

## **GÊNEROS DISCURSIVOS E COMPREENSÃO LEITORA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CENÁRIO ESCOLAR**

Suzana dos Santos GOMES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
[suzanasgomes@fae.ufmg.br](mailto:suzanasgomes@fae.ufmg.br)

### **Resumo:**

Neste trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre as práticas de leitura. Os dados foram coletados na segunda fase do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública. Para tanto, foram analisadas as práticas de leitura e os eventos de letramento, observando-se em que medida as formas de apropriação/transmissão dos discursos de outrem oportunizaram ou não o desenvolvimento das capacidades leitoras. Como referencial teórico foram utilizadas as contribuições vygotskiana (VYGOSTKY, 1930/1998, 1934/1993) sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a interação na construção do conhecimento, aliados aos postulados bakhtiniano (BAKHTIN, 1952/1953, 1929/1992) sobre a natureza social da linguagem e de sua construção dialógica, a partir da qual a leitura é considerada um processo de compreensão ativa e responsiva. Também foram adotados os postulados de (BARTON e HAMILTON, 1998; HEATH, 2005, 2008; STREET, 2003, 2005 e ROJO, 2004, 2009) sobre letramentos. Constata-se que a análise dos eventos de letramento evidencia elementos que interferem no trabalho com a leitura no âmbito da sala de aula. Revela, também, elementos que demandam a discussão de concepções de língua, linguagem e gênero discursivo, além de provocar reflexões sobre a formação do professor para o trabalho com a leitura na escola. Esse movimento constitui um campo fértil para a emergência de novos saberes, novas ações e compromisso com a didatização do trabalho com a linguagem. Os resultados desta pesquisa apontaram os limites e as possibilidades do letramento escolar, bem como reafirmaram a emergência da formação de professor no campo do letramento, tendo em vista a criação, no âmbito da escola, de um projeto de leitura assumido por todas as áreas do conhecimento e a demanda por maiores investimentos nas políticas públicas de incentivo à leitura no contexto escolar e extraescolar.

**Palavras-Chave:** Leitura; Compreensão Leitora; Gêneros Discursivos; Letramentos

### **1. Introdução**

O objetivo com este trabalho é examinar as práticas de leitura na segunda fase do Ensino Fundamental na rede pública. Originou-se nos problemas de leitura das escolas, por meio dos quais se constatou que muitos alunos não conseguiam ultrapassar a localização de informações presentes nos textos, ou seja, não participavam ativamente do processo de leitura enquanto leitores proficientes.

Esse desinteresse e a dificuldade de leitura não passam despercebidos pela sociedade. Eles são focalizados na falta de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e na influência que têm nas avaliações de desempenho realizadas com alunos do Ensino Fundamental e Médio como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM). O resultado divulgado por essas avaliações revelam quão precária é a leitura realizada pelos alunos. Além desses programas, o Brasil tem participado, desde 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Esse programa tem como objetivo produzir indicativos sobre a realidade educacional do país, avaliando o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 anos, idade que pressupõe o término da Educação Básica.

Esse quadro mostra, também, que nas últimas décadas tem crescido a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social. Essa demanda envolve o contexto brasileiro e o mundial, que enfatiza o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial as capacidades de leitura, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e ao exercício da cidadania.

Embora os resultados da aprendizagem obtidos por meio de avaliações dos sistemas de ensino demonstrem o fracasso escolar na formação de leitores, pouco conhecemos sobre as práticas de leitura em todos os níveis de ensino.

No entanto, não se pode negar que várias tentativas de modificar essa realidade têm sido feitas tanto pelas pesquisas críticas quanto pelas que propõem um instrumento alternativo de ensino-aprendizagem de leitura que leve o aluno a desenvolver seu senso crítico e a posicionar-se diante de um texto lido, transformando-se num leitor ativo.

Importantes pesquisas abordam a leitura com diferentes objetivos, dentre os quais autores como Kleiman (1995, 1998); Soares (1998, 2003), que discutem a leitura com foco no letramento; Schneuwly e Dolz (2004) e Rojo (2001, 2004 e 2009), que convocam a noção de gêneros do discurso para favorecer o ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais, bem como o desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursiva.

Para aprofundar os conhecimentos sobre o ensino de leitura, alguns conceitos teóricos são fundamentais, como o de letramento. Trata-se de um fenômeno universal, estreitamente ligado às inúmeras práticas sociais, diferentes em cada contexto e situação, que circulam pela vida cotidiana de uma comunidade.

Como as práticas de letramento estão associadas a diferentes domínios da atividade humana, envolvem valores, atitudes e relações sociais. Contemplar essas práticas é papel da escola, mas se torna uma questão problemática que acompanha o aluno desde a Educação Básica, passando pelo Ensino Superior e prosseguindo pela vida social.

Entre as concepções que subjazem às práticas escolares de leitura encontram-se dois modelos de letramento descritos por Street (1984), citados por Kleiman (1995) e Soares

(1998, 2003): um que valoriza a dimensão individual, o modelo autônomo de letramento e outro que valoriza a dimensão social, o modelo ideológico de letramento.

Por ser um problema a ser enfrentado, primordialmente, pela escola, principal agência de letramento, a relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também põe em discussão a formação docente. Professor leitor é aquele que lê para conhecer, para ficar informado, para aprimorar a sensibilidade estética e também para posicionar-se diante dos fatos e das idéias que circulam *nos e por meio* dos textos.

Nesse sentido, este trabalho está embasado no quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1930, 1934) nas questões de ensino-aprendizagem e em Bakhtin (1929, 1934-1935/1975) nas questões de linguagem. Com base na teoria da enunciação bakhtiniana, a leitura foi compreendida como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base em uma relação dialógica entre autor, leitor e texto.

## **2. Os Problemas no Ensino de Leitura no Brasil**

Historicamente a capacidade de ler sempre foi considerada essencial à realização pessoal e, atualmente, muitos defendem a idéia de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra, seja ela impressa, seja digital. E é na escola que pode-se identificar evidências do crescimento do público leitor. Mas é também ela que nos mostra – diante do número alarmante – os baixos índices de proficiência em leitura, dos limites na formação específica dos professores para trabalhar as questões relativas à leitura.

Rossi (2003) afirma que a crise da leitura exige que se aborde o modo como a leitura, livros e leitores vêm sendo tratados na escola. Também Fernandes (2004) ao analisar as práticas de leitura no Brasil, bem como as representações da escola, dos professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir da década de 1980, verificou que, de modo geral, as práticas de leituras nas escolas não estão dando condições ao aluno de participar ativamente da transformação social. Os dados ainda atestam que no Brasil não se criou uma política pública para a leitura que cuidasse, também, da formação do professor.

Cabe ressaltar que na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>1</sup> afirma-se que o brasileiro está lendo mais, porém o Brasil está longe de ser um país de leitores. De acordo com a pesquisa, a escola tem importante papel na formação do leitor e é a escola que faz o Brasil ler. Assim, dos 4,7 livros lidos por habitante/ano, 3,4, incluindo os didáticos, são indicados pela escola. Desse modo, “o Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com a leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social” (LAZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74). Os pesquisadores ainda afirmam que, depois da mãe, os professores são os maiores incentivadores da prática de leitura.

Os dados apresentados por esta pesquisa traçam o perfil do leitor brasileiro, o que faz dela um instrumento de fundamental importância para nortear a formulação de políticas públicas visando a formação de leitores e a democratização do livro. Nesse contexto, a leitura se revela hoje como o grande desafio do ensino. Considerada o principal *locus* promotor do aprendizado, a escola falha por não dialogar com o universo de origem dos alunos, invalidando suas experiências e expressões.

Um grupo de pesquisadores, entre eles, Gee (1999, 2000, 2001); Barton e Hamilton (1998); Geraldi (1997); Brait (1997, 2001, 2005); Cafiero (2005) e Rojo (2001, 2004 e 2009) revisitam conceitos bakhtinianos que contribuem para a discussão da leitura como prática social e como processo de co-construção de sentidos, no qual autor e leitor participam de situações enunciativas. Em sintonia com a perspectiva bakhtiniana destacam que o texto só existe na relação leitor e autor. Leitura é interação. O autor construiu o seu texto no diálogo com outros textos e o leitor elabora sua compreensão, tendo como suporte as contribuições do autor. Como ato polifônico e dialógico, a leitura implica conteúdo e processo. O sentido da leitura é construído nessa relação.

Recentes pesquisas, como as de Rojo (2001), Jurado (2003), Lodi (2004), inscritas no âmbito dos estudos sobre letramento e fundamentadas nos pressupostos teóricos da enunciação e dos gêneros de discurso de Bakhtin e seu Círculo, consideram a leitura como ato interlocutivo, implicando sempre uma compreensão responsiva ativa na construção dos sentidos. Essas pesquisas foram desenvolvidas no contexto da sala de aula, buscando compreender a leitura em momentos e situações diversas do espaço escolar.

---

<sup>1</sup> A pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* sobre a leitura dos brasileiros foi promovida em 2007 pelo Instituto Pró-Livro, lançada em 2008. Os resultados relevantes e a análise de especialistas da área estão no livro de mesmo nome organizado por Amorim (2008).

Assim, para as teorias da vertente discursiva e enunciativa, a leitura é compreendida como linguagem e, como tal, constituída e constitutiva nas/das práticas de interação social. Como a determinação dessas práticas é de natureza histórica e cultural, assumem significados distintos para cada grupo social, por isso, o foco do estudo desloca-se para as questões relativas ao letramento.

Por todas essas razões, a leitura é importante no currículo escolar. É requisito fundamental para que o aluno exerça plenamente sua cidadania, participe da sociedade letrada em que se insere, tornando-se leitor e produtor de textos. Mesmo que o aluno não tenha de escrever livros ou gêneros do discurso complexos, certamente precisará ler muito para compreender e agir proficientemente com a linguagem. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre as propostas nos últimos anos, para se empreender uma transformação significativa no ensino da leitura no Brasil.

### **3. As Condições de Produção da Pesquisa Etnográfica**

Esta pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas, em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, com alunos na faixa etária entre 13 e 16 anos, oriundos de famílias de baixa renda. Muitos desses alunos carregam o estigma da reprovação e foram retidos em uma ou mais séries, em determinado momento da vida escolar.

A coleta de dados mediante observação participante envolveu um estudo exploratório, seguido da pesquisa propriamente dita. As fontes de dados incluíram gravações em vídeo da rotina da sala de aula de Português, Inglês, Artes, História, Geografia, Ciências e Matemática; gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, análise dos gêneros do discurso em circulação e das práticas de leitura em sala de aula.

Trata-se de uma investigação que tem como orientação teórico-metodológica a etnografia interacional. Castanheira (2001), em seus estudos, destaca que essa abordagem se fundamenta em três correntes: a antropologia cultural (SPRADLEY, 1979), a sociolinguística interacional (GUMPERZ, 2008) e a análise crítica do discurso. (FAIRCLOUGH, 1995)

A pesquisa etnográfica se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com o campo, que lhe permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio da observação participante é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia do contexto escolar, descrever as ações e representações dos participantes,

reconstruir suas ações, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Mehan (1982) recomenda a adoção da etnografia no campo da educação porque ela fornece uma maneira diferente de olhar para a escolarização e levantar questões sobre o processo educacional. O etnógrafo busca entender como as coisas acontecem e descrever os modos pelos quais as pessoas vivem a vida em situações sociais. “Ao invés de buscar explicações causais os etnógrafos buscam os princípios que organizam comportamentos em circunstâncias práticas. Isso resulta em uma concepção holística da experiência humana”. (MEHAN, 1982, p. 50)

Mehan (1982) destaca, ainda, as contribuições de Freire (1968) ao descrever sobre o relacionamento professor/aluno em sala de aula, que ele nomeia *ação pedagógica*: “O professor não é mais meramente alguém que ensina, mas alguém que a si mesmo ensina em diálogo com os alunos, que por sua vez, enquanto ensina, também aprende”. (FREIRE, 1968, p. 67)

Outro grupo de autores, Carter *et al.* (2005) e Bloome *et al.* (2008), através de uma análise microetnográfica definem a sala de aula como parte de uma instituição mais ampla de processos político, cultural e social. Juntos, professores e alunos constroem os modos de ser letrado na sala de aula.

Heath (1982) e Street (1984) são exemplos de pesquisadores do letramento que adotam uma perspectiva social e etnográfica o que justifica a inclusão deles nesse quadro teórico de pesquisa sobre leitura. Além disso, Heath (1982) foi quem primeiro utilizou a expressão “evento de letramento” e o definiu como situações em que a língua é parte integrante da interação entre participantes do processo de interpretação. Essa interação tanto pode ocorrer oralmente, como a mediação da leitura e da escrita, com os interlocutores face a face, ou a distância, com a mediação de um texto para leitura.

Assim, com base nas contribuições de Heath e Street, neste estudo os usos da leitura serão analisados em contextos contínuos e reais da sala de aula, assim, os eventos passam a ser situações comunicativas mediadas por textos.

#### **4. A Sala de Aula como Contexto Discursivo e Interacional: Compreendendo os Processos de Aprendizagem**

O processo de constituição da escola e da vida social é de natureza contínua e dinâmica. Essa visão é embasada em trabalhos etnográficos que conceituam sala de aula como “culturas em formação”. Com base nessa perspectiva, entende-se que quando as pessoas

participam de um grupo elas formulam, reformulam, constroem e reconstróem papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações que interferem naquilo que os participantes precisam compreender e produzir.

A lógica de questionamento adotada orientou o processo de coleta e análise dos dados. As contribuições de Castanheira *et al.*, (2001) orientaram a exploração de um grupo de questões analíticas e os procedimentos metodológicos neste estudo.

O processo analítico foi desenvolvido por meio de uma série de *ações – proposição, representação e análise de dados* – que caracterizaram sua natureza interativa e contrastante. Portanto, um novo grupo de questões emergiu de cada análise realizada, e essas questões, por sua vez, guiaram novas análises.

O mapa de evento foi construído observando como o tempo foi gasto, com quem, em quê, com que propósito, quando, onde, sob quais condições e com quais resultados e representa um nível distinto na diferenciação da informação. Mapas de eventos, como todos os mapas de estruturação, representam as variações da atividade, constituindo processos e práticas socialmente significativas.

Como se vê, o Quadro I representa o evento de letramento na aula de Português, os espaços de interação, os eventos e subeventos construídos por meio dessas ações e as demandas que tornaram possível a participação dos alunos. As ações estão representadas por verbos no gerúndio para enfatizar a natureza dinâmica desse processo de estruturação.

**QUADRO I**  
**Evento de letramento na aula de Português**

<b>Disciplina: Português</b>		<b>Dia: 07/02/2007</b>
<b>Hora:</b>	<b>Eventos / subeventos:</b>	
07h10min	Distribuindo o livro didático	Distribuindo aos alunos o livro didático oferecido pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> [EI: P-TI ; A-P]
07h18min		Comparando duas gravuras: a <i>Pietà</i> de Michelangelo e outra de um menino de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher. [EI: P-TI; A-T; P-AE; TI ]
07h25min	Trabalhando com atividades do livro	Lendo notícias associadas à figura de crianças de rua e à execução de atividades do livro-texto. [EI: A-T; A-P]
07h32min	livro	Debatendo sobre a gravura e as notícias. [EI: P-TI; A-T; A-P]
07h46min	didático	Debatendo sobre questões sociais no Brasil: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-T]
07h56min	Estabelecendo tarefas	Propondo uma tarefa: escrever uma carta a uma autoridade pedindo solução para o problema social: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-P]

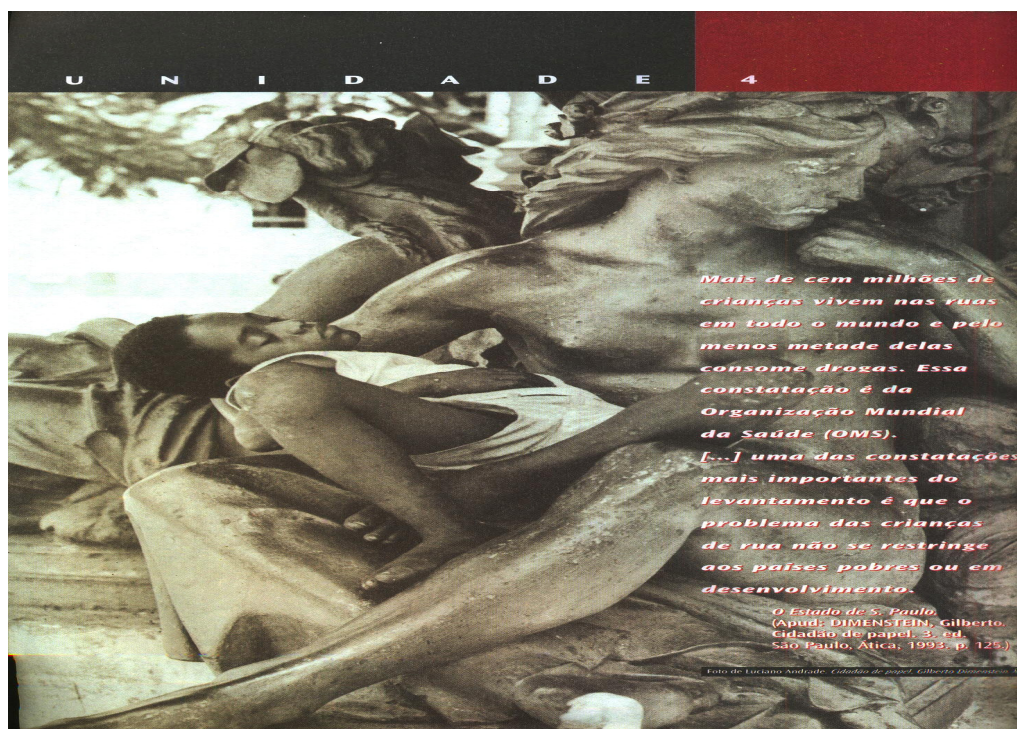
**Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-29, 2007, e gravação, fita 1, 7/2/2007.**

**Legenda:** EI, espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

Essencial à construção desse mapa foi o exame do modo como o tempo foi utilizado e como as mudanças de atividades foram interacionalmente construídas pelos membros (Heras, 1993). A análise das mudanças nas ações levou à identificação de subeventos<sup>2</sup>, que por sua vez, conduziram à identificação de unidades temáticas (Green; Wallat, 1981). Por exemplo, na aula de Português, o evento *Trabalhando com atividades do livro didático* constituiu-se de quatro subeventos: *Comparando duas gravuras; Lendo notícias; Debatendo sobre gravuras, notícias e questões sociais no Brasil.*

## 5. As práticas de leitura no evento de Português

Nesse tópico aprofunda-se a análise interpretativa no nível micro mediante a exploração de um subevento de Português. Para tanto, as unidades de sequência interacionais e as fases do subevento foram identificadas e analisadas e, finalmente, demonstram como os participantes exploraram um texto. Constata-se que a passagem do nível macroanalítico para o nível micro se deu com base nas questões: *Como o professor e os alunos participaram das interações mediadas por textos? Quem pode dizer e fazer o que com os textos durante o processo de interação?* Coerente com essa lógica de reflexão, apresenta-se uma micro análise do evento de Português do QUADRO 1.




**FIGURA 2 – Cidadão de papel. Gilberto Dimenstein, Ática.**  
**Fonte: FARACO; MOURA, 2002, p. 55, Unidade 4.**

<sup>2</sup> Subeventos podem ser entendidos como uma série de unidades interacionais interligadas.



**PONTO DE PARTIDA**

- 1 Descreva o que se vê na foto ao lado.
- 2 Compare essa foto com uma das mais famosas esculturas de todos os tempos:



Pietà, escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501.

- 3 Entre os dez pontos do Estatuto da Criança e do Adolescente constam estes:
 

- 4 Direito a alimentação, a moradia e a assistência médica adequadas para a criança e a mãe.
  - 6 Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

Em qual/quais desse/s item/itens a criança da foto **certamente** é carente?
- 4 Imagine uma foto da mesma estátua sem o menino. Qual a diferença entre o efeito de uma e de outra imagem?
- 5 Com que você acha que o menino da foto está sonhando?
- 6 Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagine que ela esteja falando com alguma autoridade. Crie uma situação:
  - a. Quem é essa autoridade?
  - b. Que palavras você colocaria na boca da escultura?
- 7 Crie um título para a foto. Justifique seu título.

- a. Que semelhanças podem ser apontadas?
- b. O nome da escultura (*Pietà*) significa "piedade". O artista procurou captar o momento em que Maria recolheu da cruz seu filho morto, Jesus Cristo. Você acha que o escultor enfatizou mais o lado divino ou o lado humano das personagens? Justifique.

**FIGURA 3 – *Pietà*, escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501**  
 Fonte: FARACO; MOURA, 2002, p. 56, Unidade 4.

O foco analítico nesta etapa é o subevento *Comparando duas gravuras – a Pietá de Michelangelo e um menino de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher*, trata-se do primeiro subevento do evento *Trabalhando com atividades do livro didático*. A aula começou com o professor distribuindo o livro didático, conversando sobre a tarefa solicitada na aula anterior. O professor pediu-lhes que abrissem o livro de Português na Unidade 4 (FARACO; MOURA, 2002), cuja unidade é introduzida pelas seguintes páginas:

O trecho que segue foi extraído do Evento de Leitura de Português<sup>3</sup>. Optou-se pela seleção de alguns enunciados dos alunos e do professor com o objetivo de ilustrar o modo de ser letrado na escola.

### Episódio 1: (Linhas 12-13 [...] 55 [...] 59-63)

12.	<b>Prof.:</b> Veja a foto! [...] Este menino no colo [...] O que está simbolizando? Cristina, leia a notícia ao lado.
13.	<b>Cristina:</b> “Mais de cem milhões de crianças vivem nas ruas em todo o mundo e pelo menos metade delas consome drogas. Essa constatação é da Organização Mundial da Saúde (OMS). [...] Uma das constatações mais importantes do levantamento é que o problema das crianças de rua não se restringe aos países pobres ou em desenvolvimento. Fonte: O Estado de São Paulo. Foto extraída do Livro de Gilberto Dimenstein. Cidadão de Papel, da Editora Ática, 1993, página 125”
55	<b>Prof.:</b> Questão 01. Psiiiu! [...] Descreva o que se vê na foto ao lado.
59.	<b>Robson:</b> Ah, eu vejo uma criança deitada no colo da estátua.
60.	<b>Prof.:</b> Exato.

<sup>3</sup> Adoção de pseudônimos para o professor e todos os alunos.

61.	<b>Vários Alunos:</b> Não foi isso que eu coloquei não [...] Nem eu. .
62.	<b>Lucas:</b> O abandono.
63.	<b>Prof.:</b> O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas o quê que se vê ?

A teoria da enunciação de Bakhtin (1952-1953/1979), destaca a produção da linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos. O diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem. Com base nessa perspectiva, Goulart (2006) em seus estudos buscou compreender como as teias discursivas caracterizam os modos como as pessoas se letram.

Assim, para a autora,

Compreendendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada, nossos estudos realizados com alunos e professores de escolas públicas, levam-nos a dimensionar o relevante papel que a escola tem, especialmente para as classes populares. (GOULART, 2006, p. 453)

Como se vê, nesse episódio, os alunos expressam seus modos de entender o texto imagético, suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. No turno 55 o Professor Mateus diz: “Descreva o que você vê na foto ao lado”. Robson toma o turno 59 e diz: “Ah, eu vejo um menino deitado no colo da estátua”. Vários alunos se posicionam: “Não foi isso que eu coloquei não. [...] Nem eu. ” Lucas toma o turno 62 e diz: “Abandono”. O Professor em seguida diz: “O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas o que se vê”?

Geraldi (1983, 2006) defendeu o ensino da língua centrado em três práticas: de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Para o autor, leitura é um processo de interlocução entre leitor, autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo não é passivo, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Também Bakhtin/Volochinov (1929-1930) ao discutir as relações entre a linguagem e a sociedade considera a língua como um fato social, cuja existência encontra-se nas necessidades de comunicação. Valoriza a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social, ou seja, a fala está inteiramente ligada às condições de comunicação e estas, por sua vez, às estruturas sociais.

As respostas dos alunos analisadas à luz do dialogismo de Bakhtin revelam que a leitura não é um simples ato de ler um texto, livro ou imagem, a leitura tem a finalidade de

provocar no leitor a busca de compreensão do que lê, num diálogo onde possa refletir, interferir e transformar tudo isso em conhecimento e prática circular infinita.

### Episódio 2 (Linhas 104,106 117, 122-124 [...] 167)

O Episódio 2 começa com uma questão colocada pelo professor: “Qual é o sonho do menino da foto”? Teresa toma o turno 106 e diz: “Eu acho que ele está sonhando com uma família [...] comida”. Já Pedro entra na malha discursiva e diz: “Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho”. Ao participar do diálogo, cada um leva consigo uma concepção de mundo, palavras que naquele contexto ganham novos sentidos.

104.	<b>Prof.:</b> [...] Questão 5: “Qual é o sonho do menino da foto?”
106.	<b>Teresa:</b> Eu acho que ele está sonhando com uma família [...] comida.
117.	<b>Pedro:</b> Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho.
122.	<b>André:</b> Eu pus jogar futebol, também. Ele quer viver a infância.
123.	<b>Prof.:</b> Tudo bem. Pode [...] pode sonhar em jogar futebol, pode estar sonhando com outras coisas [...].Psiiiu! questão 6: Leia Vera.
124.	<b>Vera:</b> “Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagina que esteja falando com alguma autoridade. Quem é essa autoridade?”
126.	<b>Débora:</b> É o prefeito!
129.	<b>Mara:</b> Eu pus o Lula!
131.	<b>Prof.:</b> Pode ler, Vera.
132.	<b>Vera:</b> Que palavras você colocaria na boca da escultura?
137.	<b>João Vitor:</b> Eu coloquei que a autoridade era um policial [...]E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem.
143.	<b>Nina:</b> Olha o que eu escrevi: Que país é esse com tanto menino abandonado, cheirando cola e você vê e não faz nada?
157.	<b>César:</b> É. [...] Olha a minha resposta: Você acha justo esse menino viver aqui? Deitado no meu colo com frio e com fome ao invés de estar em uma cama macia, debaixo do cobertor?”Ele tem direito de ter um a vida melhor. Onde está a família dele? Na rua também? O pai e a mãe dele estão desempregados? Ele não está feliz com essa vida!
164.	<b>Prof.:</b> Mais alguém quer ler o que escreveu?
165.	<b>Débora:</b> Mateus, a Lilian colocou assim: “Seu filho da puta, tira esse menino daqui. Ele tá pesado demais!”
166.	<b>((Pesq.:</b> Risos na sala. O professor não se manifesta)).
167.	<b>Cristina:</b> Veja as idéias desse povo [...]

O Episódio 3 mostra que a elocução está inserida em uma complexa cadeia de comunicação, isto porque as palavras estão ali sempre, mas também como nunca antes, estas precisam ser faladas em contextos que são absolutamente únicos e novos para o locutor. Dessa maneira, o diálogo depende do sentido, dos locutores e dos contextos de discussão.

No turno 124, Vera lê a questão proposta pelo Professor Mateus: “Quem é essa autoridade?” Débora e Mara participam da discussão. Vera lê uma nova questão no turno 132: “Que palavras você colocaria na boca da escultura?” João Vitor é o primeiro a apresentar sua

resposta: “Eu coloquei que a autoridade era um policial [...] E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem”. Nina e César também participam da discussão e como João Vitor, colocam na boca da estátua palavras relacionadas ao seu contexto social marcado pela exclusão. Com ar descontraído e para chamar atenção dos colegas Débora diz: “Mateus, a Lilian colocou assim – Seu Filho da puta, tira esse menino daqui. Ele está pesado demais!” Por alguns minutos risos e descontração na sala. Débora colocou no centro a fala da colega que teve novo impacto na turma.

É importante destacar que no enunciado existe uma interação constante e um conflito entre a palavra do sujeito e a do outro, um processo caracterizado pelo esclarecimento e pelo diálogo mútuo. Como no exemplo descrito no episódio 3, o papel do contexto no discurso é essencial, visto ser este que enquadra e lapida o seu contorno, introduzindo o acento e a expressão necessária e criando, assim, um fundo dialógico. Débora explicitou algo novo, diferente. Como se vê, o aspecto individual é indispensável para atualizar a linguagem. Esta não é apenas a mistura de duas linguagens, mas o encontro de pontos de vista diferentes, devendo ser compreendido como a atualização da linguagem apresentada à luz de outra.

Bakhtin caracterizou a palavra interiormente persuassiva como a palavra ideológica, determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual. Esta palavra se entrelaça estreitamente com a palavra do sujeito. A palavra do indivíduo é elaborada a partir das palavras do outro e, com isso, a palavra internamente persuassiva desperta o pensamento do homem e a sua palavra autônoma. Ela organiza, do interior, as palavras da pessoa, não permanecendo imóvel, isolada. Continua a se desenvolver, adaptando-se ao novo material e aos novos contextos, ingressando num inter-relacionamento tenso e conflituoso com as outras palavras interiormente persuassivas:

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuassiva não é determinada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. A palavra interiormente persuassiva é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado [...]. (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p. 144)

Concluindo, o dialogismo é considerado o conceito central na obra de Bakhtin. Essa visão dialógica afasta-se da concepção de texto como produto acabado, fechado em si mesmo. Se para Bakhtin o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, não pode ser separado dos elos que o determinam e provocam nele “reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”. (BAKHTIN, 1953-1954/1997, p. 320)

## **6. Um olhar sobre (a)s leituras e sobre (a)s capacidades de linguagem: o que elas revelam?**

Esta pesquisa etnográfica foi desenvolvida à luz da teoria de Bakhtin e da teoria de Vygostky, com o objetivo de analisar as práticas de leitura nas disciplinas curriculares, na busca de superar os problemas da leitura nas escolas. Assim, o ponto de partida da pesquisa foi construído com base na questão problematizadora: *Como o professor e alunos interagem no contexto da sala de aula e criam oportunidades de aprendizagem na leitura?*

Assim, as mudanças almeçadas demandam nova visão no ensino e das práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania. O fracasso escolar e os resultados dos alunos das escolas públicas de ensino nas avaliações provocam reflexões sobre a adoção de procedimentos de leitura que contribuam para a superação do fracasso escolar. Constata-se a gravidade da questão, por isso defende-se o aprendizado da leitura e o acesso a uma formação que dê ao aluno possibilidades de praticar na escola e na vida o que é próprio do ser humano: a atitude responsiva ativa.

Desse modo, esta pesquisa além de oferecer o levantamento sobre os modos de leitura e os gêneros do discurso que circulavam nas aulas, mostra como o professor de Ciências, ensinou a ler e utilizou a leitura para ensinar/aprender conteúdos das disciplinas curriculares.

Optou-se por realizar uma observação que partisse do método sociológico bakhtiniano, ou seja, que considerasse a situação de produção dos discursos. No contexto atual da escola pública, constata-se um silenciamento da voz do aluno. É urgente que a palavra seja-lhes devolvida. Como identificado neste estudo, as disciplinas do currículo escolar podem contribuir para a formação de leitores competentes, criando contextos que mobilizem os alunos para maior participação nos discursos em sala de aula, bem como questionando sobre suas posições, negociando encaminhamentos, dentre outros.

Como postulado por Bakhtin/Voloschinov (1929/2004), a linguagem está sempre “povoada” de interações de outrem. Foi possível identificar nos episódios em sala de aula a coexistência de conflitos de diferentes palavras ideológicas ou linguagem sociais manifestando-se nas situações de comunicação. Daí, defender-se maior consciência de natureza pluridiscursiva da língua e da linguagem e que o trabalho do professor contemple e valorize a palavra persuasiva. (BAKHTIN, 1934-1935/1975)

De modo geral, os professores abriram espaço para que os alunos tivessem voz, participassem das aulas e expressassem suas leituras, integrando assuntos do dia-a-dia e conhecimentos científicos. Pelo modo como a aula foi conduzida, os alunos foram co-responsáveis pela produção de conhecimento.

Nas aulas focalizadas, foi possível ver os sujeitos leitores discutindo a temática e o texto lido, bem como o que outras fontes dizem sobre o tema. A discussão proporcionou aos participantes a oportunidade de expor suas idéias em busca de uma interpretação para a leitura, uma tomada de consciência de diferentes argumentos sobre uma questão, uma solução criativa para um dado problema, etc.

Nos episódios de Português e de outras disciplinas foi interessante observar o professor assumir responsabilidades para o ensino da compreensão leitora. Os procedimentos de leitura adotados favoreceram a construção de sentidos.

Identificou-se, com base na intervenção mediadora do professor na condução do processo de compreensão de texto, em contextos de interação, que favoreceram a ativação do conhecimento prévio e estimularam a produção de comparação de informação, ativação de conhecimentos do mundo, produção de inferências locais e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Nas aulas, esteve presente o aspecto persuasivo, dialógico que favoreceu a atividade mental dos alunos e do professor e, conseqüentemente, propício à construção de conhecimento. Desse modo, como defendido por Geraldí (2006), a produção de textos orais supera uma forma de apenas mostrar o que se aprendeu, para se transformar em produto de um trabalho discursivo desenvolvido por alunos e professores.

Finalmente, com base nos limites e possibilidades do letramento escolar, apresentam-se algumas considerações que emergiram do contexto da pesquisa.

A primeira diz respeito à própria pesquisa. Este estudo poderá trazer contribuições para a educação e para o campo da Linguística Aplicada, uma vez que investiga as práticas de leitura nas disciplinas curriculares. Desse modo, poderá contribuir para outras pesquisas da área que tenham como temática o ensino-aprendizagem da leitura e a construção do conhecimento nas diferentes áreas.

A segunda diz respeito às mudanças no processo ensino-aprendizagem, orientado pela leitura dos gêneros do discurso. Este trabalho traz implicações para o trabalho com as capacidades de linguagem. Assim, os gêneros do discurso podem ser utilizados como objetos de ensino em todas as disciplinas.

A terceira diz respeito à formação de professor no campo do letramento, tendo em vista a criação, no âmbito da escola, de um projeto de leitura assumido por todas as áreas do conhecimento. Além disso, defende-se maior investimento nas políticas públicas de incentivo à leitura no contexto escolar e extraescolar.

Concluindo, este trabalho não se encerra aqui, novos campos de investigação se abrem sobre as práticas de leitura, como também sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no currículo escolar, na Educação Básica e no Ensino Superior, a fim de abrir novas possibilidades sobre a prática de pensar a prática de leitura em outras áreas do conhecimento.

## Referências

- AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas: Pontes Editora, 2001.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso: estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1997.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Everyday literacies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one communities*. London, New York: Routledge, 1998.
- BLOOME, D. *et al. On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research*. Teachers College Press, New York and London, 2008.
- CAFIERO, D. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, Coleção Alfabetização e Letramento. 2005.
- CARTER, S. P. *et al. Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005.
- CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. What counts as literacy: an interacional, ethnographic perspective. In: *LITERACY and the curriculum: success in senior secondary schooling*. Aces press. Copyright, Chapter 4, p. 32-43, 2001.

- FAIRCHOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 2002.
- FERNANDES, C. O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. *ANPEd*, GT: Educação Fundamental, Caxambu, n. 13, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1968.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2<sup>nd</sup> 1999.
- GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, D. (Ed.). *Handbook of Reading Research*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, v. 3, p. 195-207, 2000.
- GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44, n. 8, p. 714-725, 2001.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: teoria & prática*, v. 3, p. 25-31, 1983.
- GERALDI, J. W. (Org.). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- GREEN, J. L.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations: a sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and languages in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex, p. 161-195, 1981.
- GUMPERZ, J. J.; COOK-GUMPERZ, J. A Sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 55-75, 2008.
- HEATH, S. Ethnography in education: defining the essentials. In: GILMORE, P.; GLATTORN, A. A. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-35.



HERAS, A. I. The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom. In: *Linguistics and Education*, v. 5, n. 3 e 4, p. 275-299, 1993.

JURADO, S. G. O. G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). PUC S.P, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 173-200, 1998.

LODI, A. C. *A leitura como espaço discursivo de construção: uma oficina com surdos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC SP, 2004.

LÁZARO, A. ; BEAUCHAMP, J. A Escola e a formação de leitores. In: AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, p. 73-94, 2008.

MEHAN, H. The structure of classroom events and their consequence for student performance. In: GILMORE, P.; GLATTORN, A. A. *Children in and out of School*. University of Pensylvania: The Center for Applied Linguistics, p. 59-87, 1982.

ROJO, R. H. R. (Coord.). *Práticas de linguagem no ensino fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. Relatório de Pesquisa n. 2. Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo. FAPESP, fev. 2001.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. (mimeo). s/p, 2004.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, M. M. C. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 71-91, 1997/2004.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education*, London: Longman, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1930/2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1988.