

FORMAÇÃO DE LEITORES: As Concepções de Linguagem no Contexto das Práticas Alfabetizadoras

Kátia Cilene Amorim Gomes¹
Joelma Reis Correia²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de linguagem, no discurso e na prática, de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Os dados aqui apresentados constituem-se em um recorte de uma pesquisa realizada no período de 2017 a 2018. Desse recorte surgiram as seguintes questões norteadoras: Quais os impactos das concepções de linguagem na relação ensino e aprendizagem no que diz respeito à alfabetização das crianças? De que maneira o discurso da professora revela o seu foco na alfabetização e como isso reflete-se em sua prática? Como sujeito desta pesquisa temos a professora alfabetizadora da Escola Pública Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão, com a qual foi feita entrevista como instrumento de geração de dados, bem como a observação participante. Os estudos estão pautados em Bakhtin e Volochinov (2014), Gontijo (2005, 2014), Kleiman (2013), Coracini (1995), Geraldi (2014), Smith (1989, 1999), Jolibert (1994), entre outros. Como resultados, concluímos que a formação de leitores está relacionada diretamente ao que precisam saber os professores alfabetizadores sobre o ato de ler para o ensino desse objeto cultural.

Palavras-chave: Linguagem; alfabetização; formação de leitores.

READER TRAINING: LANGUAGE CONCEPTIONS IN THE CONTEXT OF LITERACY PRACTICES

ABSTRACT

This article aims to analyze the language conceptions, in the speech and in the practice, of a teacher of the 2nd year of Elementary School. The data presented here constitute a cut of a survey carried out from 2017 to 2018. From this cut, the following guiding questions emerged: What are the impacts of language conceptions in the teaching and learning relationship, with regard to children's literacy? How does the teacher's discourse reveal her focus on literacy and how is this reflected in her practice? As the subject of this research, we have the literacy teacher from the Municipal Public School of Education of São Luís, Maranhão, with whom the interview was used as an instrument for generating data, as well as participant observation. The studies are based on Bakhtin and Volochinov (2014), Gontijo (2005, 2014), Kleiman (2013), Coracini (1995), Geraldi (2014), Smith (1989, 1999), Jolibert (1994), among others. As a result, we concluded that the formation of readers is directly related to what literacy teachers need to know about the act of reading in order to teach this cultural object.

Keywords: Language; literacy; reader training.

Submetido em: 8/11/2021

Aceito em: 6/4/2022

¹ Autora correspondente: Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação / Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA. Avenida Castelo Branco – lado par São Francisco. CEP 65076-091. São Luís/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4126640816492658>. <https://orcid.org/0000-0002-2341-2097>. kamorimgomes@gmail.com

² Professora Doutora - Departamento de Educação I - Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5031852893254269>. <https://orcid.org/0000-0002-7018-1420>.

INTRODUÇÃO

É sabido que, por meio da leitura, temos acesso à maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ampliando nossa visão de mundo. Grande parcela da população, no entanto, ainda não se apropriou da competência leitora. De acordo com os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017), por meio do Ministério da Educação (MEC), dos(as) 2.160.601 estudantes matriculados(as) no 3º ano do Ensino Fundamental, tanto da rede pública quanto da rede privada, em escolas da zona urbana e do campo, 21,74% estão no nível mais baixo de leitura. Isto significa que eles(as) somente são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos.

Os dados revelam, também, que 32,99% dos(as) alunos(as) do 3º ano se encontram no segundo nível, ou seja, conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a sua finalidade, entre outras competências. No nível 3, em que o(a) aluno(a) já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência), estão 32,28% das crianças. O nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o(a) aluno(a) já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os(as) participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo, tem 12,99% das crianças brasileiras.

Comparando-se os dados de 2014 e 2016, percebemos que houve um avanço pequeno em termos de Brasil; ainda temos, portanto, muito o que fazer.

Quadro 1 – Dados de 2014 e 2016 – Resultado ANA

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
2014	22,21	33,96	32,63	11,20
2016	21,74	32,99	32,28	12,99

Fonte: BRASIL, 2017.

No Maranhão os resultados são desalentadores: 40,46% das crianças estão no nível elementar e 36,84% no básico, considerados com proficiência insuficiente. Somente 18,9% encontram-se no nível adequado e 3,8% no desejável. Pautadas nesses dados que colocam em questão a vulnerabilidade do ensino do ato de ler em nossas escolas, tendo um entendimento crítico deste ato, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na compreensão e vivência do mundo, problematizamos: Quais os impactos das concepções de linguagem na relação ensino e aprendizagem no que diz respeito à alfabetização das crianças? De que maneira o discurso da professora revela o seu foco na alfabetização e como isso se reflete em sua prática? Como sujeito desta pesquisa temos a professora alfabetizadora da Escola Pública Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão, com a qual utilizamos a entrevista como instrumento de geração de dados, bem como a observação participante.

Os estudos estão pautados em Bakhtin e Volochinov (2014), Gontijo (2005, 2014), Kleiman (2013), Coracini (1995), Geraldi (2014), Smith (1989, 1999), Jolibert (1994), entre outros. Os dados aqui apresentados constituem-se em um recorte de uma pesquisa realizada no período de 2017 a 2018. Este artigo, portanto, tem por objetivo analisar

as concepções de linguagem no discurso e na prática de uma professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental e de que maneira elas refletem em sua prática. Nem sempre a forma como a leitura é trabalhada em sala de aula possibilita aos(as) alunos(as) tornarem-se, de fato, leitores(as) de textos, especialmente quando o foco do processo se centra em concepções com as microunidades da língua (letras, sílabas e palavras soltas) que, em algumas práticas, são apresentadas às crianças fantasiadas, como nos exemplos que seguem: quem nunca viu o “a” de lacinho, o “u” de trancinha, o “e” de “peixinho”, ou seja, com ênfase na letra, na sílaba, na palavra solta e em textos sem sentido.

Trazendo os dados do início deste artigo, os resultados apresentados evidenciam que, no Maranhão, 40,46% das crianças estão no nível elementar e 36,84% no básico, níveis considerados com proficiência insuficiente. Somente 18,9% encontram-se no nível adequado e 3,8% no desejável. Isso revela o quanto nossas crianças necessitam de apoio em seu processo de alfabetização.

Segundo Gontijo (2014, p. 15), a partir do Relatório da Unesco (2018) a alfabetização é entendida, entre outros conceitos, “como conjunto autônomo de competências”; esse entendimento encontra-se presente, “no Brasil, ao longo da história da alfabetização; é essa concepção subjacente aos métodos e materiais de ensino da leitura e da escrita da marcha sintética e também analítica” (GONTIJO, 2014, p. 15).

Consideramos importante pontuar essas questões, relacionadas à alfabetização, para evidenciar que a leitura, objeto de estudo deste artigo, é uma das atividades básicas que guia todo ser humano em seu dia a dia, desde situações mais simples às mais complexas, especialmente para aqueles que estão inseridos em um meio urbano. Jolibert (1994) torna clara esta questão quando sugere, como trabalho prático, para ser desenvolvido em espaços de formação continuada com os(as) professores(as), o inventário das suas leituras do dia anterior.

Essa situação proposta pela referida autora demonstra o quanto a leitura é uma prática necessária para que as pessoas possam se locomover nesse mundo. Por isso, todos deveriam se apropriar desse instrumento que é cultural. É nesse sentido que atribuímos à escola uma grande importância, uma vez que é ela a responsável por ensinar as pessoas a ler.

Ademais, um ponto que não pode ser desconsiderado ao discutirmos sobre a formação de leitores e as concepções de linguagem no contexto das práticas alfabetizadoras, é que a escola enfrenta grandes dificuldades em ensinar este objeto cultural, e que tais dificuldades estão relacionadas à concepção de linguagem que fundamenta o trabalho do(a) professor(a), uma vez que a leitura é linguagem.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Por meio da linguagem nos constituímos como seres humanos, pois somos feitos de linguagem, produzimos os olhares, os sentidos e, conseqüentemente, o conhecimento que se apresenta como um pressuposto básico para a compreensão do desenvolvimento humano. Por esse motivo, faz sentido quando Bakhtin e Volochinov (2014)

afirmam que a linguagem é dialógica e social e, a partir dela, o sujeito toma consciência de si e tem uma dependência do outro.

Podemos afirmar, assim, que o social antecede o individual, posto que “a própria complexidade do mundo interior dos indivíduos depende da complexidade da organização social no interior da qual eles existem.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 53). Dessa forma, a linguagem é um fenômeno social e cultural e não existe como objeto isolado e acabado. É construída pela interação entre dois(duas) ou mais interlocutores(as) que, por sua vez, como seres sociais, constroem seus discursos baseados em outros discursos e diálogos.

Se a linguagem possui essa característica dialógica e social, como afirma Bakhtin e Volochinov (2014), em todas as áreas da atividade humana ela precisaria ser concebida nessa perspectiva, como na escola, por exemplo, espaço onde a linguagem oral e, principalmente, a escrita, têm uma importância imensurável.

A leitura, em especial, objeto de estudo deste trabalho, como forma de linguagem, é algo fundamental para todos os seres humanos, pois, além de ampliar seu conhecimento de mundo, capacita-os para as diferentes formas de interação. Ler, todavia, não é somente identificar palavras em textos; mais do que isso, é reconhecer que essas palavras têm determinado sentido dentro do contexto no qual se encontram.

Diante desse contexto buscamos compreender os modos e as concepções de linguagem que fundamentam o ensino do ato de ler na escola, cujos interlocutores principais são os filósofos russos Bakhtin e Volochinov (2014).

Conforme Bakhtin e Volochinov (2014), a linguagem é concebida de maneira diferente, dependendo do momento histórico, o que vem a legitimar a sua função dinâmica no meio social. Para esses teóricos, as concepções de linguagem, que se apresentam ao longo da história, são: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. No subjetivismo individualista o fundamento da língua é o ato de fala individual e sua fonte é o psiquismo individual. Nessa orientação, Bakhtin e Volochinov (2014) ressaltam que “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos da fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade. [...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”.

Nessa corrente, a atitude do(a) professor(a) seria meramente classificatória, descritiva, uma vez que se limita “simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 74).

Essa primeira orientação toma, como ponto de partida, a enunciação monológica nas suas investigações, mas não em uma perspectiva de compreensão passiva, e sim do ponto de vista da pessoa que se exprime. Nesta, a enunciação monológica é um ato individual, uma expressão da consciência individual, entendendo expressão como uma “categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 115).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2014), no entanto, o subjetivismo individualista comete um equívoco ao negar a natureza social da enunciação e ao considerá-la expressão do mundo interior do locutor, pois tanto suas estruturas quanto a atividade mental,

a ser expressa por ela, são de natureza social. No contexto escolar, o subjetivismo individualista encontra-se presente nas práticas pedagógicas de leitura, quando

não propicia a interação professor aluno. Em vez de um discurso que é constituído por professor e alunos, temos primeiro a leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e, depois, uma série de pontos a serem discutidos por meio de perguntas sobre o texto que não levam em conta se o aluno compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo, o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto (KLEIMAN, 2013, p. 36).

Nessa prática, é estabelecido um monólogo, geralmente conduzido pela voz do(a) professor(a), que, guiado pelas respostas do livro didático, tende a pressupor que existe apenas uma maneira de abordarmos o texto, e somente uma interpretação a ser alcançada. Ao contrário, Coracini (1995, p. 61) afirma: “que o ato de ler se constitui de um conjunto de trocas verbais entre professores e alunos, portanto, na compreensão do texto, na construção do sentido produzido, intersubjetivamente, entre ambos”.

Ao explanar sobre práticas de ensino em linguagem, Geraldi (2014) elucida a seriedade de refletirmos sobre a atuação no trabalho com a língua e a linguagem, tendo como eixo norteador questões relevantes aos(as) professores(as), quais sejam: Como ensinar? Quando? O quê? Para quê?

Acreditamos que trabalhar o ensino da leitura, baseado no subjetivismo individualista, é transformá-lo em “simples exercício monótono, pois não desenvolve a energia intelectual da criança, que então se limitará a acompanhar passivamente a professora, sem estímulo, sem procurar vencer espontaneamente as dificuldades.” (MORTATTI, 2000, p. 208).

De acordo com Bakhtin e Volochinov (2014, p. 94), “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta”. Se, para estes teóricos, o processo enunciativo deve ser encarado como uma “resposta”, o que costumamos considerar por “aulas” de leitura, em muitas instituições de Ensino Fundamental, está longe de levar o aluno a sentir interesse pelo ato de ler e a apropriar-se da competência leitora.

Smith (1989, 1999) e Jolibert (1994) defendem que a criança precisa aprender as atitudes do ato de ler a partir de ações, momentos e atos que façam sentido para ela, isto é, que seja inserida em situações de vida real de uso do texto. Conforme os autores, ensinar a ler, nesta perspectiva, é considerar que não mais existe o “momento da leitura”, mas se lê em todas as oportunidades em virtude da vida, na aula e na escola.

Ainda sobre essa incapacidade da escola, atrelada ao monologismo da corrente linguística e do subjetivismo individualista, Freire (1986, p. 164, grifos do autor) adverte:

a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo em que vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise

econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola, através das palavras que a escola exige que elas leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura na escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

Na verdade, o referido autor alerta que estamos formando indivíduos capazes de decifrar códigos linguísticos sem, no entanto, compreender o que leem. Não formamos efetivamente leitores(as), pessoas dotadas de saber crítico, entendendo aqui que saber ler criticamente significa instituir-se como ser incluído em um contexto social, político, cultural e, principalmente, econômico.

Diante do exposto, em relação ao subjetivismo individualista, segue a segunda orientação do pensamento a que se referem Bakhtin e Volochinov (2014): o objetivismo abstrato. Essa orientação teve suas origens no racionalismo dos séculos 17 e 18, proveniente dos ideais filiados ao cartesianismo, segundo os quais o que interessa é a lógica interna do sistema de signos. Nesse sentido, a língua é vista como um sistema fechado, que não se vincula a qualquer significação ideológica.

Para o objetivismo abstrato, “o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida, situa-se no sistema linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 79). São esses traços que asseguram, de acordo com essa orientação, a unicidade da língua e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade.

O objetivismo abstrato descarta toda possibilidade de criação individual ao considerar que “a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 85). Assim, o sistema linguístico tem de ser acatado pelo indivíduo da forma como é, ou seja, o que está de acordo com esse sistema é aceito e o que não está é considerado errado. Isso faz com que as leis linguísticas adquiram um caráter arbitrário, uma vez que não existe correspondência real “entre a face fonética da palavra e o seu sentido” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 81).

As principais proposições do objetivismo abstrato são resumidas por Bakhtin e Volochinov (2014, p. 85) da seguinte forma:

- 1 – A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
- 2 – As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas, relativamente a toda consciência subjetiva.
- 3 – As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos linguísticos nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
- 4 – Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança

é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Para Saussure (*apud* BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014), representante de maior destaque dessa orientação filosófica e linguística, por seus estudos serem ponto de partida para o entendimento dos fundamentos que geram a compreensão dos processos que envolvem a língua e a linguagem, esta não pode ser o objeto da linguística, pois ela não é passível de classificação. Saussure acredita que só a língua, como uma das suas manifestações, é passível disso. Segundo ele, o caminho metodológico para alcançar o objeto de estudo da linguística é instalar-se no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as demais manifestações da linguagem.

Saussure (*apud* BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014) prioriza estudar os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto registrado passivamente pelo sujeito. Desse modo, o caráter normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua – vista como produto acabado, transmitido por meio das gerações. Nessa corrente, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele transmitida ou com o indivíduo, todavia engendra a relação do signo para o signo no interior de um sistema.

O referido teórico estabelece, também, a clássica distinção entre língua e fala, afirmando que a língua é social e a fala uma manifestação individual e, como tal, também não é passível de classificação, pois, para este teórico, ela é a utilização do código linguístico para a expressão do pensamento. Assim, ele destaca que a fala

é um ato individual de vontade e de inteligência, no interior do qual convém distinguir as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações (*apud* BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 89).

Na concepção objetivista abstrata de Saussure (*apud* BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014), a língua está fora do sujeito, negando, assim, a fala como sendo de natureza social; portanto, a língua é aprendida por meio do treino e memorização.

Devido à aproximação com o ambiente escolar, temos observado que o ensinar a ler vem se constituindo em um grande desafio a ser superado pelos professores alfabetizadores durante o ano letivo, tornando-se, na maioria das vezes, algo decepcionante em virtude de grande parte das crianças, envolvidas no processo, não alcançarem o objetivo, voltado para o domínio da leitura. A professora, sujeito da pesquisa, por exemplo, demonstra, na sua fala, o que estamos afirmando, quando assim se refere ao processo de alfabetização de seus alunos:

a alfabetização é um processo difícil, embora necessário. Fico feliz pelos alunos que conseguem avançar e seguem descobrindo coisas novas, mas também sofro muito por aqueles que não conseguem avançar. Essa preocupação aumenta quando está próximo o final do ano e a criança ainda não se alfabetizou. O que me deixa triste é que, infelizmente, não são todos que conseguem concluir esse processo no 2º ano, alguns nem no 3º ano.

A fala da docente demonstra seu desejo de conduzir seus(suas) alunos(as) para a próxima etapa do processo, com a alfabetização consolidada. Torna-se difícil, no entanto, concretizar uma mudança significativa nesse espaço no que se refere ao ensino do ato de ler, uma vez que a concepção de linguagem da professora não promove a dialogicidade dos processos de leitura e escrita, conforme relato desta cena em sala de aula, gerada no contexto de pesquisa:

o trabalho foi iniciado com a vocalização do texto: “Pode ser depois?”, de Sônia Barros, e ilustração de Ivan Coutinho. Durante a atividade, as crianças ficaram atentas ao desenvolvimento da leitura e sempre respondiam as perguntas realizadas pela professora; após a leitura, ela começou a fazer *perguntas orais, objetivando a identificação dos personagens; local onde se passa a história; o que fazia o personagem*. Na sequência, a docente entregou uma ficha com as letras do alfabeto, explicando a diferença entre grafemas maiúsculos e minúsculos. Nesse momento houve o acompanhamento individual da professora, orientando a atividade. Logo em seguida ela registrou no quadro as vogais, enfatizando a diferença entre as vogais e as consoantes (OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA, grifos nossos).

Em uma análise inicial torna-se fundamental a compreensão de que a linguagem é constitutiva do pensamento e, portanto, do desenvolvimento humano, tal como nos sugere Vigotski (2009). Dessa premissa, é possível afirmar que a prática de alfabetização precisa ser encarada como uma prática intersubjetiva. Na cena apresentada, como em inúmeras outras observadas no ambiente de pesquisa, o ensinar e o aprender a ler deslocam-se e se restringem a questões superficiais e abstratas. A alfabetização como interlocução, aqui entendida como vivência e diálogo, é esvaziada. A leitura trabalhada, nesse contexto, pouco tem a ver com a experiência cotidiana e de linguagem das crianças.

Ao lançarmos o olhar para a escola, mais precisamente para a forma como a leitura tem sido trabalhada no início da escolarização, identificamos uma concepção de linguagem como centro organizador de todos os fatos da língua, ou seja, situada no sistema linguístico (o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua), quando os(as) professores(as) fazem uso dos métodos tradicionais de alfabetização para ensinar as crianças a ler.

Os métodos sintéticos e analíticos não discutem a existência das variedades linguísticas e não consideram a função social da escrita. Ao contrário, dão ênfase às atividades em detrimento da compreensão, expressão, representação, interlocução e interação entre o(a) leitor(a) e o(a) escritor(a). Priorizam mais o significante, forma gráfica e sonora, do que a significação e contextualização; a habilidade perceptivo-motora do que a linguagem escrita como expressão, produção.

Vale ressaltar, ainda, que os métodos tradicionais não consideram as diversas experiências relativas às escritas anteriores do(a) aluno(a), os diferentes níveis de compreensão acerca da escrita; não abrem espaço para as possibilidades não convencionais de leitura e escrita e não permitem a produção de textos antes do domínio das convenções ortográficas; têm como princípio que só aprendemos a ler e escrever por meio de um método pronto, prefixado, que cabe ao(a) professor(a) seguir, de forma sequencial, todos os passos, independentemente da caminhada de cada criança. Nessa perspectiva, Gontijo (2005, p. 42) observa que

os métodos de ensino concretizados nos livros e cartilhas utilizados, principalmente para ensinar linguagem escrita, na fase inicial da escolarização, [...] têm se baseado em repetição e na memorização de unidades abstraídas da linguagem, como forma de imposição de saberes construídos, a partir da separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. No que diz respeito ao ensino da linguagem, esses saberes são elaborados com base na separação entre língua e linguagem.

Desse modo, os métodos tradicionais partem da proposta de que, antes de aprender a ler e escrever, o(a) aluno(a) deve ter desenvolvido alguns pré-requisitos denominados de prontidão. Essa condição implica que a alfabetização só acontecerá em uma etapa específica. O(a) aluno(a) precisa ser treinado(a) em determinadas habilidades com o propósito de deixá-lo(a) pronto(a) para ser submetido ao ensino do mecanismo da escrita.

Na concepção de linguagem abordada, a ênfase à leitura e à escrita é considerada um sistema abstrato, imutável, homogêneo, de formas linguísticas, submetidas a uma norma, cuja materialidade apresenta-se nesta cena gerada no espaço da pesquisa:

as atividades em sala de aula se iniciam com a vocalização do texto “Cinderela”, pelo qual os alunos demonstraram grande interesse. No entanto, após a vocalização houve uma atividade de exploração da interpretação do texto e a identificação de famílias silábicas – letra “B”. Em seguida foram iniciadas atividades com adivinhas, pois na aula anterior havia sido solicitado aos alunos que pesquisassem sobre quadrinhas e levassem para a escola. A atividade contou somente com a identificação da letra “B” e de famílias silábicas (OBSERVAÇÃO SALA DE AULA).

Nessa cena temos presente o artificialismo com que o(a) professor(a) lida em sala de aula, quando, por meio do trabalho com texto, utiliza-o apenas como um pretexto para a exploração de códigos, sinais. O(a) professor(a) acaba por eliminar tanto o sentido quanto a dimensão dialógica, quando ensina a leitura para encontrar letras do alfabeto, pois foca apenas no aspecto técnico, o qual se apresenta destituído de sentido.

Além disso, não podemos esquecer que, nesse processo de ensinar o ato de ler, a sala de aula deve ser

um espaço repleto de signos e significações que tomam a cor através da linguagem. A aprendizagem se concretiza através do diálogo entre sujeitos que interagem com o mundo e produzem cultura. O professor se transforma em mediador da discutibilidade emancipatória no seu ato ou ação educativa (BENASSULY, 2002, p. 190).

Ao considerar a sala de aula um espaço de signos e significações, o ensino do ato de ler só poderá acontecer em uma perspectiva interativa, em que o(a) outro(a) – professor(a) e aluno(a) – tem grande importância nesse processo. Não se nega ao(a) professor(a) empregar metodologias para orientar o seu trabalho, mas, fazendo uso de métodos tradicionais de alfabetização, isso dificilmente acontece, como bem retrata o que observamos nesta cena:

não houve a vocalização de texto, pois, segundo a professora, precisaria de tempo para trabalhar com a letra “D”. Dessa forma, o trabalho foi encaminhado, objetivando a identificação da letra com a escrita, na forma em bastão e em cursiva. Após essa atividade o trabalho voltou-se para as correções dos exercícios do livro didático.

A cena demonstra que, ao fazer uso de um método tradicional de alfabetização, a preocupação da professora é direcionar os(as) alunos(as) para que reconheçam e identifiquem as letras e também as escrevam corretamente em todas as suas formas – bastão e/ou cursiva –, portanto o foco é na técnica. Isso demonstra que ela está apenas alfabetizando as crianças numa perspectiva de ensiná-las a decodificar a escrita pela leitura e a codificar a fala na forma de texto escrito, sendo essas unidades (sons, grafemas e fonemas) mais importantes que o sentido das palavras. A cena a seguir não deixa dúvidas acerca dessa preocupação da docente:

a professora inicia as atividades com a vocalização do texto “O pinto pia”. Embora as crianças ficassem atentas, não demonstraram interesse pela leitura. Na sequência, desenvolve uma atividade, cujo objetivo era a identificação da letra “P”; logo algumas palavras foram apresentadas em fichas, contendo a escrita das mesmas. Na sequência, houve a exploração da família silábica da referida letra (OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA).

Mais uma vez percebemos que o trabalho com a linguagem, desenvolvido pela professora, recai nos aspectos da articulação fonética, ampliação do vocabulário, correção. Nessa perspectiva de linguagem o trabalho é artificializado, tendo em vista que se encontra desarticulado das atividades normais do aluno, sem um propósito real, ou seja, o ato de ler resume-se à mera decodificação dos sinais.

Ao criticar e questionar as concepções teóricas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, Bakhtin e Volochinov (2014) apresentam o que, para eles, é a categoria fundamental da sua concepção de linguagem: a interação verbal. Para estes teóricos são as condições sociais de produção de um enunciado que lhe determinam a forma e o conteúdo, pois toda palavra é orientada para um interlocutor, e é a imagem que o locutor faz desse interlocutor que orienta seu discurso.

O princípio que sustenta a teoria da enunciação de Bakhtin e Volochinov (2014) é a concepção dialógica de linguagem. Nela, o sujeito constrói sua relação com o outro por meio da interação, que ocorre pelas enunciações que se traduzem em diferentes formas de organização textual. Assim, as relações sociais configuram-se em diferentes tipos de textos, definindo o texto como um produto social para atender, principalmente, as situações de comunicação, assumindo diferentes formas, conforme a exigência da situação de produção.

Buscando aprofundar as discussões, centramo-nos, de forma mais específica, na dialogia que, segundo Bakhtin e Volochinov (2014), está relacionada ao ato discursivo, à orientação da palavra ao outro, aspecto imprescindível ao ato de ler, posto que lemos sempre por um motivo ou necessidade e, nesse processo, há sempre um(a) interlocutor(a), considerando que são inúmeras as situações de leitura.

Por esse motivo, Bakhtin e Volochinov (2014, p. 117) enfatizam que pensar o ato de ler, a partir da dialogia, é não esquecer que

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

a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Como vemos, a concepção bakhtiniana de diálogo refere-se à atividade social e interacional, por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador; no caso da leitura, aquele que fala ou lê, tendo em vista para quem se fala ou se lê, mesmo que o enunciador seja o próprio interlocutor.

Vale ressaltar ainda que, para compreendermos a dialogia em Bakhtin e Volochinov (2014), é preciso considerar que a língua é dialógica, não no sentido restrito da palavra, o que significa que o meu discurso não se constrói sozinho, isto é, a minha palavra não é minha, mas vai se constituindo a partir de outras, anteriormente produzidas, e busca dialogar com outras a serem produzidas posteriormente.

Por isso, a necessidade de a criança se apropriar do ato de ler para além de textos que simplificam este processo, como textos de cartilhas, por exemplo, que não lhe possibilitam viver intensamente o processo de interação, uma vez que não “dizem”, não “falam”, não dão oportunidade ao aluno de reconhecer o objetivo do texto, mas de apenas ter acesso ao lado sonoro ou ao lado gráfico. Tais textos acabam ocupando um lugar preponderantemente exagerado, e, como afirma Arena (1992, p. 76), “considerar somente o som acústico ou as marcas gráficas, é destruir o signo”.

Diferentemente dos textos de cartilhas, que suprimem os signos linguísticos dos seus significados, para a concepção de linguagem bakhtiniana o ato enunciativo integra diversas vozes. Ao trazer como categoria em seus escritos o “enunciado” ou a “enunciação”, Bakhtin e Volochinov (2014, p. 16, grifo dos autores) os compreendem como

uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior [...] de natureza social, portanto, ideológica [...] não existe fora de contexto social já que cada locutor tem um horizonte social.

Em relação ao enunciado, esses filósofos russos ainda acrescentam: “é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 116).

Como vemos, o enunciado está relacionado a uma atividade real de comunicação, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro. Por isso, o aspecto mais importante da constituição do enunciado é a possibilidade de resposta que ele proporciona, caracterizada por Bakhtin e Volochinov (2014, p. 116) como “ato responsivo”, uma vez que este se elabora em razão do seu destinatário, ou seja,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa, simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente, a partir da primeira palavra do falante.

Logo, todo enunciado é um diálogo, não somente a comunicação verbal face a face, mas todo tipo de comunicação verbal, como a leitura, objeto de estudo deste trabalho. Sendo assim, a língua, a partir da perspectiva apontada, assume seu uso real, portanto a sua função dialógica.

Considerando o contexto escolar, o ato responsivo materializa-se quando o aluno é o sujeito que interage verbalmente com o outro, quando seu discurso se organiza, a partir das finalidades e intenções daquele que fala, dos conhecimentos que o interlocutor possui sobre o assunto, das relações de afinidade e do grau de familiaridade que tem do contexto que ocupa. Isso tudo determina os procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos, bem como as escolhas do gênero no qual o discurso acontecerá.

Logo, o papel ativo do outro, no processo de interação verbal, é evidenciado pela relação dialógica que permeia os enunciados. Para que aconteçam relações dialógicas, Faraco (2009, p. 66) afirma: “é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) que tenha entrado no discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social”.

Nesse contexto, a concepção dialógica e de discurso é a que nos interessa para um trabalho de leitura, tendo em vista que a concebemos como sendo um processo discursivo, como um ato enunciativo, portanto como um processo de atribuição de sentido e de significação. Muitas vezes, todavia, esse trabalho tende a ser direcionado a fins didáticos e conteudistas, limitando seu significado à superfície textual e, especificamente, à alfabetização, em que a criança é solicitada a ler apenas para aprender a ler. Em muitos espaços, resumindo-se este momento em a clássica sessão de leitura, na chegada, todas as manhãs, há a conhecida “leitura pé de mesa”.

De acordo com essa perspectiva, a concepção de linguagem, que tem conduzido as práticas docentes no espaço escolar, ainda reproduz um ensino tradicional que não considera o conhecimento linguístico e social que o aluno traz para acrescentar-lhe e ensinar-lhe as situações comunicativas da linguagem. Acabamos impondo ao(a) aluno(a) que a sua atenção se volte apenas para os microaspectos da língua, cujo modo de agir, segundo Goulart (2011), tem marcado historicamente o ensino da leitura.

A concepção dialógica da linguagem, como eixo norteador do ensino do ato de ler, proporciona uma construção do sentido dos(as) alunos(as) por desenvolver habilidades de interação, produção e análise linguística, posto que a língua é empregada de uma maneira específica, ou seja, em forma de enunciados, que são “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 269).

Para, então, que a escola se constitua um espaço significativo de aprendizagem, mais do que modificar atividades é preciso mudar a maneira de compreender e construir o processo ensino-aprendizagem da leitura. Ao adotar uma concepção de língua, centrada na identificação de termos ou na primazia da estrutura sobre a forma, os(as) professores(as) estagnam nesse processo de compreensão passiva, não possibilitando aos(as) alunos(as) tomarem atitudes a partir do que leem.

Dessa forma, ao estudarmos o pensamento de Bakhtin e Volochinov (2014) é importante nos perguntarmos: O que acontece em minha sala de aula no processo dialógi-

co com o texto lido? A sala de aula é um espaço para monólogos ou o lugar no qual são permitidas muitas e diferentes vozes que se entrecruzam? Quais interações eu estou permitindo nesse espaço? Estou permitindo o diálogo no processo de leitura? Ou tenho permitido apenas o diálogo sem sentido, decorado mecanicamente? Como poderei auxiliar meu(minha) aluno(a) a passar de locutor(a) a sujeito no ato de ler em sala de aula a partir do referencial enunciativo?

Em muitas salas de aula, no processo de leitura, o discurso tem sido pronunciado por uma única pessoa ou enunciador(a), nesse caso, o(a) professor(a), com foco nos textos sem sentido, decorados mecanicamente, repetidos sem razão e sem vontade. Ao contrário, a sala de aula precisa ser um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Nesse espaço, a aprendizagem da leitura deve ser compreendida como uma atividade social de construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente.

Assim, inserir o diálogo no ensino de língua materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, isto é, num processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção da leitura.

A partir do conceito bakhtiniano de atitude responsiva, podemos entender o ato de ler como uma relação dialógica, inserida na produção discursiva do aluno. Na sala de aula, essas reflexões podem contribuir para um trabalho com a leitura por meio de atividades que rompam com o modelo de reprodução de práticas que consideram apenas a codificação e a decodificação como princípios únicos do processo de apropriação do ato de ler. Em outras palavras, um sujeito que, mesmo em meio às determinações de toda ordem: sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, consegue demonstrar traços de autonomia ao seu dizer e às suas ações.

Diante disso, o(a) professor(a) precisa ensinar o(a) aluno(a) a interagir com o texto, o que somente se concretiza quando ele(a) atribui sentido ao que está lendo. Um dos principais fatores que comprometem o sucesso escolar dos(as) alunos(as), principalmente das escolas públicas e tradicionais, é a não consideração da atribuição de sentido no processo de aprendizagem da leitura e escrita, perceptível nesta cena:

início das atividades em sala de aula com a Roda de Leitura. Nesse momento, a professora deixa à disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que eles(as) selecionem os que gostarem e realizem a leitura. Tem-se, em seguida, uma atividade de leitura e interpretação do texto “O ratinho tomando banho”. A atividade consistiu na vocalização, pela professora, e, logo após, um trabalho com perguntas. Houve também um direcionamento do conteúdo do texto para a questão da higiene (OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA).

Observamos que, embora a professora propicie às crianças acesso aos livros literários, parece que esse momento é apenas rotineiro. Mesmo considerando momentos destinados à leitura, por meio de disponibilização de material aos(as) alunos(as), ela ainda insiste no trabalho de vocalização de textos escolares e no

trabalho com interpretação, no qual há espaço para apenas uma voz, no caso a dela, desconsiderando as várias possibilidades de trabalho de textos que tenham sentido para as crianças.

A concepção da professora nesse contexto não traduz um posicionamento dialógico, com enfoque problematizador, posto que não são proporcionados momentos de diálogos, interação com os(as) alunos(as); entretanto, traduz, por sua vez, a concepção de ensino que se faz presente em seu contexto profissional, isto é, práticas de ensino limitadas. Kleiman (2013, p. 23) enfatiza que “são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento tradicionalmente legitimado, tanto dentro como fora da escola”.

Dessa maneira, compreender como o diálogo pode ser construído na relação professor(a)-aluno(a), em sala de aula, direciona-nos, segundo Freire (1987), a uma educação atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se efetiva por meio do diálogo, uma vez que este se constitui como elemento fundamental para a humanização. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, posto que, como ensina o autor, “os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78), logo, nas relações sociais dialógicas.

Considerando, então, esse princípio dialógico da linguagem, a leitura precisa ser trabalhada em sala de aula a partir do contato com enunciações concretas que somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos. Uma proposta de ensino e aprendizagem em alfabetização, centrada apenas nos aspectos formais e estritamente linguísticos, propicia um distanciamento dos usos reais e efetivos da língua e das práticas discursivas, das quais os sujeitos participam no seu cotidiano.

Defendemos essa concepção para a formação de leitores(as) e não de meros decifradores de palavras, uma vez que a alfabetização passa a ser um processo significativo, centrado na compreensão e comunicação, em que as funções da linguagem estão sempre sendo exercidas, tanto na oralidade quanto na escrita, por meio de uma proposta dialógica de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como objetivo principal analisar as concepções de linguagem no discurso de uma professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental e de que maneira elas refletem em sua prática. Desse ponto, surgiram as questões norteadoras: Quais os impactos das concepções de linguagem na relação ensino e aprendizagem no que diz respeito à alfabetização das crianças? De que maneira o discurso da professora sujeito desta pesquisa revela o seu foco na alfabetização e como isso se reflete em sua prática? Que tipos de atividades são escolhidas e utilizadas pela professora, tendo como objetivo a alfabetização ou consolidação da leitura e da escrita das crianças?

Sobre a primeira questão foi possível percebermos, por meio da entrevista e da observação participante, que a concepção de linguagem apresentada pela professora, sujeito da pesquisa, está relacionada a um fazer mecânico do subjetivismo individualista, pois não propicia a interação com seus alunos.

A professora revelou seu foco de alfabetização na seleção de atividades estéreis e escolarizadas, tendo como objetivo apenas o ensino dos microaspectos da língua em detrimento da atribuição de sentido. Trabalha num monólogo e no artificialismo ao lidar em sala de aula, quando, por meio do trabalho com texto, utiliza-o apenas como um pretexto para a exploração de códigos, sinais. Ao agir assim, assume, em sua prática, uma distância muito grande entre as palavras que lemos e a vida, trazendo um impacto para a aprendizagem das crianças que se consolida de forma mecânica e sem compreensão do texto lido. Em decorrência disso, precisamos investir no processo formativo do(a) professor(a) alfabetizador(a), para que este conheça a leitura como objeto cultural, pois a formação de leitores(as) está relacionada diretamente com o que os(as) professores(as) precisam saber sobre esse objeto e o seu ensino no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. Bakhtin e alfabetização. *Educação*, Santa Maria, v. 17, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENASSULY, Jussara Sampaio. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Celia; LEAL, Maria Cristina (org.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência de ciências humanas do SAEB*. Brasília, DF: INEP, 2020a.
- BRASIL. *Resultados amostrais do Saeb 2019*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 4 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 4 nov. 2021.
- BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Avaliação Nacional da Alfabetização 2016*. INEP, out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GERALDI, João Wanderlei. *O texto em sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 2014.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. *Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – Ufes*, Vitória, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. *Ensino em Revista*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. São Paulo: Unesp, 2000.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura do aprender a ler*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Caderno de Educação*, 1º maio 2018. Disponível em: <https://www.caderno-deeducacao.com.br/2018/05/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-unesco.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.