outro.

Fiz a escolha pelo encontro dialogado, aqui compreendido como um gênero do discurso, utilizado como possibilidade metodológica para a geração de dados em situações em que o pesquisador também se constitui como sujeito da pesquisa,

considerando a alteridade e o dialogismo fundantes para tal possibilidade metodológica.

Vale lembrar que o processo de geração de dados, sob os quais foram considerados os enunciados orais, produzidos no encontro dialogado, e as narrativas escritas, registradas no diário de campo das protagonistas, permitiu a constituição de um caminho para a compreensão dos dados obtidos, a partir de três eixos evidenciados por tais dados, conforme mencionados, por ocasião da apresentação e discussão dos resultados. Trata-se do dialogismo considerado tanto na geração, quanto na análise dos dados.

Compreender os enunciados orais das protagonistas e relacioná-los com as narrativas escritas produzidas no diário de campo caracterizou um exercício constante sobre como esses funcionam e produzem conceitos e lugares de sujeitos. Esse exercício foi assentado numa leitura que pretendeu tematizar as condições de sua existência e suas correspondências com outros enunciados. Os enunciados relacionados às concepções de leitura criam e/ou sustentam o discurso das professoras em relação à leitura associada ao código, que por sua vez implica uma formação leitora como constructo individual, uma vez que não há a possibilidade de diálogo com o texto.

Refletir sobre as implicações das concepções de leitura na formação leitora das protagonistas permitiu considerar que, tanto nos enunciados orais das protagonistas, quanto nas narrativas escritas registradas no diário de campo, notei oscilações quanto às concepções de leitura e de ensino de leitura, uma vez que, ora as protagonistas se reportaram à perspectiva reducionista de leitura como decodificação e às práticas de ensino nas quais o aluno aprendiz pouco se relacionava com o texto; ora se referiram à concepção de leitura como atribuição de sentido, compreendendo o aluno aprendiz como dotado de atitude responsiva ativa em dialogia com o texto, principalmente no terceiro momento do encontro dialogado.

Semelhantemente, as protagonistas, ainda que tenham reconhecido que sua formação leitora e sua formação docente foram norteadas por essa concepção reducionista de leitura, ao comentarem sobre suas práticas de ensino também oscilaram entre práticas focadas no ensino do código e práticas que buscavam situar seus alunos em dialogia com o texto.

Portanto, a concepção de leitura como decodificação, enraizada social e culturalmente, apareceu em diferentes situações. Ao mesmo tempo em que os

enunciados orais do encontro dialogado e as narrativas escritas registradas no diário de campo das protagonistas indicaram práticas de leitura, que atendiam as necessidades do aluno aprendiz, acabaram por deixar clara a concepção de leitura associada ao aprendizado do código, quando insistiam em dizer que elas, assim como os pais, acreditam que a criança lê quando decodifica.

Essa concepção reducionista, presente no discurso de parte das protagonistas, tem estreita relação com o modo como se constituíram como leitores e como se deu a formação docente, considerando que, justamente essa perspectiva reducionista, tradicional, ainda continua fortemente arraigada não apenas nas propostas de formação inicial e continuada de professores, mas também nas políticas públicas educacionais, sob as quais também estão assentadas concepções positivistas de sujeito, linguagem e aprendizagem, entre outras.

Da estreita relação entre concepção de leitura e de ensino de leitura e suas implicações na formação leitora dos alunos, pude identificar práticas realizadas pelas protagonistas no ensino da leitura que foram reveladas pelos dados. Estudei, ao longo desse trabalho, que o ensino voltado às necessidades do aprendiz, concebido a partir da concepção dialógica da linguagem, que admite o aluno dotado de atitude responsiva ativa diante do texto, pode ter implicações na formação leitora do aluno que, ao estabelecer um diálogo com o texto, verá sentido na leitura, podendo configurar numa formação leitora como prática social, uma vez que o aluno enxergará na leitura uma linguagem conectada com a vida real.

A partir desse estudo, verifiquei que, embora parte das protagonistas tenha apresentado uma concepção monológica da linguagem e associado a leitura à decodificação, tem a dinâmica de criar diferentes estratégias e espaços nos contextos, com práticas para se trabalhar de forma diferenciada a leitura com os alunos. A biblioteca da sala de aula, a pedagogia dos projetos e a roda de conversa são práticas de ensino que pressupõem o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e a leitura como forma de diálogo entre texto-leitor, o que pode implicar na formação leitora do aluno como atribuição de sentido no diálogo com o texto.

Considereei que a concepção de leitura como decodificação não constitui o caminho ideal para que a escola proceda com seu ensino de leitura. Porém, entendi que há questões anteriores que precisam ser enfrentadas, no interior da sociedade, do sistema educacional, das escolas, como por exemplo, as desiguais e injustas condições de acesso às informações culturalmente veiculadas; as concepções

reducionistas sobre linguagem, práticas de ensino, concepção de sujeito aprendiz, apenas para mencionar algumas, das quais, em grande parte, deriva a cultura do ensino da leitura constituída ao longo da história da formação docente.

Portanto, a partir desse estudo, entendi que o enfrentamento dessas questões perpassa condições socioeconômicas, políticas e ideológicas que sustentam um projeto de sociedade vinculado à expropriação tanto de bens materiais quanto simbólicos, com consequências que reverberam em políticas educacionais que desvalorizam a formação docente e sustentam precárias condições de trabalho dos profissionais da educação e que, invariavelmente, distanciam-se, por exemplo, do conhecimento científico gerado na academia e da própria realidade educacional enfrentada pela maioria dos alunos que frequentam as redes públicas de ensino. Derivam dessas questões, dentre outros aspectos, a precarização da formação docente, tanto inicial quanto continuada.

A inexistência de boas políticas públicas educacionais que funcionem na prática e de uma formação de qualidade do professor contribui para um ensino homogeneizado, distante da realidade dos alunos, cujos referenciais de ensino de leitura não dão conta de uma formação leitora de seus alunos que os levem à leitura como atribuição de sentido no diálogo com o texto. Se o aluno não vê sentido na leitura, ao interagir com o texto, não se formará leitor nas práticas sociais.

Obviamente, não tive a pretensão, com esse estudo, de esgotar essa discussão. Mas entendo que, ainda que um *corpus* teórico tenha sido constituído na literatura, no contexto brasileiro, sob a perspectiva dialógica da linguagem, certamente futuros estudos são necessários para alargar a compreensão sobre as contribuições dos pressupostos bakhtinianos para as práticas educacionais.

Penso que, para a formação dos professores, seria importante ter como principal objetivo proporcionar a eles formas de descobrirem meios para que a escola seja um espaço democrático, um lugar onde professores e alunos pudessem se constituir numa relação alteritária. A partir dessa ideia, compreendo o encontro dialogado não apenas como uma possibilidade metodológica para a geração de dados em situações de pesquisa em que o pesquisador também se constitui como sujeito protagonista, mas também como uma possibilidade de geração de condições, no contexto escolar, para a promoção dessa relação alteritária e dialógica, quaisquer sejam os temas enfrentados no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264, 2008.

AMORIM, M. Enunciado científico e texto polifônico. In: AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004. cap. 2.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

_____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

_____. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/8193/5210>. Acesso em: 24 set. 2017.

BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32 n.3, p. 493-507. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28022/29820>>. Acesso em 12 de fev. de 2017.

_____. *Da escuta de texto à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-10.

BERBERIAN, A. P.; SILVA, D. V.; GIROTO, C. R. M. Condições de letramento e os processos de inclusão e exclusão social. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (Org.). *Direitos Humanos e inclusão*: discursos e práticas sociais. Campo Grande, M. S.: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), 2014, p. 57 - 70.

BRANCO, P. I.; PAN, M. A. G. S. Rodas de Conversa: uma intervenção da Psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, set/dez, p. 156-167, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/CNE/CP. *Parecer nº 9, de 8/5/2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34.

BUIN, E.; MENEGUINI, B. E. Tirinhas em situações de ensino e o alcance do leitor. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 24, n. 66, p. 75-92, 2016.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever*: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CLOT, Y. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 219-241.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Atlas, 1993.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-60.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Ancoragens – estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-45.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 88-102.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO- GEGe (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 27-39.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: _____. (Org.). *As tecnologias nas práticas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-24.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿ qué ha cambiado en la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2013, p. 05-218.

GIROTO, C. R. M.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O. Salud, Educación y Educación Especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014, p. 115-138.

GIROTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. CÍRCULO: Rodas de Conversa Bakhtinianas 2009. Cadernos de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13922341-Circulo-rodas-de-conversa-bakhtiniana-2009.html>> Acesso em: 04 nov. 2017.

_____. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KANAEV, I. (M. Bakhtin). O vitalismo contemporâneo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 165-188.

KOCK, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Desvelando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KRAMER, S. *Alfabetização - Leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KRAMER, S.; OSWALD, M. L. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFIF, 2002. p. 9-30.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

_____.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 15, 2006. ISSN 1806-275-X. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3680/2405>>
Acesso em: 13 out. 2017.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 2011. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/4749/5077>>
Acesso em: 13 out. 2017.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em:
<<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/%20conjectura/article/viewFile/14/13>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MARCUSCH, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, L. Provocações de alteridade. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGE. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.. 32-35.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2010.

MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 151-168.

_____. A consciência que se alarga. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alteração*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 68-72.

_____.; MOURA, M. I. Pensando questões sobre alteridade e a identidade. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. *Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 49-66.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Porto, 1992.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem, análise linguística e proposta de intervenção*. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAPFL, 1., Florianópolis, EDUSC, *Anais*, 2007.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto. In: PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. (Org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-73.

ROCHA, R. B. Letramento verbo-visual: o direito à língua. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, S. (Org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 195-212.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. S. (Org.). *Efeitos de leitura, sujeitos e sentidos em movimento*. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2010.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 05, jan/jun. 2002a, p. 29-34. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=95>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, v. 3, n.2, p.27-37, jun. 2002b. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1794>. Acesso em: 13 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação, São Paulo. Deliberação n. 154 de 2017. Dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE 111/2012. Diário Oficial Poder

Executivo, São Paulo, seção 1, 2017. Disponível em: <<https://desaocarlos.educacao.sp.gov.br/doe-07062017/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. Charles Bally, Albert Sechehaye (Org.). Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, J. *Gêneros escritos e orais na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SILVA, P. M. M.; ROSSI, A. L. Provinha Brasil: avaliação diagnóstica ou classificatória. *Poíesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.11, n.2, p. 77-92, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/29581/16413>. Acesso em: 24 de set. 2017.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 90-112.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: Políticas e debates*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 61-86.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 103-117.

_____. 1896-1934. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole... [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. 1895-1936. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Colégio Criativo, intitulada “Os sentidos da leitura constituídos em dialogismo com professores do Ensino Fundamental I: implicações na formação de leitores” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é analisar os sentidos da leitura na constituição do leitor que emergem do dialogismo instaurado no encontro dialogado protagonizado por professores de classes de 1º ano do Ensino Fundamental I e o pesquisador, coordenador pedagógico das séries finais dessa etapa educacional. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá qualquer prejuízo.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

Para a coleta dos dados, serão realizados um total de três encontros dialogados, coletivamente, com aproximadamente 1 hora de duração com todos os participantes, com periodicidade mensal, no decorrer de um semestre, na escola em que atuamos. Os três encontros serão gravados, em áudio, para posterior transcrição literal. A identidade dos participantes não será divulgada. Também será utilizado, na coleta de dados, o diário de campo para o registro das narrativas sobre tais encontros, bem como sobre os sentidos de leitura que nele circularam.

Eu, _____ portador(a) do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada “Os sentidos da leitura constituídos em dialogismo com professores do Ensino Fundamental I: implicações na formação de leitores” a ser realizada no _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

(nome a assinatura do pesquisado)

Data: _____

(nome e assinatura do pesquisador)

Data: _____

Certos de poder contar com sua participação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 99131 3411 falar com Ana Lúcia Hermosilla Tamura.

Orientadora responsável pela pesquisa: Claudia Regina Mosca Giroto – Departamento de Educação Especial

Orientanda de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação: Ana Lúcia Hermosilla Tamura

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA – Faculdade de Filosofia e Ciências