

A leitura na instituição escolar enquanto prática sociocultural

Michelle Mittelstedt Devides*

Resumo

O objetivo deste artigo é evidenciar o verdadeiro ato de ler inserido na sala de aula e sua intrínseca relação com o processo de aprendizagem. Buscando nas abordagens teóricas de Bakhtin e Vygotsky para fundamentação da análise deste trabalho, é pertinente ressaltar a importância da relação que ocorre com a leitura como instrumento facilitador, capaz de promover a autonomia do sujeito, considerando os aspectos socioculturais que o circundam, e reconhecer o papel da escola e do professor como mediadores nesse processo, cuja responsabilidade é tentar evitar o fracasso escolar.

Palavras-chave: Leitura. Ensino-aprendizagem. Papel do professor.

A leitura na instituição escolar

Leitura é um tema envolvente e polêmico, consequentemente bastante abordado por inúmeras pesquisas e de interesse das mais diversas áreas do saber. Evidentemente, traz preocupações e incertezas que caminham ao longo de um processo histórico-cultural, pois a relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra é fundamental para constituir a leitura como prática social.

Atualmente é necessário observar a questão da leitura com um olhar cuidadoso, pois a sociedade exige uma posição crítica sobre a complexidade do mundo, considerando como prioridade formar

* Mestranda em Educação na Unesp/Rio Claro; especialista em Educação e Psicopedagogia pela PUC/Campinas. E-mail: midevides@yahoo.com.br

Recebido: 23/08/09 – Aprovado: 25/09/09

cidadãos críticos. No entanto, existe a preocupação neste estudo de evidenciar que a leitura, como prática social, perde-se, dilui-se na instituição escolar, a qual é inerente a um sistema de ensino que privilegia as relações sociais hegemônicas, como a submissão, competição e obediências às regras, conforme Freitas (2003). Logo, surge a leitura sem constituir uma prática social, mas uma atividade desarticulada de sua essência.

Concordamos com Geraldi (1997) quando afirma que na escola não se leem textos, mas realizam-se exercícios de interpretação, ou seja, simulam-se leituras. É nesse espaço, na sala de aula, que a leitura como uma atividade significativa torna-se alvo de circunstâncias que exterminam com seu processo de interação social. Conforme Scoz, “a construção da leitura e da escrita depende das ocasiões sociais que aproximam a criança da linguagem. Sendo assim, a presença do meio e o contato da criança com materiais de leitura e escrita são indispensáveis para a construção de um conhecimento, cujo valor social e cultural não se pode esquecer”. (2004, p. 69).

Scoz tem razão ao afirmar que o meio é um fator importante para a formação do leitor, mas existe uma lacuna no espaço da sala de aula, pois deveria ser um ambiente adequado e favorável à prática de leitura, no entanto não propicia muitas vezes essa atividade de maneira satisfatória. Assim, torna-se um local de distanciamento e marginalização do verdadeiro ato de ler, em relação à interação social entre o sujeito, enquanto leitor, e o texto.

Na instituição escolar, alguns questionamentos sobre a prática docente sur-

gem diante de tal realidade, mas nada ou quase nada consegue transformar a prática real desse distanciamento da leitura e seu objeto. (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 35). É essa inquietação de tentar saber se é possível realizar modificações consistentes, não artificiais, que sustenta a relevância do presente artigo. É inquestionável a preocupação social que atinge a maneira de formar leitores e a parcela de responsabilidade que a instituição escolar desempenha sobre tal formação.

É necessário ressaltar a importância do papel do professor, pois ele se torna uma figura referencial para o aluno, demonstrando se cultiva ou não o ato de ler, além de ser responsável pelo papel de mediador no processo de aprendizagem. Não se pode negar que a leitura é um instrumento de aprendizagem, mas o professor deve saber conduzi-lo, pois a inadequação desta tarefa poderá fomentar o fracasso escolar do aluno, considerando a realidade sócio-histórica na qual estão inseridos aluno e professor: aquele como sujeito capaz de aprender através da interação social; este desempenhando seu papel de mediador no processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura, criando e recriando os sentidos do texto.

Reconhecer que a leitura é necessária e importante para o processo de ensino-aprendizagem converte-se num dos pontos de partida para uma eficiente prática pedagógica. Concerne à escola desempenhar a promoção da leitura para a realização pessoal do sujeito e para o progresso da sociedade, embora seja mais fácil ensinar à criança ou até

mesmo a um adulto a simples decodificação de letras, evidenciando como aspecto predominante a mecânica da leitura. Confirmam-se nesse contexto práticas de leitura perpassadas por expressões de cobrança, rotinas e automações. Essa desvalorização da leitura acarreta como consequência uma atividade mecanizada. De acordo com Kato,

o desempenho incipiente da criança não retrata pois a sua concepção do real do ator de ler, mas a escola, muitas vezes, pautando-se apenas no desempenho observável do aprendiz, pode tentar ajudá-lo, com tarefas mais fáceis, menos desafiantes, usando textos simplificados absolutamente artificiais e pouco significativos para a criança. (1988, p. 34).

Diante dessa situação, pretende-se encontrar estratégias e condições de leitura participativa e criativa que possibilitem a verdadeira existência do ato de ler.

É importante considerar que a criança, o jovem e o adulto gostam de ler, mas é na escola que esse prazer se desvincula da prática da leitura. Geralmente, os textos e condições de leitura são desinteressantes e quase nunca a leitura está ligada a satisfação. A leitura torna-se uma obrigação, uma atividade cansativa para os alunos, pois, geralmente, o texto a que os alunos têm acesso não é pertinente para o desenvolvimento do aprendizado, sendo utilizado de maneira incoerente durante as aulas. Lajolo confirma que, “em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no

entanto, texto nenhum nasceu para se objeto de estudo, de dissecação, de análise. É nesse sentido que a presença do texto no contexto escolar é artificial”. (1991, p. 53).

O ato de ler é um processo de interação de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação, que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais. Deve ser significativo e propiciar uma maturidade ao leitor enquanto sujeito. O posicionamento sobre a relação estabelecida entre a instituição escolar e a leitura exige que alguns aspectos do processo histórico, subsídios sobre o surgimento da escola, sua função e sua real atuação sejam mencionados.

A escola é uma instituição social que surgiu para atender às necessidades do sistema político-econômico; assim, é permeada e comandada por uma organização social que age conforme seus interesses. Diante disso, pode-se afirmar que a escola não é neutra, equalizadora ou ingênua, pois foi construída por uma sociedade constituída sob a égide da competição. (FREITAS, 2003, p. 17).

Ensinar tudo a todos é uma das funções da escola¹, mas não é possível compensar a desigualdade social apenas dentro da instituição, com os próprios recursos pedagógicos. Na sociedade capitalista a escola não ensina tudo a todos. A ideia defendida em relação ao papel da escola é “ensinar com qualidade todos os seus alunos”, mas, como instituição que não se encontra isolada e alheia aos acontecimentos, deve estar atenta à forma como a sociedade percebe o cumprimento deste papel.

Outra função que concerne à escola, e atualmente difundida, é a de desenvolver competências em seus alunos, a fim de que mobilizem saberes em situações singulares. (PERRENOUD, 2000). Assim, possibilita ao sujeito uma formação autônoma e crítica em relação à sociedade à qual pertence se promover um processo de ensino-aprendizagem adequado. No entanto, a escola, mesmo depois de passar por um longo processo histórico e atualmente diante de tecnologias inovadoras, cultiva ideologias de exclusão e submissão, oriundas do próprio sistema capitalista que a criou, obstruindo muitas ideias e conceitos para transformações necessárias à escola de hoje.

Concomitantemente à defesa de uma posição transformadora, é impossível negar as relações de poder que incidem sobre a instituição escolar, por meio de políticas públicas inadequadas, que visam à “reprodução do saber” e à sustentação da máquina econômica. Dessa maneira, a escola torna-se uma poderosa ferramenta do sistema capitalista; como uma marionete, reproduz uma forma de homogeneizar sua clientela por meio da sala de aula. É sobre a sala de aula, espaço onde situações diversificadas de aprendizagem ocorrem, que recaem as frustrações, o despreparo e a ineficiência de uma estrutura sociopolítica incompetente, cujos interesses vislumbram a acomodação daqueles que fazem parte desse tipo de célula-social.

Nesse contexto a escola deve se subordinar a políticas públicas implantadas para um benefício mascarado daquela realidade e a currículos que não atendem às expectativas e necessidades

da instituição. As condições impostas sobre a escola acabam prejudicando seu funcionamento, desconsiderando os aspectos da realidade vivenciados pela instituição. Deparamo-nos com uma relação paradoxal na escola, entre a tarefa de promover autonomia do sujeito e a função de subordinação e acomodação imposta pelo sistema ao qual pertence. Diante disso, procuramos nos posicionar em relação à importância de uma verdadeira formação autônoma do sujeito que está inserido na escola; numa perspectiva dialógica, tentamos estabelecer uma relação de autonomia e uma prática que a torne possível: a leitura.

Adotamos o posicionamento de Zilberman e Silva (1988), que sustentam a ideia de que a leitura proporciona ao leitor uma experiência de autonomia e liberdade. É considerada uma atividade emancipatória que conduz ao acesso a bens culturais que se tornam manipuláveis. À medida que isso acontece, existe a iminência de contrariar e romper o sistema ideológico promovido pelo Estado, neste caso pela escola.

Amplia-se a concepção sobre a educação escolar, não apenas enquanto função de socialização, recuperando-se o papel político do processo educacional escolar: a escola tem um papel fundamental na democratização do estado. A consciência da educação para a democracia tem sido uma constante na história da educação e conseqüentemente põe em xeque o atual currículo e considera fundamental a construção de um novo currículo para educadores, que inclua o movimento dialético presente na relação ensinar-aprender bem como as dimensões históricas do processo escolar. (PROENÇA, 2002, p. 192).

A prática de leitura não pode ser uma forma de controle hegemônico e não pode se beneficiar com o fruto do capitalismo, necessário para manter o poder, controle e concentrar a riqueza. Quebrar os paradigmas impostos pelo sistema e tentar prover realmente a autonomia é ainda um desafio para a instituição escolar, porque é dependente estruturalmente do Estado e necessita prestar contas de suas ações. Utilizar a leitura como instrumento para conquistar a autonomia a fim de contribuir com ações inovadoras é um processo que precisa de formação profissional adequada e informações até obter ou se aproximar dos resultados almejados.

É possível ainda ressaltar, conforme Zilberman:

Aliena-se a leitura de seu objeto, o texto que é fonte de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente, de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado. Estes escamoteamentos exercem ainda um outro papel: bloqueiam o caminho que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais. (1991, p. 15).

A formação do leitor é uma das principais preocupações da escola. Para tanto, é necessário analisar como é fundamentada essa formação e quais são os objetivos que a norteiam. Sabe-se que a leitura é uma prática que anseia pela responsabilidade de todas as instâncias educativas; torna-se, então, uma questão de preocupação política, social e cultural.

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, como a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2001, p. 240).

À escola cabe o momento de formação do leitor, mas se abandonar este papel ou não souber como aplicá-lo, poderemos ter pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, mesmo sem condições favoráveis obtidas na escola, ao passo que outras simplesmente retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura. O aprendizado da leitura é fundamental em qualquer idade, e as condições desse aprendizado devem ser favoráveis e significativas. As condições a que nos referimos são o respeito à heterogeneidade do grupo e o desenvolvimento adequado de atos de leitura.

Em relação à heterogeneidade, posicionamos-nos na defesa de que a escola deve integrar a leitura respeitando a diversidade de seus alunos e a leitura de mundo que eles possuem, de modo que os aprendizes utilizem a escrita para viver, não apenas para aprender a ler, de forma mecânica, e não recaia no mascaramento homogêneo de um ensino como facilitador. Em relação à questão de homogeneização, criticando

o sistema, Zabala ressalta que “a uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças dos alunos”. (1998, p. 198). Desse modo, destaca-se e faz parte da sociedade aquele que está uniforme a ela; logo, todos devem ser iguais perante o ensino, que é igual para todos.

Outro aspecto importante é sobre o desenvolvimento de uma atividade léxica e atos de leitura que permitam ao aluno a possibilidade real de sua aprendizagem. Para Foucambert (1994), é necessário mobilizar o conhecido para reduzir o desconhecido. Diante disso as ações de ensino devem estimular uma atividade reflexiva sobre as estratégias utilizadas, permitindo a existência de uma abordagem metaléxica, ou seja, a reorganização de estratégias e a construção de hipóteses. Conforme Silva (1993, p. 43), é necessário “ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola”.

No entanto, ainda é possível afirmar que a escola não reconhece inteiramente as condições apropriadas para o ato de ler. Isso nos leva a levantar a hipótese: a escola é conduzida de forma mascarada pelo sistema, que a impede de manifestar atuações significativas.

Em relação à primeira, refere-se aos aspectos da formação tanto dos professores quanto dos alunos, pois está

arraigado na prática de sala de aula resquício de abordagem de ensino tradicionalista, o que impede tentativas de mudanças tornarem-se ações corriqueiras e de sucesso. Segundo Scoz (2004, p. 51): “Em alguns casos a tendência da escola é abstrair a leitura do mundo que rodeia o aluno, convertendo-a em uma coleção de sons e palavras sem sentido”. Essa afirmação reflete a necessidade de converter a atual situação de muitas práticas pedagógicas e, principalmente, de alicerçar tais práticas com o conhecimento teórico e a experiência de cada sala de aula. Para que isso ocorra é necessário que a escola reconheça seu papel sem contestar ou ignorar o conhecimento que o aluno já possui. Assim, é possível encontrar maneiras de direcionar suas ações, mediante o contexto em que está inserida, e considerar efetivamente que essa percepção de sua realidade conduzirá a práticas inovadoras.

Essa autonomia necessária remete a outra hipótese, de a escola ser conduzida de forma mascarada e não se sobressair diante das opressões do sistema. Porém, acreditamos que cada instituição, cada sala de aula é capaz de enfrentar à sua maneira as condições impostas hierarquicamente. É necessário, para tanto, afastar-se do mito da neutralidade da educação e reconhecer a natureza política do processo educativo. Partindo desse princípio, seriam possíveis a inserção e o amadurecimento de atos de leitura significativos.

Para modificar a atual conjuntura da prática de leitura na sala de aula são necessárias abordagens sobre a prática docente, cuja intervenção é fundamental

na formação do leitor, e principalmente as condições de leitura encontradas no ambiente. Para tanto, recorreremos às concepções de Vygotsky, como teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem, e Bakhtin, filósofo da linguagem.

Prática docente

A relação de ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligada à relação aprendiz-educador. Aquela ocorre por meio de situações intermediadas pelo educador, visando ao desenvolvimento de seu aprendiz; conforme a tendência socioconstrutivista, deve ser baseada em estímulos, orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem. “É fundamentalmente na interação com pessoas capazes de ajudar a criança a atribuir significado ao símbolo escrito – compreendendo o seu valor social – que a aprendizagem se realiza.” (SCOZ, 2004, p. 47).

Assim, a importância de conduzir, mediar e possibilitar o desenvolvimento do aluno cabe ao professor, como educador responsável por conhecer e conduzir de forma satisfatória esse processo. Essa responsabilidade já é conhecida desde os primeiros anos de formação profissional do educador, no entanto é destituída de valor algumas vezes na prática, onde realmente deveria exercer-se nas ações de muitos profissionais.

É essencial ao educador entender que sua prática deve ser responsável por muitas ações significativas no processo de aprendizado, sem negar ou mascarar a sua potencialidade como educador. Para tanto, precisa ter cons-

ciência de seu papel e buscar aprimorar esta potencialidade na sua formação profissional. Conforme Masini (2002, p. 171): “Não se pode pensar na aprendizagem do aluno independentemente da ação do professor e da definição de seu papel na escola.”

O professor que nega seu papel torna-se inútil diante do processo de aprendizagem, pois deixa de realizar mediações e conduções importantes para o desenvolvimento do seu aluno e, por que não, do seu próprio desenvolvimento. Na maioria das vezes, os docentes não se consideram conceptores e dirigentes de situações de aprendizagem.

A percepção do professor sobre si mesmo e sobre seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos promovem a sua acentuação, mas aqueles que estão permeados por preconceitos, ou só conseguem ver os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles. (SAWAYA, 2002, p. 207).

Perrenoud (2000, p. 149) afirma que “a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema”.

Especificamente em relação à leitura, que é alvo neste trabalho, o educador deve saber definir seus objetivos, conhecer as condições de seus alunos e estabelecer estratégias adequadas, a fim de que possa colaborar com a formação de

seu aprendiz de maneira significativa. Mesmo sabendo e vivenciando dificuldades materiais e estruturais, como geralmente ocorre nas escolas públicas, o mínimo que o professor deve saber é “o que seu aluno sabe”, para tentar conduzi-lo a outras aprendizagens necessárias àquele sujeito.

Torna-se, então, fundamental o conceito da zona de desenvolvimento proximal, estabelecido por Vygotsky em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, que indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, não os conhecimentos já consolidados, que devem conduzir a prática pedagógica, como subsidio na preparação das estratégias do educador e, principalmente, na elaboração e definição de seus objetivos a serem alcançados. Isso exige do professor, como pesquisador, o diálogo entre a teoria e a prática.

A leitura vem a ser um dos pontos principais que auxiliam nesse processo, a qual se faz presente e constante em todo ele, sendo importante tanto para o educador quanto para o aprendiz. É uma forma de mediação com o outro, necessária como mediação simbólica, por meio da escrita, para o aprendizado do sujeito. Percebe-se, porém, que a leitura não ocupa um lugar de destaque nas salas de aula, isto é, a verdadeira leitura, não a leitura mecanizada, realizada sem mérito algum e sem implicações positivas para o desenvolvimento do aluno. As estratégias tradicionais de muitos profissionais obedecem a essa mecanização e não atendem às necessidades reais dos alunos, ignorando suas

potencialidades e impedindo, assim, que a leitura se torne realmente cerne na relação ensino-aprendizagem.

Para que haja uma mudança de procedimentos dos educadores é preciso que percebam a existência de uma relação mútua entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Essa é a condição essencial do ato da leitura. Não devem ficar limitados a atividades prontas e iguais para todos os alunos, nem devem esperar prescrições dogmáticas para realizar suas aulas; devem ter sensibilidade e perspicácia diante de situações diversas do dia a dia. “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos educandos e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador.” (FREIRE, 1992, p. 29).

É necessário, então, relacionar a prática pedagógica com a prática de leitura. Zilberman (1991) afirma que a fragmentação do objeto de investigação, no caso da leitura, repercute no comportamento do professor e, portanto, no espaço por onde começa a trajetória do indivíduo na situação de leitor: a sala de aula. Isso ocorre porque, mais que o pesquisador, o professor está distanciado do volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas da leitura, dependendo, de um lado, da formação obtida – que é antes metodológica que teórica – e, de outro, das vivências acumuladas. Por esta razão, seguidamente, ele desiste em definitivo da teoria e hipervaloriza a experiência, afastando-se cada vez mais dos fundamentos que lhe ajudariam a entender e provavelmente alterar sua prática. (p. 16).

A realidade é complexa. Portanto, é necessário utilizar estratégias adequadas de leitura, como variação, gradação, sequenciação, de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor. Propor desafios é irrelevante diante de algo que já está pronto e mais fácil de ser utilizado. Esta é uma das causas de ocorrer a automatização da leitura, pois o professor não possui muitas vezes intimidade com o texto, o que o impede de selecionar textos adequados para um devido momento; ou não possui recursos estruturais que possibilitem esta seleção e variação de textos, motivo pelo qual muitas práticas recaem apenas sobre os textos trazidos pelos livros didáticos. Neste caso, a escola deveria possibilitar condições para que o educador recorra a alternativas que melhorem a sua prática. Contudo, o sistema massificador e homogeneizante imposto torna-se um entrave, pois o educador não tem amparo para seu aprofundamento e aperfeiçoamento profissional.

O professor deve ser o agente de mudança, deve conhecer as condições sócio-históricas que o cercam na sala de aula para elaborar e definir suas estratégias. Entretanto, não se pode negar que a leitura está intrinsecamente ligada às condições de poder da escola, que interferem na metodologia adotada pelo professor. Por isso, não é preciso mudar apenas os métodos, mas também a estrutura da escola. Sawaya (2002) aponta que a importância da dimensão cotidiana do fazer escolar com sujeitos concretos, envolvidos na relação educativa para realizar possíveis transformações. E ressalta:

A matéria-prima dessa transformação não são os métodos ou modelos pedagógicos tomados *a priori* como inovadores e transmitidos ao professor pelo ensino a distância, mas sim a experiência vivida dos próprios sujeitos – alunos e professores –, que de sua reflexão e formação permanentes se apropriam desses conhecimentos e reconstróem suas práticas. (2002, p. 205).

É por meio da prática consciente dos sujeitos envolvidos no processo que é possível tornar a leitura um meio de transformação crítica da realidade, a fim de modificá-la e reescrevê-la, pois “compreender o que está em jogo na leitura também seria, talvez, reconstituir as memórias históricas em obra nos diversos momentos da história cultura”. (GOULEMOT, 2001, p. 112).

Condições de leitura: contribuições de Vygotsky e Bakhtin

Para Vygotsky, de acordo com Proença (2002), o processo educacional envolve uma relação que transcende o aspecto individual do aluno ou apenas o âmbito do professor e refere-se a um conjunto de relações presentes na educação, nas quais aluno e professor são sujeitos e estão em permanente relação de troca e de aprendizagem social.

Segundo Goulemont (2001, p. 112), “assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao mesmo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura”. Para o autor, a leitura proporciona a emersão de uma memória de leituras

anteriores e de dados culturais. Os aspectos socioculturais são trazidos à tona durante o processo de leitura, o que permite diferentes produções de sentido pelo sujeito-leitor.

Diante disso, é possível ancorar-se nas contribuições dos estudos sobre a linguagem de Bakhtin, que influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso com suas reflexões sobre o princípio dialógico. De acordo com Barros (1997), Bakhtin aponta duas concepções diferentes do princípio dialógico: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos. Em relação ao primeiro, deve-se considerar que a interação entre interlocutores é princípio fundamental para a linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, são construídos na produção e na interpretação dos textos; a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também é responsável pela construção do próprio sujeito produtor do texto.

No que se refere ao diálogo entre discursos, enfatiza-se o aspecto de que o discurso não é individual, primeiramente porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; outra razão é porque mantém relações com outros discursos. Utilizamos a concepção de dialogismo como processo de interação entre textos; tanto na escrita quanto na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas, sim, correlacionado com outros discursos.

A concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. (BARROS, 1988, p. 30).

Para Bakhtin (2003), a linguagem é uma forma de ação entre sujeitos; o ouvinte, com sua comunicação passiva, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva, pois o discurso só existe de fato em enunciações concretas, de modo que é para o outro que se constrói o discurso, caracterizando o caráter dialógico da linguagem. Segundo Goulemont (2001, p. 108), “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto”. Nessa perspectiva, o papel do outro é fundamental no processo de ensino e aprendizagem como interlocutor ativo, não ouvinte passivo, na visão bakhtiniana, as relações entre o sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido, pois procura interpretar ou compreender o outro em lugar de buscar conhecer apenas um objeto.

Em relação ao ensino, interessa ao aluno a linguagem como produto da vida social que estabelece uma relação de sentido entre o que se diz e para quem se diz, pois é vista de modo dinâmico e

heterogêneo. O papel da linguagem, especificamente o da leitura, é interagir entre os sujeitos. O aluno não é mais receptáculo e o professor não é transmissor; ambos são interlocutores.

Recorremos aos pilares do pensamento de Vygotsky (OLIVEIRA, 1997, p. 12) para explicitar alguns aspectos que fundamentam este trabalho. São eles: as funções psicológicas superiores, as relações sociais e, por fim, a mediação simbólica. De acordo com a teoria de Vygotsky, ocorre a formação de funções mentais superiores, ou seja, o pensamento abstrato, a memorização, as ações conscientes controladas, as associações, planejamento e comparações, presentes apenas nos seres humanos e que não são desenvolvidas solitariamente.

Para que esse desenvolvimento possa ocorrer, é necessário que existam relações sociais e mediação simbólica, cujos elementos mediadores são signo – instrumento psíquico interno – e instrumento – externo, sendo este nas aulas de leitura o professor. “A função de instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza.” (VYGOTSKY, 1994, p. 62). Já o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica”, pois “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. (1994, p. 62).

Segundo Oliveira (1997, p. 48), “são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’

através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”. Então, é necessário que se tenha uma concepção clara de que a linguagem é interação, o aluno é um sujeito e o professor é um mediador no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem, pois “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1994, p. 64) e da interação entre sujeitos, como explicita Bakhtin (2003).

É das interações dos homens que os signos se originam, vindo a constituir instrumentos que permitem a troca e a comunicação entre as pessoas, pois os signos são palavras e a palavra é inerente à linguagem. A incorporação dos signos à atividade prática, cotidiana, permite a transformação de funções biológicas elementares, de origem biológica, em funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Os sujeitos envolvidos devem considerar que a leitura, o mundo da escrita, leva o aluno a tornar-se parte da sociedade, para enfrentar situações e não se acomodar. E nas aulas de leitura, cabe ao professor fazer uma intermediação cognitiva entre o aluno e o texto.

Nesse contexto, defrontamo-nos com e lutamos contra a acomodação e o contentamento com aquilo que simplesmente é imposto pela instituição na sala de aula: a perda da naturalidade do ato de ler. Isso é a mecanização ou automatização da leitura, que se torna inútil e ineficaz para qualquer sujeito. Diante disso, defendemos condições de aprendizagem diferenciadas daquelas que ainda resistem e comungam com ten-

dências tradicionais. Perrenoud (2000, p. 55) embasa tal ideia ao mencionar que “diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos –, mas é, sobretudo, criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos [...]”.

É relevante, então, ressaltar o que Foucambert aborda sobre o poder que o verdadeiro ato de ler adquire na sociedade, visto que

a defasagem entre leitores e não leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Nesse confronto, a leitura aparece também como instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou evasão. (1994, p. 121).

A leitura, como instrumento de poder, conforme afirma Foucambert (1994), torna-se elemento transformador para romper com formas hegemônicas de controle, desde que sua relação com o sujeito seja significativa, conduzindo-o ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Para tornar-se esse elemento, é necessário recorrer aos aspectos teóricos para fundamentar uma prática adequada nas aulas de leitura. Buscar, por meio da leitura, recursos e condições de aproximar o sujeito de um novo conhecimento.

Considerações finais

Defendemos, portanto, a prática de leitura resgatando sua função social e não marginalizada ou automatizada, principalmente nas salas de aula, onde

deveria ocorrer a interação do sujeito com o texto. Segundo Soares (1988, p. 26), “é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”. A prática de leitura inserida na escola deve ser considerada um desafio constante pelas circunstâncias efêmeras do mundo contemporâneo, como a presença de suportes variados (meios eletrônicos, *out-doors*, cartazes, *banners*, entre outros) que levam o texto ao leitor.

Para desenvolver ou induzir a leitura na sala de aula deve-se considerar que os indivíduos se inserem num grupo, com aspectos culturais muito peculiares, e que cada um pode realizar leituras variadas baseadas em sua leitura de mundo, de acordo com Paulo Freire (2001). Roger Chartier (2001, p. 31) menciona ainda que o leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura.

Apontamos alguns aspectos que interferem nesse processo e, consequentemente, levam ao fracasso escolar. Partimos do pressuposto de que as dificuldades ou causas do fracasso não estão presentes somente no aluno, mas são constituídas dentro da prática escolar pedagógica, que não atinge ou se desvirtua de seus objetivos. A reversão desse quadro diminuiria as situações de fracasso e possibilitaria ao aluno êxito em suas atividades.

Entendemos, portanto, que a prática de leitura deve proporcionar uma relação com o saber instigante, para reconhecer os vários sentidos que o texto pode trazer. É nesse sentido que

compactuamos com Silva (1993, p.25) ao afirmar que “não é preciso mudar o mundo, mas a sua posição diante do mundo”.

Reading in schools as sociocultural practice

Abstract

This article purpose is to evidence the real act of reading in classroom and its relation with the learning process. Relating Bakhtin and Vygotsky theoretical approaches to analysis grounding of this paperwork is necessary to comment the importance of relation that occur with the reading how facility instrument, capable to promote the autonomy of subject, considering the social-cultural aspect that circle it; and knowing the school and teachers function how mediator in this process, whose responsibility is to avoid the student failure.

Key words: Reading. Teaching – learning. Teachers function.

Nota

- ¹ Na visão liberal valoriza-se a função de “prover” o ensino. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos. FREITAS, 2003. p. 14.

Referências

- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 27-38.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 88-103.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- KATO, M. A. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 30-37. (Série Fundamentos, 42).
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.
- MASINI, E. F. S (Org.). *Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-214.

- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29. (Série Fundamentos, 42).
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 11-17. (Série Fundamentos, 42).
- ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.