

A produção da leitura sob a perspectiva dos códigos linguísticos: alunos de um curso Proeja em foco*

Elane Kreile Manhães**

Rozana Quintanilha Gomes Souza***

Resumo

Este trabalho teve por objetivo reconhecer as condições sociais de produção da leitura sob a perspectiva dos códigos linguísticos. Os dados foram obtidos através da coleta de narrativas orais produzidas por 30 alunos de um curso PROEJA, do Instituto Federal Fluminense – *campus* Itaperuna. Como metodologia de investigação, foi realizada uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e com objetivos de cunho exploratório e investigativo. As narrativas foram analisadas com o suporte do *software* Atlas TI, à luz da teoria dos códigos linguísticos, do sociólogo inglês Basil Bernstein (2011; 1996; 1987; 1981). Como resultado, observou-se que a maior parte dos discentes se orienta pelo código restrito, código considerado de não prestígio pela escola, o que, segundo Bernstein, faz com que se perpetue a segmentação entre os autorizados e os excluídos pelo universo escolar.

Palavras-chave: PROEJA; leitura; códigos linguísticos.

1 Introdução

Pelo hábito da leitura, o sujeito constrói uma habilidade maior para colocar em prática os conhecimentos adquiridos culturalmente e, por sua vez, escala mais facilmente os novos graus de ensino. Segundo os PCN (2000), formar um leitor competente supõe formar alguém

* Este artigo foi apresentado no VI ENLETRARTE (Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes), no IFF *campus* CAMPOS CENTRO, em junho de 2015.

** Graduada em Letras, FAFIC. Mestre em Cognição e Linguagem, UENF. Professora do Instituto Federal Fluminense. E-mail: ekreilem@gmail.com.

*** Graduada em Letras, FAFIC. Mestranda em Cognição e Linguagem, UENF. Professora do Instituto Federal Fluminense. E-mail: rozanaquintanilha@globo.com.

que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

Em uma cultura grafocêntrica como a nossa, aquele que tem acesso ao aprendizado regular da leitura tem maiores chances de compreender os códigos linguísticos apregoados nessa cultura. Atribuem-se a essa capacidade benefícios indiscutíveis e valores absolutamente positivos. Na escola, ela desempenha um papel imprescindível para o êxito dos alunos em exames internos e externos, além de possibilitar-lhes o pleno exercício da cidadania. A partir dessas acepções, objetivou-se reconhecer as condições sociais de produção da leitura dos alunos do curso PROEJA, dominantes de códigos linguísticos diferenciados, além de compreender questões concernentes ao relacionamento desses alunos com a leitura, a partir dos códigos linguísticos pelos quais eles são orientados.

Como referencial teórico, o trabalho apoiou-se nos campos educacionais e linguísticos, adotando a leitura sob uma perspectiva sociointeracionista e a teoria dos códigos linguísticos, a fim de imprimir um aspecto interdisciplinar ao estudo; enriquecendo-o e, ao mesmo tempo, trilhando o caminho em direção ao objetivo do estudo.

2 A leitura sob uma perspectiva sociointeracionista

Bonboir (1970, p. 33), diz que ler é “ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita”. Essa definição vai ao encontro do enfoque sociointeracionista que se pretende dar à leitura neste estudo, pois a realização dessa capacidade¹ não deve estar dissociada das funções que ela exerce, quer sejam no nível individual, quer sejam no nível social.

O termo sociointeracionismo, no contexto de ensino-aprendizagem, é introduzido por Vygotsky em ocasião da busca por uma postura pedagógica adequada ao processo de construção do conhecimento.

¹ A noção de leitura como capacidade, utilizada aqui, tem suas bases na proposta de Nussbaum (2012), que, em sua obra intitulada “*Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*” nos traz uma lista de capacidades centrais como limiares mínimos para se alcançar o estado de justiça. Dentre os elementos dessa lista, a educação é um pressuposto essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que integra uma condição para a aquisição dos hábitos de leitura, e, por sua vez, a leitura é concebida como uma capacidade, ou seja, como uma função de bem-estar individual e coletivo e, portanto, como uma vantagem que habilita os indivíduos e a sociedade à execução (ao empreendedorismo) de ações valiosas e ao prosseguimento de melhores condições de desenvolvimento, de convivência e de coesão social.

Para Vygotsky (1991), o indivíduo não é somente ativo, ele é também interativo, uma vez que se constitui através de relações intra e interpessoais, ou seja, a partir da troca de relações com o outro, o sujeito internaliza posturas, papéis e funções sociais que viabilizam a formação de sua própria consciência e de seus conhecimentos.

A concepção de indivíduo que nasce dessa teoria é de um indivíduo que, ao longo de um processo social, histórico e cultural, constrói seu conhecimento através de suas interações sociais. Nessa perspectiva, a teoria sociointeracionista vygotskyana nos mostra que é graças às relações que o homem estabelece com o meio social que ele se constitui como ser humano e que um importante instrumento de interação humana ocupa lugar indispensável para a concretização dessas relações: a linguagem.

Ao procurar uma postura didático-pedagógica que vá ao encontro do processo de construção do conhecimento sociointeracionista, vale recordar a contribuição do educador Paulo Freire (1983, p. 66), que nos alerta sobre a “educação bancária”; educação essa em que os alunos são vistos como *tabulas rasas*, colocando o professor como único detentor de erudição capaz de *depositar* todo seu saber naqueles que são considerados recipientes destituídos de conhecimento: o aluno. Ao contrário dessa postura, numa prática de ensino-aprendizagem sociointeracionista, alunos e professores são sujeitos ativos e interativos do processo e contribuem mutuamente para a construção do conhecimento, de modo que sejam não só considerados, mas também respeitados os históricos sociais e culturais de cada indivíduo.

Sob essa perspectiva, a leitura, quando entendida como uma ação, é uma atitude que implica interação situada e específica cujas relações entre sujeito e objeto foram socializadas por práticas culturalmente definidas. Os diferentes modos de apreensão do mundo advêm dessas práticas, à medida que os produtos e os bens culturais do tempo e espaço de cada indivíduo são por elas possibilitados. Dessa forma, compartilhamos a posição daqueles que consideram a leitura uma prática cultural (ANTUNES, 2010; GOULEMOT, 2009; MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, considerando que o conjunto de processos políticos e sociais que acontecem fora da escola perpassa a cultura escolar (BERNSTEIN, 1996), as atividades que dentro dela ocorrem devem estar integradas não somente aos modos de ler constituídos pela escola, mas também àqueles que provêm de outros contextos e tradições. Aqui, como Freire (1998, p. 11), entende-se que se faz necessária uma compreensão crítica do ato de ler, uma vez que ela “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O autor continua suas análises e

conjecturas e nos diz que a leitura está vinculada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão vinculadas às estruturas sociais. Dessa forma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (*ibidem*).

Adotamos, portanto, a posição de que a leitura faz parte de um ato individual de uma prática social (MARCUSCHI, 1995). Conseqüentemente, sua realização está sempre ligada a elementos histórico e culturalmente situados, revelando uma interligação entre as forças pessoais daquele que a produz e o momento e lugar em que se encontra o material a ser lido. Essas dimensões pessoais resultam tanto da história social de determinada cultura quanto da história individual do sujeito, pelas experiências por ele vivenciadas e pelas suas formas de apropriações dessas experiências, o que resulta nos valores, nos sentimentos, nas cognições de cada sujeito-leitor.

Nessa perspectiva, o contexto do ensino da leitura, na escola, deve ser caro aos seus agentes na medida em que o aluno precisa encontrar, no professor, um par educativo em quem ele pode confiar e com quem ele deve ter abertura para trabalhar, baseado em uma relação na qual se encontram sujeitos predispostos ao diálogo e ao respeito mútuos.

3 Códigos linguísticos

O sociólogo inglês Basil Bernstein (1981, p. 129), em seu artigo “Estrutura social, linguagem e aprendizagem”, relata que um programa de ensino jamais é planejado sem se levar em conta a idade dos alunos e seu nível de maturidade intelectual e emocional.

No entanto, a relação entre as experiências anteriores do aluno e as medidas educacionais que lhe permitiriam aprender com sucesso não tem sido levada em consideração. Muitas vezes, o ensino se volta para uma tentativa de emparelhamento psicológico ou sociológico, como se o indivíduo que entra na escola com uma organização do pensamento diferente daquela apreendida por ela fosse portador de uma patologia que precisasse ser imediatamente curada por essa instituição. Conseqüentemente, o aluno advindo de classes mais populares, ao tentar enfrentar o ensino tal como ele se processa, sente um padrão de

dificuldades bem maior do que aquele cuja forma de socialização é simplesmente aprofundada pela escola.

Bernstein relata que as palavras e os significados constituem e são constitutivos da base histórica e cultural do indivíduo. A partir de então, o sociólogo inglês se indaga sobre a forma pela qual o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior. Com esse questionamento, ele analisa o ambiente escolar e nota que existe uma discrepância entre as formas de comunicação exigidas pela escola e as práticas comunicativas para a qual alguns alunos se inclinam. Ele percebe que essa oposição requer uma descrição dos princípios geradores dessas formas opostas e da base social em que estão inseridas. Consequentemente, ele argumenta que as relações sociais regulam os princípios e focos de comunicação e que esses criam regras de interpretação, relação e identidade para seus falantes e introduz o conceito de códigos, que, para o sociólogo, “são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados” (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Os códigos são formas linguísticas que não só iniciam, mas também mantêm o processo de socialização, pois, ao mesmo tempo em que são regulados pela socialização, regulam esse processo. As relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. Nessa perspectiva, distinguem-se usos da linguagem *ligados ao contexto* (significados particularistas que levam ao uso do código restrito) e outros usos *menos ligados ao contexto* (significados universalistas que levam ao uso do código elaborado). A produção linguística de ordem universalista de significação é bem diferente daquela de ordem de significação particularista, o mesmo acontecendo com as formas de relação social que lhe deram origem.

Dessa forma, observa-se que o conceito de código integra um ponto crucial na obra de Bernstein e que, através dele, o autor busca nos informar sobre o modo como as relações em termos de classe social regulam as orientações relativas aos significados e a seus modos de transmissão.

4 Metodologia

A pesquisa teve como *locus* de investigação o curso técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) – *campus* Itaperuna,

que foi implantado pelo Governo Federal, em parceria com o Governo Municipal de Itaperuna, dando continuidade ao Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional do Ministério da Educação (MEC).

O estudo contou com a participação de 30 alunos, de variadas séries, que forneceram material empírico para este estudo de forma voluntária. Dentro desse universo de 30 alunos, somaram-se 5 alunos do PROEJA I, 3 alunos do PROEJA II, 10 alunos do PROEJA III, 5 alunos do PROEJA V e 7 alunos do PROEJA VI.

O trabalho foi delineado por uma pesquisa exploratória e investigativa, visto que o fato de conhecer manifestações sociais e linguísticas que circundam a produção da leitura ainda é pouco explorado e que se pretendeu, através das contribuições desta pesquisa, proporcionar uma maior familiaridade com o problema.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se caracterizou por uma pesquisa de campo com levantamento de dados, uma vez que as fontes de informação se constituíram da coleta de narrativas orais a partir de figuras sem texto que demonstravam o acontecimento de um acidente de trabalho.

Uma longa busca pela rede mundial de computadores foi feita e finalmente foi encontrado material que serviria de base para o instrumento de pesquisa deste estudo. No sítio da Câmara Multidisciplinar de Qualidade de Vida (CMQV), havia informações sobre a “Cartilha do trabalho seguro e saudável em quadrinhos”² e um *link* para acessar e baixar a publicação. Tratava-se de uma publicação gratuita elaborada pela Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA³) cujo público-alvo eram os estudantes do ensino fundamental e médio, principalmente da rede pública, e, em especial, aqueles que estavam se preparando para entrar no mercado de trabalho: estudantes dos cursos profissionalizantes e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e respectivos professores.

Assim, os quadrinhos da cartilha foram adaptados ao nosso objetivo e, no quadro 1, observa-se a sequência de atos mostrados pelas figuras resultantes das adaptações feitas.

Quadro 1 – Atos da história em sequência a partir de figuras sem texto escrito

ATO 1: homem no transporte coletivo (figura 1); ATO 2: homem no local de trabalho, desempenhando várias funções (figura 2); ATO 3: o acidente (figuras 3 e 4);
--

² Disponível em: <http://www.anamatra.org.br/uploads/cartilha-acidentes.pdf>. Último acesso em: 03 nov. 2014.

³ Congregando os juízes do trabalho de todo o Brasil, essa entidade criou e tem desenvolvido, desde 2004, o Programa *Trabalho, Justiça e Cidadania*, iniciativa que reúne a Justiça e a educação em ações de construção de cidadania.

ATO 4: visitas em um hospital (figura 5);
ATO 5: homem na cadeira de rodas (figura 6);
ATO 6: reflexões sobre a falha (figura 7).

Fonte: história em sequência, adaptada da “Cartilha do trabalho seguro e saudável em quadrinhos”.

Durante a pesquisa de campo, as figuras foram mostradas a cada aluno separadamente e este, por sua vez, tinha uma média de um minuto e meio para olhar a sequência de figuras e compreender a história. Em seguida, a sequência de figuras era omitida, e o aluno teria que recontar a história que ele vira na sequência. Esse relato foi gravado, transcrito e analisado com o auxílio do *software* Atlas TI⁴, à luz da teoria dos códigos linguísticos, do sociólogo Basil Bernstein.

5 A produção da leitura à luz de características dos códigos linguísticos

Intencionou-se analisar, nesta seção, à luz da teoria dos códigos linguísticos, as narrativas orais dos alunos que se propuseram a fornecer material para o objeto de estudo aqui apresentado. Reconheceram-se, nesse material, as características que subjazem à orientação dos diferentes usos da linguagem. No entanto, é importante destacar que, assim como revela Bernstein (1981, p. 139), “essas características devem ser consideradas como algo que imprime uma *direção* à organização do pensamento e dos sentimentos, e não como algo que *determina* estilos complexos de relações” [grifos do autor].

De acordo com Bernstein, no discurso daquele que se orienta pelo código restrito, são comuns a ênfase na voz ativa e a ocorrência de orações curtas, gramaticalmente simples e quase sempre incompletas; o que difere do discurso orientado pelo código elaborado, no qual a ordem gramatical e a sintaxe regulam o que é dito com maior precisão.

Com o intuito de classificar os códigos pelos quais as narrativas dos alunos se orientavam, destacaram-se nelas exemplos de orações que enfatizavam a voz ativa, eram curtas e gramaticalmente simples.

Como as ocorrências foram muitas, ressaltaram-se, na figura 1, somente os exemplos retirados do momento em que os alunos narravam o acidente e a condução do personagem ao hospital.

⁴ O Atlas TI compõe uma classe de aplicativos denominada CAQDAS (*Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*) e tem o objetivo de ajudar os pesquisadores a descobrir e analisar sistematicamente os fenômenos complexos escondidos em dados não estruturados (texto, multimídia, dados geoespaciais). O programa oferece ferramentas que permitem que o usuário localize, codifique e anote resultados em material de dados primários, para pesar e avaliar a sua importância e para visualizar as relações, muitas vezes, complexas entre eles.

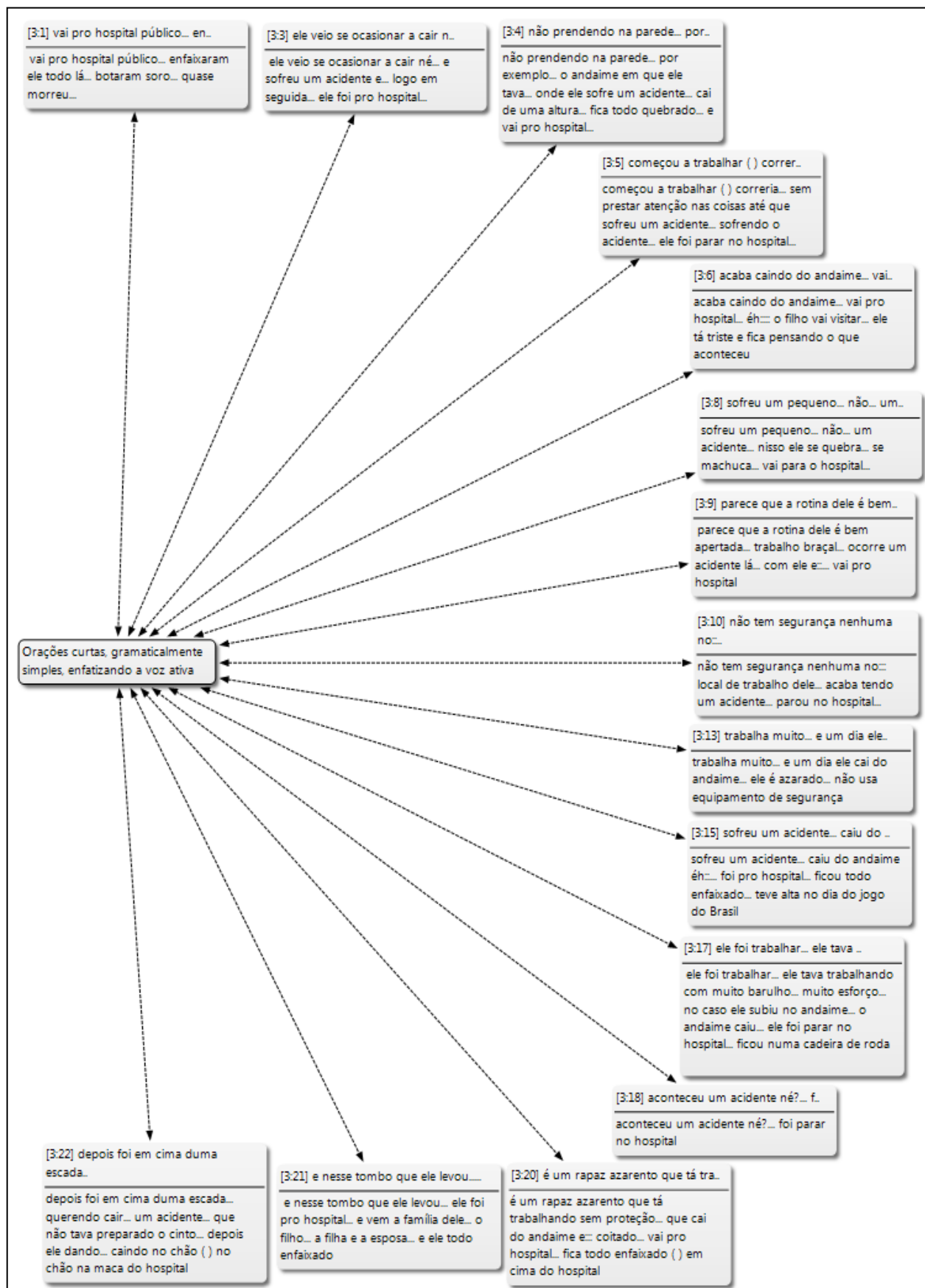


Figura 1 – Orações curtas, gramaticalmente simples, com ênfase na voz ativa
Fonte: narrativas orais.

Dentre as orientações por uma sequência temporal, encontraram-se apenas três exemplos em que os alunos a fizeram através do uso de um advérbio ou de uma locução adverbial de tempo: *logo em seguida; um dia e depois*. Na maioria das vezes, os alunos, em sua produção da leitura das figuras, optaram por simplesmente descrever os atos numa sequência, sem estabelecer relações através de conectivos coesivos. Conseqüentemente, em vez de períodos compostos ou de interligação de ideias através de conectivos, houve uma opção por períodos simples, marcados por orações curtas, tal como aconteceu, por exemplo, em:

...vai pro hospital público... enfaixaram ele todo lá... botaram soro... quase morreu...

...acaba caindo do andaime... vai pro hospital... éh:::: o filho vai visitar... ele tá triste...

...não tem segurança nenhuma no::: local de trabalho dele... acaba tendo um acidente... parou no hospital...

...sofreu um acidente... caiu do andaime éh:::... foi pro hospital... ficou todo enfaixado... teve alta no dia do jogo do Brasil...

No que concerne às orientações relacionadas a lugar, houve, somente em 3:4 e em 3:9, trechos em que os alunos fizeram uso de elementos coesivos para demonstrar tal relação.

Em 3:4, o aluno utilizou o relativo ‘que’, em “*o andaime em que ele tava*”, para estabelecer uma relação com o lugar onde o personagem sofrera o acidente. Em seguida, o mesmo aluno usou o conectivo ‘onde’, não para estabelecer uma relação com o lugar onde acontece o acidente, mas com valor de consequência, querendo transmitir a ideia de que ‘em consequência disso, ele sofre o acidente’.

Além desses exemplos, houve somente em 3:9 o uso do advérbio ‘lá’ em “*ocorre um acidente lá*” para o aluno estabelecer uma referência ao lugar em que acontecera o acidente.

Em 3:8 e 3:21, houve o uso dos demonstrativos ‘isso’ e ‘esse’ em 1) “*nisso ele se quebra*” e 2) “*nesse tombo que ele levou... ele foi pro hospital*” para estabelecer relações de coesão textual. No entanto, a intenção da relação seria de causa, ou seja, os alunos queriam dizer que “por causa do acidente, ele se quebra” e “por causa do tombo que ele levou, ele foi para o hospital”, respectivamente. Ao usar os demonstrativos numa relação de causa, os alunos encurtam a oração, como ocorre em 1, e fragmentam a fala, como ocorre em 2.

Em relação à voz passiva, observou-se, nos trechos acima destacados, que, em todos os momentos em que se descreveu a condução do personagem até o hospital, optou-se pelo uso da voz ativa, seja deixando subentendido que ele próprio teria ido até o hospital, seja deixando implícita a maneira como o personagem foi conduzido ao hospital. Dessa forma, em vez de “ele foi levado ao hospital”, os alunos preferem dizer:

...vai pro hospital...
 ...ele foi pro hospital...
 ...ele foi parar no hospital...
 ...parou no hospital...

É importante atentar para o fato de que o estudo trabalhou com o reconhecimento das características dos códigos na produção da leitura dos alunos e para o fato de o aluno não usar uma conjunção explicitamente não significa que, entre as orações, não haja um valor semântico que as interligue, ou seja, a não utilização de um conectivo, na sua fala, não indica que o aluno não tenha noção da coligação semântica que ele deseja expressar. Ele apenas o faz de forma mais simples sem o uso marcado de um conectivo, produzindo um discurso rápido com uma redução das indicações de intenções no plano articulatório.

Quanto ao código elaborado, foi possível encontrar, somente nas narrativas de cinco alunos, exemplos de uma ordem gramatical e uma sintaxe precisas para regular o que é dito.

Os exemplos encontrados nas narrativas estão todos expostos na figura 2.

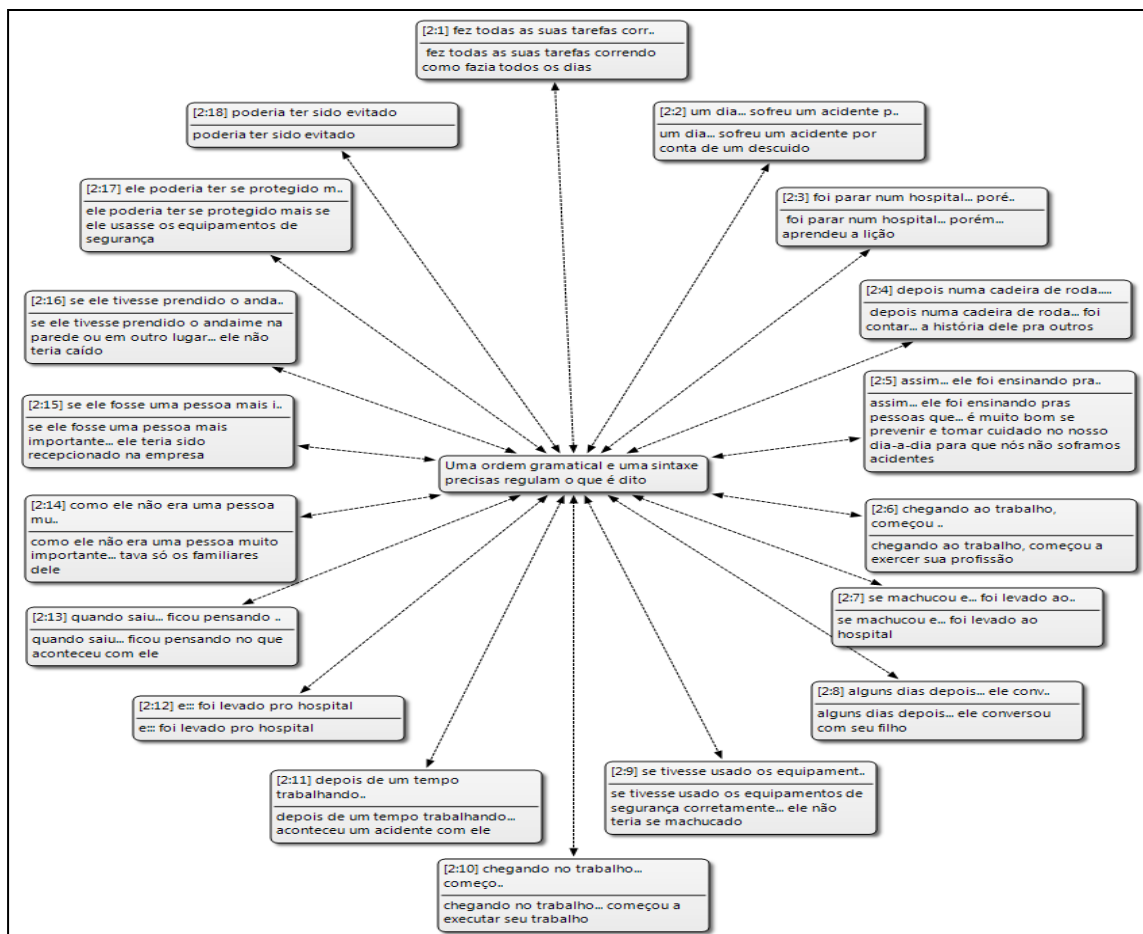


Figura 2 – Ordem gramatical e sintaxe precisas a partir de figuras sem texto escrito
 Fonte: narrativas orais.

Diferentemente do que aconteceu nas narrativas orientadas pelo código restrito, observou-se, nos exemplos da figura 2, que, ao produzirem a leitura das figuras, existia uma preocupação em estabelecer relações entre as ideias com o uso de conectivos que as interligassem, tal como acontece, por exemplo, em:

*...sofreu um acidente por conta de um descuido
...foi parar num hospital... porém... aprendeu a lição
...assim... ele foi ensinando pras pessoas que...*

Verificou-se que, como expõe Bernstein, as ideias orientadas pelo código elaborado são geralmente mediadas pela construção de sentenças gramaticalmente complexas, especialmente através da aplicação de uma variedade de conjunções subordinativas e orações subordinadas. Seguem alguns exemplos:

*quando saiu... ficou pensando no que aconteceu com ele
se tivesse usado os equipamentos de segurança... ele não teria...
...tomar cuidado no nosso dia-a-dia para que não soframos acidentes
...fez todas as suas tarefas correndo como fazia todos os dias*

Observaram-se também características do código elaborado quando verificou-se, nessas falas, o cuidado em se estabelecer, para o interlocutor, relações de contiguidade temporal que esclarecessem a sequência dos fatos, como ocorreu em:

*...um dia... sofreu um acidente...
...depois... numa cadeira de rodas... foi contar...
...alguns dias depois... ele conversou com seu filho
...depois de um tempo trabalhando... aconteceu um acidente com ele
...quando saiu... ficou pensando*

Nos trechos destacados pela figura 2, apresentou-se também o uso de orações reduzidas que, apesar de não estabelecerem uma relação com a oração principal através de conectivos, possuem características sintáticas e semânticas que as interligam, tal como seguem:

*...chegando ao trabalho... começou a exercer sua profissão...
...chegando ao trabalho... começou a executar seu trabalho...*

Em ambos os períodos, o falante se vale das orações reduzidas para esclarecer para o seu ouvinte que o personagem começou a executar suas tarefas diárias quando chegou ao trabalho, elucidando, assim, a sequência de ações praticadas pelo personagem.

Bernstein aponta também para uma ênfase maior na voz ativa por parte daqueles que se orientam pelo código restrito. Isso se verifica ao observarmos que, nos trechos orientados pelo código restrito, analisados anteriormente, não houve nenhuma ocorrência da voz passiva, enquanto, nesses trechos, apresentaram-se exemplos desta voz verbal:

...se machucou e... foi levado ao hospital...
...e::: foi levado pro hospital...
...poderia ter sido evitado...
...ele teria sido recepcionado...

A orientação pelo código restrito não quer dizer que o aluno não possua, em seu vocabulário passivo, o vocabulário utilizado pelo aluno que se orienta pelo código elaborado. Tampouco é o caso de os alunos diferirem, em sua compreensão, do sistema de regras linguísticas. O que se apresentam, nessas narrativas, são diferenças no emprego da linguagem que provêm de um contexto específico. O que interessa aqui são as diferenças entre os alunos em sua maneira de compreender, no emprego da linguagem, o que aparentemente é o mesmo contexto.

Em outras palavras, o grupo de alunos orientados pelo código elaborado produziu significações universalistas na medida em que as significações estão liberadas do contexto e, por isso, possíveis de serem compreendidas por qualquer interlocutor. Já o grupo de alunos orientados pelo código restrito produziu significações particularistas na medida em que as significações estão estreitamente vinculadas ao contexto e, por isso, só seriam plenamente compreendidas pelos outros se estes tivessem acesso ao contexto que lhes deu origem.

De acordo com Bernstein (1996; 1987; 1981), na escola, é altamente provável que o aluno orientado pelo código restrito enfrente dificuldades. Isto porque essa instituição se preocupa necessariamente com a transmissão e desenvolvimento das ordens de significação universalistas. Pela sua socialização, o sujeito orientado pelo código elaborado já é sensível a essas ordens simbólicas da escola; enquanto o sujeito orientado pelo código restrito é orientado para ordens de significação particularista, ligadas ao contexto, e para uma forma de uso da linguagem pela qual se realizam essas significações.

A escola tenta desenvolver naqueles que se orientam pelo código restrito ordens de adaptação e de relações que, em princípio, não são aquelas pelas quais eles espontaneamente se orientam. Um dado importante a se considerar quanto às dificuldades enfrentadas por

aqueles que se orientam pelo código restrito é, conforme Bernstein (1987, p. 52), “o confronto entre, de um lado, as ordens de significação universalista da escola e as relações sociais que as engendram e, de outro, as ordens de significação particularista que o sujeito leva consigo para a escola e as relações sociais que as produzem”.

É importante observar que:

Isto não significa dizer que um aluno orientado pelo código restrito não seja capaz de aprender. Ele é capaz, mas essa aprendizagem tende a ser mecânica e, assim que os estímulos deixam de ser regularmente reforçados, há uma alta probabilidade de que o aluno se esqueça deles. Num certo sentido, é como se a aprendizagem jamais fosse internalizada de modo a se integrar aos esquemas preexistentes (BERNSTEIN, 1981, p. 145).

E o autor ainda afirma que “aqueles que se tornarão ‘maus alunos’ desenvolverão uma atitude de autodesvalorização” (BERNSTEIN, 1987, p. 63). Mais especificamente sobre a leitura, o acesso ao mundo da escrita vai significar, para aqueles que não dominam o código de prestígio da escola, “apenas a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne *leitor*) ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos” (SOARES, 1995, p. 25).

6 Considerações finais

A escola tem grande parte da (quando não toda a) responsabilidade pelo ensino e desenvolvimento da leitura formal. É nela, com um professor, que a maior integração do sujeito com o mundo da escrita acontece. Dessa forma, pensar os paradigmas que envolvem a leitura na escola assume grande importância no processo de aperfeiçoamento dessa capacidade, pois, caso essa instituição escorregue ou caia no meio desse percurso, será bastante provável que mais um sujeito fique, para sempre, distante das fronteiras desse mundo.

Quanto aos códigos linguísticos, analisou-se a produção da leitura dos alunos à luz das características dos códigos linguísticos e se delinearam perfis característicos daqueles que produziram sua leitura orientados pelo código restrito e daqueles que a produziram orientados pelo código elaborado. É importante ressaltar aqui que não se atribuiu nenhum aspecto valorativo a um ou a outro código e que a intenção do trabalho foi apenas a de mostrar que as condições de aprendizagem, a explicitação verbal e as dimensões de relevância iniciadas e

mantidas são completamente diferentes entre discursos orientados pelo código restrito e discursos orientados pelo código elaborado.

Assim, concluiu-se que a escola não pode excluir dos processos de leitura e dos ganhos desse processo seus alunos porque não há um respeito a todo um repertório linguístico, às formas de expressão baseadas em ambiências familiares e comunitárias e às visões de mundo que chegam com esses alunos. Pelo contrário, o professor que deseje profundamente ensinar a ler e a escrever, consagrando a isso o tempo que for preciso, respeitará o ritmo dos seus alunos: se encontrar dificuldades, deve investigar-lhes a natureza e buscar-lhes as causas e “não se desembaraçar dos alunos “difíceis”, pois toda rejeição é uma condenação” (BERNSTEIN, 1987, p. 75).

Nessa perspectiva, é importante que a escola supere a forma de subjetivismo representada pela desvalorização dos indivíduos. Portanto, conhecer as características da produção da leitura e, através delas, conhecer aquele a quem servir e saber como servir aqueles que mais necessitam dela constituem os primeiros passos. Tentar defender uma pedagogia de todos em oposição a uma pedagogia elitista é outro grande passo nesse caminho.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BERNSTEIN, Basil. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, London, v. 66, n. 6, p.55-69, fev. 2011. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030/pdf>. Último acesso em: 26 dez. 2014.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Uma crítica ao conceito de "educação compensatória". In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. Cap. 3. p. 43-57.

_____. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena Souza et al (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 129-151.

_____. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. Cap. 4. p. 83-104.

_____. *Class, Codes and Control*. Volume 1. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BONBOIR, Anna. *Pédagogie corrective*. Paris: PUF, 1970.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões da nossa época).

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger et al (Org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. Cap. 4. p. 38-57. (Fundamentos).

NUSSBAUM, Martha. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Traducción del inglés de Albino Sánchez Mosquera. Barcelona, Espanha. Disponível em: https://www.academia.edu/2646252/Rese%C3%B1a_Crear_capacidades._Propuesta_para_el_desarrollo_humano_de_Martha_Nussbaum_?login=ekreilem@gmail.com&email_was_taken=true&login=ekreilem@gmail.com&email_was_taken=true. Acesso em: 01 set. 2014.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. Cap. 2. p. 18-29. (Fundamentos).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.