

VOZES SOCIAIS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivone R. D. Monteiro (Doutoranda-UFRN)
Profa Dra Maria da Penha C. Alves (UFRN)
ivonerdm@yahoo.com.br, penhalves@msn.com

Introdução

A escola como instituição social tem a função de formar o cidadão, ou seja, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Assim sendo, para que haja a formação do cidadão ciente de seus direitos e deveres e capaz de contribuir para que as transformações sociais ocorram, é imprescindível que os professores estejam inquietos no que se refere ao processo de formação do leitor cooperativo, produtivo, sujeito do processo de ler. Segundo Brandão e Micheletti (1998, p.22), a leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade.

Nesse sentido, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é essencial especialmente no que diz respeito ao ensino de leitura. Ressalte-se que o fracasso ou o êxito do estudante na Educação Básica está relacionado à sua formação leitora.

Como destaca Alves:

Se o nosso ato ético em sala de aula nos responsabiliza com a formação de cidadãos letrados, conceber a escola como cronotopo singular onde se gestam as práticas de leitura e de escrita para o mundo da vida é o primeiro movimento em prol de um ensino mais significativo para o aluno. (ALVES, 2009).

A respeito da formação de leitores, Antunes (2005, p.15) comenta que o momento atual é de renovação, de mudanças, de participação social, ou seja, de exercício pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento e não pode deixar de, por meio do ensino da Língua Portuguesa, tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Nesse contexto, a pesquisa de doutorado em desenvolvimento visa identificar as práticas de leitura evidenciadas a partir das vozes sociais de professores e de estudantes do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte que apresentam resultados exitosos, conforme o IDEB 2009.

Convém destacar que, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – lançado em 2007 pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação visando à melhoria da educação oferecida aos estudantes – dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, a fim de identificar quais as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por conseguinte, precisam de atenção, de apoio financeiro e de gestão. O Ideb é calculado com base no desempenho dos estudantes, que são avaliados pela Prova Brasil, e a partir do fluxo escolar, ou seja, taxas de aprovação, apuradas pelo censo escolar. A prova mencionada ocorre de dois em dois anos, teve edições em 2005, 2007 e 2009 e se constitui num instrumento de medida das competências leitora e matemática aplicado a estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas (MEC, 2008).

Nesse sentido, este artigo, de natureza teórica, pretende apresentar as concepções de linguagem e de leitura à luz do pensamento bakhtiniano, bem como proporcionar reflexões acerca da relevância da linguagem como forma de interação e da leitura como processo dialógico para o ensino de Língua Portuguesa, que visa desenvolver a competência leitora dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O presente trabalho está organizado em cinco seções. A princípio, apresentamos os motivos que nos levaram a pesquisar as práticas de leitura no Ensino Fundamental. Na seção 2, tecemos considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, abordamos a fundamentação teórica que ancora a pesquisa em desenvolvimento. A seção 5 destaca alguns pesquisadores que têm se dedicado às investigações sobre linguagem e ensino na perspectiva de Bakhtin e seu círculo. Por fim, apresentam-se considerações preliminares acerca do trabalho, bem como as referências.

1. Por que pesquisar práticas de leitura no Ensino Fundamental?

A temática sobre a formação de leitores proficientes sempre me inquietou, desde que assumi a função de professora. Ao longo dos anos, fui vivenciando o processo de ensino-aprendizagem, sempre buscando as razões pelas quais os estudantes tinham dificuldades para entender enunciados discutidos em sala de aula, para ter posicionamentos ou abordar determinados pontos de vista. Nas discussões em encontros pedagógicos e reuniões, em geral, os professores enfatizavam os problemas de aprendizagem apresentados pelos estudantes, numa tentativa de compreender melhor os problemas mencionados e encontrar uma maneira eficiente para amenizá-los.

Sabemos que a leitura é imprescindível não só para a formação escolar dos estudantes, mas também para a formação do cidadão. Sendo assim, o ambiente escolar deve proporcionar a interação dialógica entre sujeitos, para que possam aprender a ouvir um ao outro e construir um determinado ponto de vista, formando a consciência de cidadania.

Ao analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb - 2009, constatei que algumas escolas públicas estaduais apresentam um bom desempenho escolar, contrariando os resultados insignificantes obtidos pela maioria das escolas estaduais, como também contrariando as discussões que incidem prioritariamente sobre o fracasso escolar. Estas constatações me levaram a olhar os índices de desempenho escolar às avessas, ou seja, direcionar o olhar para aquelas instituições que, no atual contexto educacional, estão proporcionando aos estudantes aprendizagens exitosas, que se diferenciam das demais instituições. Eis a razão pela qual me senti motivada para investigar os posicionamentos de professores e estudantes acerca das práticas de leitura no Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte que apresentam bom desempenho escolar, conforme o Ideb - 2009.

A investigação proposta no presente trabalho poderá contribuir, por meio de subsídios teóricos, para que os professores da rede pública de ensino possam refletir sobre as suas concepções e práticas de leitura, aprimorando o ensino de leitura, ou melhor, o ensino de Língua Portuguesa, tornando os estudantes mais críticos e atuantes na sociedade. Ressaltamos a relevância da competência leitora para a vida do jovem, o qual precisa ler para ser melhor; não melhor do que o outro, mas com o outro.

2. O ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa busca propiciar a formação de leitores e escritores proficientes, a fim de que estes sejam cidadãos em condições de assumir uma postura crítica ante a realidade cultural, econômica e política do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, a forma como o professor concebe a linguagem é fundamental para o seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes. A esse respeito, Geraldi (2003, p.40) comenta que algumas questões devem ancorar o processo de ensino-aprendizagem, a saber: “para que ensinamos o que ensinamos” e “para que os estudantes aprendem o que aprendem”. O “para que” remete a uma concepção de linguagem, bem como a uma postura relativamente à educação.

De acordo com Geraldi (2003, p.41), há fundamentalmente três concepções de linguagem. A primeira concepção define a linguagem como expressão do pensamento e, conforme essa concepção, as pessoas não conseguem se expressar bem porque não pensam. Assim sendo, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Estas regras, denominadas de normas gramaticais, têm o intuito de garantir o “bem” falar e escrever. A segunda concepção de linguagem está associada à teoria da comunicação que, neste caso, vê a língua como um código, ou seja, conjunto de signos que se combinam segundo regras capazes de transmitir ao receptor certa mensagem. Finalmente, a concepção de linguagem como forma de interação. Neste caso, o sujeito pratica ações, age sobre o interlocutor constituindo compromissos e vínculos e não somente traduz e exterioriza o pensamento.

Como enfatiza Geraldi:

A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas ântropo-culturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua. (GERALDI, 2010, p.10)

Sendo assim, a concepção de linguagem como processo de interação situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais e promove uma postura educacional diferenciada, que contribuirá para o êxito do aprendizado no ensino de Língua Portuguesa, especialmente, no que se refere à formação de leitores reflexivos.

A educação ocorre por meio do processo de mediação entre sujeitos e a leitura é uma das formas de interação entre os homens, pois estes se constituem por meio da leitura do mundo e da leitura da palavra (Geraldi 2010, p. 32). O ato de ler constitui-se em compreensão mútua, em diálogo. Assim, a compreensão se constrói no processo de interlocução e implica atitudes responsivas dos sujeitos do discurso.

Para Bakhtin a compreensão é um evento dialógico e, sendo responsiva, exige uma participação ativa dos interlocutores. Como afirma o autor:

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN, 2009, p.137)

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido a partir da concepção de linguagem como forma de interação e de leitura como prática dialógica contribuirá para a construção de uma sociedade de sujeitos, de cidadãos participativos.

3. Linguagem como processo de interação

A escola, instância pública de uso da linguagem, é um lugar de aprendizagem, onde quem está aprendendo é um sujeito produtor de compreensões, com interesses e história (Geraldí, 2010, p.10). Dessa forma, a maneira como os professores concebem a linguagem torna-se fundamental para o processo educacional, que não envolve atividades neutras, mas atividades políticas, sociais, construídas por sujeitos.

Oliveira (2008b, p.178) destaca que “[...] para atender às exigências dessa sociedade, cada vez mais semiotizada, seria necessária uma concepção de linguagem [...] pensada como atividade e ação no mundo, emergindo em situações intersubjetivas”. Assim, o processo educativo deve basear-se em uma concepção interativa de linguagem, considerada em um processo discursivo de construção do pensamento.

Segundo Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p.127).

O professor, ao desenvolver as atividades pedagógicas em sala de aula a partir da concepção dialógica de linguagem, estará redimensionando o ensino de Língua Portuguesa, ora direcionado para a prescrição das normas gramaticais, proporcionando aos estudantes práticas de leitura que os tornem sujeitos do processo de ler.

A esse respeito Alves comenta:

Pensar a linguagem como atividades de sujeitos, socialmente constituídos, implica considerar a diversidade e a pluralidade de vozes sociais, de posicionamentos axiológicos, enfim, considerar que a heteroglossia dialogizada é a verdadeira realidade da linguagem e não apenas o sistema abstrato de formas reiteráveis, muitas vezes, tomado como centralidade na sala de aula de Língua Portuguesa. (ALVES, 2009).

Nesse contexto, torna-se imprescindível que o processo educacional esteja fundamentado numa concepção de linguagem com prática social e intersubjetiva, pois é por meio da linguagem que os sujeitos compreendem o mundo e nele agem. Agir humano que ocorre no processo de interação, ou seja, no processo dialógico, em que o sujeito é social, uma vez que a linguagem que utiliza não é sua, mas também dos outros. (Geraldí, 2010, p.36).

A interlocução é o espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. É pela linguagem que os discursos são construídos nas interações sociais e é por meio da linguagem que os sujeitos vão se completando e se construindo nas suas

falas e nas falas dos outros. Dessa forma, a linguagem é uma atividade histórica, social e constitutiva do sujeito.

4. Leitura como prática dialógica

A escola tem a responsabilidade de contribuir para a construção da cidadania dos sujeitos. Para tanto, o ensino deve ser pensado como produção de conhecimentos e não como aprendizagem do conhecido, uma vez que ensinar não é apenas transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas (Geraldi, 2010, p.100). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pressupõe a concepção de linguagem como interação verbal entre sujeitos histórica e socialmente situados, bem como o entendimento de leitura como prática dialógica.

A partir das contribuições das idéias de Bakhtin e seu Círculo, entendemos a leitura como prática dialógica, na qual as relações de sentido entre os enunciados são estabelecidas a partir da dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Faraco (2010, p.56), fundamentando-se em Bakhtin, comenta que o diálogo deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais ou línguas sociais compreendidas como complexos semiótico-axiológicos com os quais os sujeitos dizem o mundo.

Benevides (2008a, p.89), com base em Bakhtin, destaca que “o sujeito que lê estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos”. Estas relações que se estabelecem na prática da leitura devem visar à compreensão. Conforme Bakhtin (2010, p.316) “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito.”

Nas palavras de Oliveira (2008a, p.18), “a compreensão, portanto, implica orientar-se para o outro, perceber sua subjetividade, seus pontos de vista, mas ela só será responsiva e ativa quando emitir juízos de valor sobre esse ‘outro’”. Assim, compreender é dar uma resposta ao outro, posicionando-se com responsabilidade de forma ativa e criativa para a reconstrução de sentidos. A esse respeito, Faraco (2010, p.42) comenta que “a compreensão não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto”.

Assim sendo, a leitura entendida como atividade responsiva possibilita aos sujeitos o exercício da criticidade, ou seja, pensar de modo reflexivo, avaliar que elementos os levam a ter as idéias e opiniões que defendem. Estes sujeitos terão condições de fazer escolhas conscientes e de expressar seus pontos de vista.

5. Estado da Arte

Atualmente, alguns pesquisadores têm se dedicado às investigações sobre Linguagem e Ensino, em especial, no que se refere à formação de professores na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo.

Alves (2008b, 2009) desenvolve pesquisas sobre leitura e escrita, práticas discursivas em ambiente escolar e formação inicial e continuada de professores de língua materna. No que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, podemos destacar pesquisas, realizadas a partir do gênero discursivo “Diário de leituras”, que proporcionam aos docentes reflexões sobre sua formação leitora e suas práticas de sala de aula.

Antunes (2005), comprometida com as questões da educação nacional, apresenta suas reflexões e alternativas para o ensino de Português, a partir das discussões sobre a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua. As discussões em referência são desenvolvidas com base na concepção de linguagem como diálogo, interlocução e prática social.

Benevides (2008a, 2008b), por meio de artigos e ensaios, tece considerações a respeito do ensino de línguas, com ênfase no ensino de leitura, e reflete sobre a formação de professores e como estes se constituem como leitores.

Os artigos reunidos por Coracini (1995) discutem sobre a aula de línguas, em especial, sobre a aula de leitura, com o intuito de compreender melhor a realidade da sala de aula e apresentar soluções para os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Geraldi (1995, 2003, 2006, 2010), por meio de pesquisas e de livros publicados que envolvem o estudo da leitura e escrita no país, proporciona aos professores reflexões críticas sobre as suas práticas pedagógicas, bem como apresenta propostas que contribuem para o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Oliveira (2008a, 2008b), em seus livros, ensaios e artigos, relaciona teorias e discussões que se inserem nas práticas de ensinar e aprender Português e na formação inicial e continuada de professores de língua materna, a partir de inquietações sobre como realizar um trabalho docente com a linguagem, visando à inclusão dos alunos na sociedade contemporânea.

Rojo (2001, 2004, 2008) dedica-se a pesquisas que discutem a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, a formação de professores, como também, o letramento e capacidades de leitura para a cidadania.

Ancorados no pensamento bakhtiniano, os pesquisadores mencionados contribuem para que os sujeitos da sala de aula – alunos e professores – tenham acesso aos avanços da investigação científica sobre a linguagem e possam assim, construir o conhecimento em uma prática social comprometida com a formação de leitores e escritores.

Algumas Considerações

Ao ancorar-se na concepção de linguagem e de leitura a partir de sua dimensão dialógica e sócio-histórica, o ensino de Língua Portuguesa contemplará o principal objetivo da educação, que é propiciar aos estudantes o exercício de sua cidadania, tornando-os reflexivos e produtivos para a sociedade, bem como capazes de desvelar os valores e as ideologias que estão subjacentes às diversas práticas sociais. O exercício da cidadania requer que todos tenham acesso aos recursos culturais relevantes para a intervenção e participação responsável na vida social.

Rojo (2004, p.7), ao abordar sobre a formação do leitor cidadão, afirma que “A escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos -, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação de ideologias”.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola, como instituição educacional a serviço da sociedade, efetivamente assuma a sua função de ensinar a ler e escrever, proporcionando, por meio da educação, formas de inclusão social, cultural e política. A esse respeito, Lerner (2008, p.97) comenta que “A problemática apresentada pela

formação do leitor, longe de ser específica de determinadas séries, é comum a toda a instituição escolar. O desafio de dar sentido à leitura tem, então, uma dimensão institucional”. Em meio a esse desafio, encontra-se o professor, cuja atuação torna-se fundamental para a formação de leitores e escritores.

Assim, ao investigar, por meio das vozes sociais de professores e estudantes, posicionamentos sobre o ensino de leitura, especificamente sobre as práticas de leitura do professor, bem como as concepções de leitura subjacentes a essas práticas, teremos a oportunidade de analisar e refletir sobre o ensino de leitura, com o intuito de contribuir para a produção de conhecimentos que possam orientar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de leitura, vislumbrando um fazer pedagógico construído a partir da relação com o outro, ou seja, do dialogismo, que proporcione a formação de jovens críticos e reflexivos, os quais sejam capazes de tomar decisões com base na compreensão dos fenômenos sociais.

Referências

ALVES, Maria da Penha Casado. *Gêneros discursivos e o cronotopo da sala de aula*. Texto apresentado no VI Selimel, UFCG, agosto de 2009.

_____. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes e ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura, escrita e ensino*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2008b. 226 p.

ANTUNES, Irandé Costa. *Aula de português: encontro & interação*. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 184 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 478 p.

_____. e VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 203 p.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como um percurso da formação do docente. In: OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; ALVES, Maria da Penha Casado; SILVA, Marluce Pereira da. *Linguagem e práticas sociais: ensaios e pesquisas*. 1. ed. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008a. 196 p.

_____. A leitura como prática dialógica. In: OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes e ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura, escrita e ensino*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2008b. 226 p.

BRANDÃO, Helena Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 1998. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*. Prova Brasil: ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007. 50 p.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 dezembro 2010. Seção 1, p. 34.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. 144 p.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 1ª reimpressão. São Paulo:Parábola Editorial, 2010. 168 p.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. 208 p.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 1. ed. 6ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006. 152 p.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2003. 136 p.

_____. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 253 p.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. 1. ed. 1ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de.; ALVES, Maria da Penha Casado.; SILVA, Marluce Pereira da. *Linguagem e práticas sociais: ensaios e pesquisas*. 1. ed. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008a. 196 p.

_____. e ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura, escrita e ensino*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2008b. 226 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 280 p.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE:CENP,2004.

_____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. 1. ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. 254 p.