

OS PROFESSORES E A LEITURA: AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E VYGOTSKY

Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer¹

RESUMO: Baseado nas contribuições de Bakhtin e Vygotsky, o presente artigo aborda a questão das diversas formas de relações dos professores com o ato de leitura, a fim de desenvolver boas estratégias didáticas em sala de aula, ou seja, como ocorrem as relações entre a aquisição de competências e habilidades do professor baseadas na leitura, os métodos de ensino que emprega e as relações entre estas atividades e o fracasso escolar. Entre os vários aspectos aí envolvidos, um dos mais relevantes é o papel do professor na constituição de alunos-leitores, razão pela qual as pesquisas e os autores consultados expressam a necessidade de se construir uma pedagogia de leitura, a partir de uma sociologia de leitura dos professores, isto é, do conhecimento da prática social de leitura desse grupo profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin; Vygotsky; leitura; professor-leitor; prática pedagógica

ABSTRACT: Grounded on the contributions of Bakhtin and Vygotsky, the present article approaches the subject in the several ways of the teachers' relationships with the reading act, in order to develop good didactic strategies in classroom; in other words, as they happen the relationships between the acquisition of competences and the teacher's abilities grounded on the reading, the teaching methods and the relationships between these activities and the school failure. Among the several aspects there involved, one of the most important is the teacher's paper in the student-readers' constitution, reason for the which the researches and the consulted authors express the need to build a reading pedagogy, starting from a sociology of the teachers' reading, that is, of the knowledge of the social practice of reading of that professional group.

KEY-WORDS: Bakhtin; Vygotsky; reading; teacher-reader; pedagogic practice

¹ Mestre em Educação pela FE/Unicamp. Doutoranda em Educação na UNIMEP, Professora do Uirapuru Superior – Sorocaba. e-mail: maubolfe@terra.com.br

De uma maneira geral, os professores não são tidos como leitores, ou como bons leitores, e, portanto, ao menos em tese, seriam incapazes de desenvolver boas estratégias didáticas em sala de aula baseadas na leitura.

Segundo Silva e Silva (1998), pesquisas sobre a leitura têm-se concentrado na sua aquisição, nos métodos de ensino e na relação entre esta atividade e o fracasso escolar. Entre as questões envolvidas, uma das mais importantes é o papel do professor na constituição de alunos leitores. Alguns dos pontos mais relevantes dessas pesquisas dizem respeito à necessidade de construção de uma *pedagogia de leitura*, a partir de uma *sociologia de leitura* dos professores, isto é, do conhecimento da prática social de leitura desse grupo profissional.

Desse modo, é a partir dos estudos sobre processos de construção de conhecimento pelo aluno e sobre o próprio processo de leitura, das necessidades de mudanças advindas do movimento social e pedagógico e da alteração de políticas educacionais, que começam a surgir as questões mais significativas sobre a leitura de professores (Silva; Silva, 1998, p. 94).

Batista (1998) entende que a opinião mais ou menos generalizada é a de que muitos professores não são *leitores*, realidade manifesta na imprensa, no discurso das editoras, em resultados de pesquisas sobre docentes e suas relações com a leitura, no discurso dos envolvidos na formação inicial e continuada de docentes e em congressos cuja temática é leitura e exclusão.

De um lado, o fato de o professor não ler pode ser interpretado como a expressão de um processo de exclusão cultural, porque "ler não faria parte de suas necessidades cotidianas" (Batista, 1998, p. 26). Mas, por outro, como enfatiza o autor, para além do binarismo entre leitor e não leitor, os processos envolvidos nas práticas de leituras de professores e em sua apreensão e conhecimento é bastante complexo, porque considerando-os como pessoas que (con)vivem em uma sociedade letrada, expostos a todo tipo de mensagem verbal, seriam leitores, ainda mais se levarmos em consideração que tais professores estão submersos num espaço (escolar) onde se faz uso intensivo da escrita, e a cultura escolar enfatiza a oralidade a partir da língua escrita. Assim, logicamente, conclui o autor, os professores, por fazerem uso desses textos, são leitores.

É preciso ressaltar que nas relações sociais do espaço social, professores e escola são vistos como mediadores entre a clientela atendida e o mundo da escrita (e leitura). As famílias normalmente vinculam a leitura à escola e às formas escolares por meio das quais se realiza. Portanto, para grande parte da população, "a escola representa a principal possibilidade de acesso à escrita, seus professores são vistos como leitores e exercem a tarefa de fazer com que suas crianças se tornem leitoras". (Batista, 1998, p.29).

Nas pesquisas levadas a efeito por este autor (1998), surgiram quatro tipos de *lutas simbólicas* em torno da leitura:

- a) a leitura de livros seria a *literatura de prestígio*, vista como patrimônio literário, a *verdadeira* cultura;
- b) a leitura é submetida ao discurso do prazer e de seu valor intrínseco, e sob tal ponto de vista, o professor é um excluído ou leitor *menor (precário)*, pois mantém uma relação escolar tensa com a cultura não-escolar, não podendo desenvolver as competências e disposições necessárias para se tornar um verdadeiro leitor;

- c) a leitura é construída em torno de valores ou pressupostos como a democratização da cultura, a diversidade das culturas e a relatividade dos valores sociais, pelo que seria preciso possibilitar seu acesso aos grupos sociais excluídos da cultura socialmente prestigiada para possibilitar o domínio de um *arbitrário cultural* ou de um conjunto de instrumentos cujo valor distintivo visa a universos culturais, sociais e econômicos diferenciados;
- d) as relações e as disposições dos professores a respeito da leitura seriam parte de um processo de exclusão tardia ou de inclusão relativa.

Porém, seja qual for o impedimento ou motivos pelos quais os professores não se constituem (e, em consequência, não podem constituir seus alunos leitores), a escola é vista pelos pais destes professores como o local ideal para que isso ocorresse:

A aquisição de habilidades relacionadas à escola, a leitura dentre elas, é uma estratégia fundamental para o sucesso escolar e a reprodução da família, pois os pais e as mães dos professores parecem ter desenvolvido uma forte "mobilização" para possibilitar a seus filhos a aquisição dessas habilidades. (Batista, 1998, p. 39).

Estes pais, conforme Batista (1998), investiram a fim de favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar, e, em contrapartida, esperavam que a escola pudesse transmitir o conjunto de conhecimentos e práticas considerados legítimos. Assim é que o modo de transmissão de competências, disposições e crenças a respeito da leitura que predominou na socialização dos professores parece ter sido o modo escolar de transmissão, e, logo, *tornar-se leitor* implicaria ter adquirido competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos pela escola e a ser por seus adquirentes transmitidos na escola.

Para Britto (1998, p.69):

será leitor aquele indivíduo, que além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independentemente de considerações subjetivas, tais como gosto e valores morais, manipule com relativa frequência, por razões de inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita. [A leitura é] mais uma atitude que uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura.

É precisamente este o enfoque do presente trabalho monográfico: o professor deveria, em primeiro lugar, constituir-se como leitor e, em seguida, como facilitador/incentivador da leitura para seus alunos? Afinal, ele vive em um ambiente onde leitura e escrita são vitais.

1 Saberes adquiridos e saberes transmitidos

Partindo do pressuposto de que o trabalho docente se dá em função dos saberes do professor, este trabalho objetiva iluminar algumas facetas da constituição de professores em leitores e o uso destes saberes adquiridos como instrumentais didáticos, capazes de otimizar a prática docente.

Como lembra Tardif (2002, p.64), os saberes docentes residem “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Em primeiro lugar, pensamos ser a constituição do professor em leitor e o exercício contínuo de sua prática docente baseada nos saberes adquiridos que o vão tornando progressivamente apto a desenvolver certas estratégias e táticas pedagógicas eficazes e capazes de, por seu turno, (trans)formar seus aprendizes também em leitores. Note-se termos aqui, mais que produto, a idéia de processo. Em aberto, dinâmico, sujeito a tentativas, erros e acertos. Em contínuo progresso.

Frise-se também não ser possível alguém facilitar o desenvolvimento do que não desenvolveu em si mesmo, pois não se promove a aprendizagem de conteúdos não dominados nem a transmissão de significados não adquiridos, ou ainda, a autonomia que não teve oportunidade de ser construída ao longo do tempo.

Todavia esta idéia passa por uma série de gradações, pressupostos, prismas, para cuja configuração e entendimento contribuem os ensinamentos de Vygotsky (2000; 2003a; 2003b) e Bakhtin (2002), além dos de outros pensadores do processo pedagógico. Tais subsídios podem iluminar este processo em andamento de aquisição, e, com o correr do tempo, aplicação de saberes na prática docente, capazes de constituir novos leitores.

Resumindo bastante, enquanto Vygotsky trata do processo de comunicação por meio de signos, quaisquer que sejam, mas preferencialmente os verbais, e, sobretudo, da capacidade destes signos como instrumentos de mediação entre a linguagem e o pensamento, rumo ao desenvolvimento das funções superiores, Bakhtin se preocupa com os aspectos ideológicos que orientam a interpretação/transmissão de signos.

Ambas as preocupações têm em comum o fato de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

2 As idéias de Vygotsky: signo e mediação

Para Vygotsky (2000), a estrutura humana é resultante de um processo de desenvolvimento cujas raízes permeiam a vida de cada indivíduo bem como sua inserção/interação/aprendizado no convívio social, ou seja, privilegia, de um lado, a história individual e de outro, a social. É por isso que se diz que a teoria de Vygotsky é interacionista. Seu enfoque é sociocultural (ou histórico-cultural), pois leva em conta que desenvolvimento de cada ser humano é um processo mediado por instrumentos simbólico-representacionais, ou sógnicos, realizado em situações reais de interação social.

Para este autor, *atividade simbólica* seria aquela que utiliza signos de qualquer natureza e que age como uma função “organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (2003a, p. 33). Signo seria, então, tudo o que tem significado. A palavra, por exemplo, é signo por excelência.

Tal concepção permite afirmar que o uso de instrumentos e recursos mediadores da educação formal vincula-se à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e de participação em atividades sociais tais como falar, expressar idéias, entender, demandar ajuda, argumentar, captar objetivos propostos, organizar planos de ação e de auto-regulação inerentes a tal processo.

As atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem têm de envolver pessoas mais experientes, pois a criança apropria-se de conteúdos culturais, progredindo na elaboração interna das capacidades humanas superiores (memória, atenção, pensamento, fala), sempre em diálogo com o mundo e com o outro. Por conta disto, atribui-se papel importante ao envolvimento da criança em atividades planejadas para que se aproprie dos conteúdos culturais, para que faça seus os processos de representação simbólica e chegue a dominá-los de forma controlada e experiente.

É do domínio externo dos instrumentos que se progride ao domínio interno e consciente, garantindo o controle do próprio processo e o da construção de conhecimentos compartilhados. É por isso que as aprendizagens específicas de natureza cultural e social e o caráter mediador dos processos educativos são a causa e o motor do desenvolvimento humano.

Na verdade, as idéias de Vygotsky contribuíram para explicar o desenvolvimento da espécie humana ao longo deste processo sócio-histórico, o que nos remete a uma abordagem qualitativa e interdisciplinar orientadora dos processos de desenvolvimento do ser humano. Nesta abordagem, o ser humano é visto num contexto histórico e em constante processo de transformação.

Afinal, nesta perspectiva, o que promove e auxilia a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento?

O ser humano é concebido como produto de seu ambiente e agente ativo no processo de criação desse meio. É cultural, na medida em que se envolve com os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades que experiencia, mas é histórico na medida em que utiliza instrumentos culturais para dominar seu ambiente.

Este processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais apresenta várias características, mas uma das mais relevantes é o domínio de si, ou seja, o controle e regulação do próprio comportamento pela internalização de mecanismos reguladores conseguidos na interação com o mundo e semelhantes que se experiencia no convívio social.

Para que se processe a internalização, a criança enfrenta uma série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a suceder internamente; um processo interpessoal se transforma em outro, intrapessoal, como resultado de acontecimentos evolutivos. Finalmente, implica a reconstrução da atividade psicológica sobre a base das operações com signos no plano interno da consciência. É pelo processo de internalização que se dá a utilização de marcas externas que se transformam em processos internos de mediação.

Neste sentido, podemos depreender que a necessidade de comunicação é inerente ao humano, impulsionando o desenvolvimento da linguagem. Por isso, sua primeira função é a de “intercâmbio social”. É para se comunicar com seus pares que o ser humano cria, aprende e utiliza os sistemas de linguagem. Para que esta comunicação se torne mais elaborada, o ser humano utiliza signos que acabam por traduzir idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.

A segunda função da linguagem, decorrente da primeira, é a da formação de um “pensamento generalizante”. Para que se crie uma categoria conceitual, é preciso que, a partir da linguagem, o real seja ordenado pelo agrupamento de ocorrências de uma categoria. É por essa função que a linguagem passa a estar a serviço do pensamento. Estas relações entre pensamento e linguagem são sempre mediadas, de um lado, pelo uso de signos e de outro, pela ação efetiva do aprendiz no mundo real em interação com seus semelhantes.

O pensamento e a linguagem surgem de gêneses diferentes, mas à medida que a linguagem é internalizada encontra-se com o pensamento. É nesse momento também que aparece a fala. O indivíduo, então, passa a utilizar a fala, subsidiada pelo pensamento. É isto que possibilita ao ser humano “funcionar” de forma mais avançada, passando de ser biológico ao sócio-histórico.

O primeiro passo para o desenvolvimento da fala humana provém dos “gestos de apontar”. De acordo com Vygotsky (2003b), as “raízes pré-intelectuais” da linguagem seriam o balbúcio e o choro, presentes desde os primeiros meses de vida da criança. Este tipo de linguagem não tem função de signo, mas funciona como expressão emocional e comunicação rudimentar. Num dado momento do desenvolvimento, a criança percebe que a linguagem começa a servir ao intelecto, e esse “salto” acontece quando os pensamentos passam a ser verbalizados, mediados por significados fornecidos pela linguagem. É neste quando a criança descobre que as coisas têm nomes, momento em que é despertada a curiosidade pelas palavras, e, dessa maneira, ela amplia seu vocabulário. Assim, a fala que, no início, era “afetivo-conotativa” passa à “fase intelectual” pelas vias da função simbólica. O biológico torna-se sócio-histórico.

Já se disse que a função comunicativa da linguagem, a fala social, se tornou possível pela atividade intelectual interpsicológica. Porém, usar a linguagem como instrumento de pensamento pressupõe um processo de internalização da linguagem. O indivíduo desenvolve uma forma interna de linguagem, dirigida a ele próprio, sem vocalização, dirigida para seu pensamento, mas com o objetivo de ajudá-lo em suas operações psicológicas. Por isso, muitas vezes, é uma fala fragmentada, abreviada. Estas duas fases da evolução da linguagem/fala têm como intermediária a “fala egocêntrica”² cuja função pessoal se deve à necessidade de pensar.

Neste contexto, o pensamento verbal passa a existir por meio das palavras, ou melhor, do significado das palavras. No significado da palavra, pensamento e fala se unem no

² Fala egocêntrica seria a fala para si, transição entre a fala social e fala interna. Na sua função é fala interna – para si, mas ainda não se separou da social – dita em voz alta. (Vygotsky 2003a, p. 33).

pensamento verbal. São os significados que propiciam a mediação simbólica entre indivíduo e mundo. Os significados estão em constante transformação porque são construídos pela história dos grupos humanos, baseados nas relações físicas e sociais.

É preciso destacar que a palavra é carregada de *significado* e de *sentido*. O *significado* consiste num núcleo comum compartilhado pelas pessoas que a utilizam. Já o *sentido* diz respeito ao contexto pessoal do uso da palavra, ligado à experiências afetivas do indivíduo. O primeiro é coletivo, o segundo, individual.

A escola é o lugar onde ocorre o processo intencional e formal do ensino-aprendizagem, uma vez que sua finalidade envolve processos de intervenção que visam à aprendizagem. Sendo assim, o professor tem o papel de interferir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do aluno, provocando avanços que, espontaneamente, talvez não ocorressem por si mesmos.

Ressalte-se que, se a linguagem (notadamente a verbal) é o veículo do pensamento rumo à aquisição de conceitos, o livro configura-se como tecnologia humana (psicológica), passível de aprendizagem. Mas para que uma obra escrita possa ser entendida, incorporada mentalmente, deve ser interiorizada (Vygotsky), pelas vias de instrumentais semióticos. Esta idéia de *mediação* semiótica, central em Vygotsky, funda-se não só na linguagem, mas em situações interativas, nas quais passa a ser viável o mecanismo de *internalização*, para Vygotsky (2003a, p.75), a reconstrução interna de uma operação externa que se dá em etapas:

- a) inicialmente [...] uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos no longo do desenvolvimento".

2.1 Mediação e aprendizagem

Depreende-se que na internalização, tanto o processo como o produto (aquisição de mecanismos de pensamento mais elaborados) representam um salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Isso nos leva a autorizar como legítimos os pressupostos epistemológicos defendidos pela corrente sócio-histórica, dos quais o mais importante é justamente o da natureza *mediada* da cultura.

Se a transmissão de saberes só pode ser executada por meio de signos, e se os sistemas de significação (semióticos) não são meros instrumentos de comunicação e de entendimento da realidade, mas, no limite, *constitutivos* dessa realidade (reconstrução do mundo simbólico), toda atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem só é possível também por intermédio de signos, entre os quais, para Vygotsky (2000, 2003a, 2003b), os mais importantes são os verbais, ou seja, palavras faladas ou escritas.

O objetivo fundamental da educação é, pois, transmitir idéias, conteúdos, teorias métodos, a fim de que as novas gerações assimilem o chamado saber elaborado. Mas tal objetivo (aquisição do saber elaborado) passa por uma série de estágios, nos quais a criança e depois o adolescente vai assimilando processos e esquemas cada vez mais sofisticados de pensamento. Estes estágios poderiam ser resumidos do seguinte modo:

- a) a criança não é capaz de controlar seu comportamento pela organização de estímulos especiais;
- b) predomínio de signos externos como instrumento psicológico que age a partir do meio exterior;
- c) signos externos transformam-se em internos (Vygotsky 2003a, p. 59-60).

Conforme Vygotsky (2003a, p.53), as *funções elementares* estão diretamente ligadas e determinadas pela estimulação ambiental, enquanto as *funções superiores* decorrem de estimulação autogerada, ou seja, da “criação e uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”.

Portanto, esta idéia de mediação perpassa todos os demais conceitos, idéias, pressupostos, fases e estágios sistematizados por Vygotsky (2000, 2003a, 2003b), assim como, repita-se mais uma vez, a noção de conhecimento partilhado.

Lembra Vygotsky (em todas as suas obras) que operações sígnicas (memória e percepção mediadas) não são diretamente “ensinadas” pelo adulto, pois, ao longo do tempo, tais operações passam por processos de transformação, na relação com o outro. Logo, não é possível o adulto impor à criança seu modo de pensar. Transmite-se o signo, não sua forma de utilização. Desse modo, o processo de aprendizagem consiste, primordialmente, em se oferecer possibilidades, facilitações, oportunidades para que as transformações aconteçam. Se a criança encontra-se imersa na comunicação verbal e vai se apropriando da fala do outro, é este movimento de aproximação mútua que gera condições ideais de aprendizagem. Isso acontece “entre” e não “de A para B”. Diz ele (2003a, p.53):

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo. [...]. A estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação.

Estímulo do meio provocando uma reação. A operação sígnica funciona como intermediário entre o estímulo e a resposta, modificando a estrutura da operação, uma vez que, segundo Vygotsky, um processo simples é substituído por um ato complexo, mediado pelo signo (que se interpõe no meio, enquanto uma forma qualitativamente nova, que age sobre o indivíduo). Portanto, o homem atua no mundo através de signos e de instrumentos mediadores entre o homem e o mundo, de maneira que, ao considerarmos os signos como representações do real, podemos afirmar que o conhecimento adquirido pelo indivíduo é sua visão de mundo, sua cosmovisão.

Lembra ainda Vygotsky que (2003a, p.61):

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como *história natural do signo*.

Configura-se aí, de forma inequívoca, qualquer processo de transmissão e aprendizagem como inevitavelmente sígnico, mediado, nunca direto, mas levado a efeito por intermediários.

3 As idéias de Bakhtin: signo e ideologia

A escola, enquanto agência social, promove (ou deveria promover) o desenvolvimento psicológico do indivíduo via transmissão de sistemas organizados de conhecimento. A intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado porque o aprendizado é o próprio objetivo da escola.

E o que seria fundamental para a promoção de um ensino propulsor do desenvolvimento?

Para Bakhtin (2002, p.31), um produto ideológico faz parte de uma realidade, uma vez que “reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior”.

Vimos no item precedente que todo processo de internalização (conforme o denominou Vygotsky), ou seja, processo cognitivo, é sempre mediado significativamente, nunca direto, iniciando-se pelas estimulações externas que, desprendendo-se do meio ambiente, solicitam o concurso de um ou de vários de nossos órgãos sensórios, na forma de signos. Em seguida, o processo continua pela “leitura” e transformação dos signos em outros e assim sucessivamente até a formulação do pensamento conceitual.

Ou seja, para Bakhtin (2002, p. 45), o *signo*

se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.

Dessa maneira, qualquer forma de ideologia só pode ser reproduzida, transmitida, assimilada por meio de signos. Para haver ideologia, é preciso que haja signo, ou seja, objetos, seres, eventos, relações, pensamentos, idéias que se “encarnam”, tomam corpo, tornam-se visíveis e palpáveis (“operacionalizáveis”) quando projetados no “corpo” do signo”.

Então, o ponto central de Bakhtin (2002) é enfatizar o poder ideológico contido nos signos lingüísticos, tese que – guardadas as especificidades de cada linguagem – pode ser estendida a todos os demais tipos de signos. Como ele bem lembra (2002, p. 14), a luta entre as classes não se dá no campo de batalha ou nas ruas, mas na “arena dos signos”:

A palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc.

Assim, para ele, *todo signo é ideológico*, porque a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. O uso dos signos é ideológico, porque não existe linguagem neutra, descomprometida. Toda linguagem, como signo, contém em si mesma a intenção do seu criador, independentemente de causar certo efeito em algum receptor.

Diz o autor que a palavra (2002, p.36-38) “é um fenômeno ideológico por excelência. [...] É o modo mais puro e sensível da relação social, [estando] presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”.

Portanto, depreendemos que o signo verbal, a palavra, é o território comum de locutores e interlocutores, sendo determinada pelo contexto das relações sociais, estando, pois, sempre carregada de conteúdo ou de sentido ideológico, razão pela qual:

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre indicador mais sensível de todas as transformações sociais. (Bakhtin, 2002, p.41).

Conforme este pensador (2002, p.95), a linguagem, ou mais precisamente a verbal, a língua, impõe, então, diferenciações, cismas, separação, domínio, poder e opressão, tornando-se assim o principal instrumento a serviço da ideologia:

De fato, a forma lingüística [...] implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra *está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (grifo nosso)

A mensagem, sua produção, entendida como expressa numa certa configuração e sequência de signos (arranjo combinatório), e sua veiculação em um determinado suporte, canal, horário etc. pressupõe materialidade específica, não neutra, imparcial, e, portanto, não pode ser vista ingenuamente como simples meio de comunicar “informações”, porque não apenas transmite sentidos, mas causa efeitos, influenciando em processos sociais e históricos.

Para Orlandi (1996, p.26), o discurso causa efeito de sentido, enquanto parte do espaço e funcionamento social, e este efeito é conseguido graças à constituição dos interlocutores e do contexto: “Quando se diz algo, alguém o diz de *algum lugar* da sociedade para *outro alguém também de algum lugar da sociedade* e isso faz parte da significação” (grifos nossos). Ou seja, o discurso é algo vivo, realizado em um aqui-e-agora real, em uma dada interação entre duas pessoas reais, o que pode, ressalvadas as diferenças particulares de cada suporte sóico, ser transposto para qualquer ato de comunicação entre sujeitos mediado por algum tipo de linguagem.

Neste sentido, recordemos Marx e Engels (1993, p. 36-37)

A produção de idéias, de representações, da consciência, está diretamente entrelaçada com a atividade material e mental dos homens, como a linguagem da vida real. Representar, pensar, usar a linguagem são como uma emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção material, linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Portanto, a ideologia não é algo abstrato, desligado do real e da vida, nem tampouco algo que se lê e/ou se vê e/ou se ouve, e depois passa, mas algo que fica, insiste e causa efeitos reais em homens e mulheres reais, de carne e osso, em um dado espaço/tempo, envolvidos em relações sociais concretas. Não se pode, pois, isolar ou separar linguagem e ideologia, ou mensagens e homens, uma vez que esta teia semiótica está entretecida de nós-signos que vão da linguagem à vida e desta, de volta, à linguagem, em um contínuo vaivém prático.

Para Bakhtin (2002), a enunciação é sempre determinada pelas condições reais, pela situação social imediata; é produto da interação interlocutor/interlocutor – pressupõe que procede de alguém e se dirige a alguém; tem como centro organizador o externo, o que está fora do indivíduo. Daí ser socialmente dirigida:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...]. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto (o aqui e o agora, o lugar de onde se fala) mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

E ainda mais enfaticamente, ele acrescenta (2002, p.125) que a enunciação:

só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).

Se como entende este pensador (2003, p.261), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo por seu conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional, podemos inferir que cada enunciado particular reflete a individualidade do falante, mas cada campo de utilização da língua elabora seus próprios gêneros discursivos, entre os quais, Bakhtin (2003) aponta dois: os primários (simples) e os secundários (complexos). Os primeiros se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, apresentando vínculo com a realidade concreta e com os enunciados reais de seus interlocutores, enquanto os segundos “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”, incorporando e reelaborando gêneros primários (2003, p.268).

É justamente neste momento que entra o trabalho pedagógico com a leitura, a constituição da professora, primeiramente, como leitora e, depois, no exercício de uma prática docente guiada pelos conhecimentos e saberes adquiridos. Saberes são signos, produtos ideológicos, e daí o extremo cuidado com que tais mensagens devem ser utilizadas na prática docente, a fim de não reduzir a uma só visão as possíveis e múltiplas interpretações.

Como lembra Fontana, ao focalizar tempos e espaços em que se constituem as professoras, as interlocuções envolvidas no “ser-professora”:

tornamo-nos professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (2000, p. 44),.

4 O ensino-aprendizagem como processo histórico-social

Como vimos no item precedente, os gêneros do discurso, os enunciados, são determinados pela função e pelas condições de comunicação discursiva. Como lucidamente defende Bakhtin (2003, p. 268), tais enunciados “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Assim, todo trabalho:

de investigação de um material lingüístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc de onde os pesquisadores haurem os fatos lingüísticos de que necessitam (Bakhtin, 2003, p. 264).

O processo de apreensão do significado/sentido de obras literárias e sua posterior transmissão a outros receptores (no caso alunos-leitorres) em um contexto de educação institucional e formal (escola) é um processo mediado de um lado, por signos, e de outro, pelas configurações ideológico-culturais. Processo a um só tempo sócio, ideológico, cultural, histórico (porque se desenvolve em um determinado espaço/tempo contextualizado pelo ambiente, seres, fatos etc.) e social (coletivamente compartilhado).

Conforme Luria (1987, p.44-45), a abordagem histórico-cultural realça a importância fundamental do desenvolvimento da linguagem, uma vez que a palavra é a unidade fundamental da linguagem, ou seja: “um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações. [...] A palavra possui

um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude”.

Para Geraldi (2003, p.27), o ato de apreensão/transmissão de mensagens verbais é sempre delineado *por* e submetido a um sistema de referências:

os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências. [...] Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações com o mundo e entre si.

Considerações finais

Entende Batista (1998, p. 77) que “não se pode afirmar ser o professor um não-leitor porque ele é “o produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita [...] ele lê freqüentemente diferentes tipos de textos”.

Quanto a textos literários narrativos, Benjamin (1994, p.13) acrescenta que:

cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato; com cada texto chamando e suscitando outros textos. Mas também um segundo movimento, que, se está inscrito na narração, aponta para mais além do texto, para a atividade da leitura e da interpretação.

Quando se fala em constituição de professor-leitor, é preciso ter em mente que a leitura:

vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. [...] A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. [...] O papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passa a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (Martins, 1984, p. 32-33).

Para Andrade (1998), a construção de identidade de professor-formador está atrelada a uma mudança de atitude que deve se definir no campo de produção de discursos, o campo dos autores que têm acesso à palavra.

É justamente esta mudança de atitude que se espera do professor, enquanto se constitui em leitor e, igualmente, quando mais tarde desenvolve saberes e estratégias voltados a despertar em seus alunos o gosto pela leitura e não apenas isso, mas sobretudo metodologias e técnicas de leitura compreensiva e interpretação, para que o aprendiz entenda o sentido do texto, alargando, assim, sua cosmovisão, em atendimento às expectativas das famílias que vêem na escola o único lugar formalmente institucionalizado capaz de propiciar condições para que seus filhos tenham acesso ao capital cultural, ao chamado saber elaborado.

A lição que nos passam Vygotsky (2000, 2003a, 2003b) e Bakhtin (2002) é valiosa, pois o primeiro enfatiza que todo processo comunicacional é essencialmente mediado por signos, enquanto o segundo entende todo signo como ideológico, na medida em que não há discurso neutro, mas realizado em relações concretas entre pessoas e ambientes reais.

Favaretto (1992, p.84) assevera que o conhecimento (sua aquisição e transmissão) seria *perspectivo*, ou seja, processo em aberto e contínuo, mediado por signos:

O conhecimento tem, pois, caráter *perspectivo* e é inseparável da interpretação: resulta das tensões de forças múltiplas e indiferenciadas no campo de ações. [...] *Perspectivismo* significa relação estratégica na produção do conhecimento, de modo que este é sempre parcial, oblíquo. Conhecer não é explicar, elucidar, mas interpretar – atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos. Aprender, por exemplo, implica estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontro dos signos – espaço em que, [como diz Deleuze], os pontos relevantes se retomam uns aos outros, e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça.

Assim, em primeiro lugar, para ler e entender o texto, o professor tem de ser um bom decodificador de signos, mensagens verbais, obras, diversos tipos de textos, gêneros e modalidades.

Em segundo lugar, ele deve ser um excelente “otimizador” de signos, ou seja, aquele intermediário capaz de “traduzir” a mensagem (por vezes complexa) em um outro texto (ou discurso) acessível, a fim de que os alunos possam, com sua ajuda, compreender os sentidos explícitos e subjacentes ao texto, incluindo aí a contextualização, referencialização, etc., sem o que restaria inútil todo o processo.

Em terceiro lugar, ele não deve impor sua visão de mundo de um modo arbitrário, inviabilizando a criatividade dos alunos e agindo de modo a reproduzir sua própria ideologia. Como lucidamente defende Andrade (1998), o professor deve ser um facilitador, incentivador, orientador de atividades e atitudes, em busca da não-passividade e não-massificação das pessoas e de suas capacidades de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem. É por isso que, na cultura ordinária, a ordem é exercida por uma arte, isto é, por um estilo que, simultaneamente, cumpre e corrompe o sistema vigente.

Referências

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores (as) são "não-leitores"? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- FAVARETTO, Celso. Pós-Moderno na educação. In: **Educadores para o Século XXI**. São Paulo: UNESP, 1992.
- FONTANA, Roseli A. Caçã. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.
- SILVA, Isabel Cristina Alves; SILVA, Ceris Salete Ribas da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: 2000.
- _____. **A formação social da mente**. 6. ed São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.