

Resumo:

Neste artigo, nosso objetivo é discutir as concepções de leitura/letramento subjacentes às práticas de leitura/escrita propostas pelos/as professores/as em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Florianópolis. Para tanto, inicialmente traçaremos um panorama das concepções de leitura/letramento que subsidiaram teoricamente a análise. A seguir, apresentaremos o resultado da pesquisa com 40 contextualizações de atividades de leitura/escrita, elaboradas por professores/as e publicadas em uma revista da escola. Após uma primeira análise, dividiremos as atividades em dois grupos (leitura de literatura e outras práticas de letramento), os quais, em um segundo momento, serão subdivididos em nove categorias, de acordo com os objetivos, procedimentos de leitura e diversidade de eventos de letramento. Esperamos, através da análise, dar a conhecer algumas práticas de uso da linguagem trabalhadas na escola e sua relação com as concepções de leitura e letramento.

Palavras-chave: Leitura na escola; concepções de leitura; letramento.

Title: How is reading worked at school?

Abstract:

In the present article, we intend to discuss the conceptions on reading and literacy that guide the reading and writing practices proposed by teachers in the context of an elementary and high school situated in Florianópolis. In order to do

²¹ Este texto é uma versão reduzida do artigo “Leitura nos ensinamentos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas”, publicado na Revista **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p.215-240, mai./ago. 2007.

²² Professora do Colégio de Aplicação–CED/UFSC e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: nacaetano@yahoo.com.br

that, we will firstly give a general overview of the reading/literacy conceptions on which our analysis is based. Secondly, we will present the results of the research through 40 contextualizations of reading/writing activities, developed by teachers and published in a school's magazine. After a previous analyses, we divided the activities in two groups (literature reading and other literacy practices), which, in a second moment, were subdivided in nine categories, according to the objectives, reading procedures and diversity of literacy events. We hope, through the analyses, to make public the language use practices worked at the school mentioned previously, and their relation with the conceptions of reading and literacy.

Key words: reading at school; reading concepts; literacy.

I INTRODUÇÃO

Os estudos do letramento, desde que passaram a ser relacionados às práticas de ensino, provocaram questionamentos acerca dos papéis de professores que atuam na Educação Básica – e quiçá no Ensino Superior. As discussões sobre alfabetização e formação do leitor que, por muito tempo, se deram em âmbitos distintos, inevitavelmente, estão mostrando pontos de aproximação.

A partir da década de 80, começam a ser difundidas, no Brasil, tímidas discussões acerca da ampliação do conceito de leitura. A concepção cristalizada por muito tempo de que ler é decodificar sinais gráficos que representam determinados sons começa a ser questionada. A leitura associada à fase inicial da alfabetização – esta concebida como aquisição da tecnologia da escrita – levava a uma visão “reducionista” do ato de ler, cujo desenvolvimento era entendido como exclusivamente de competência da alfabetizadora. Caso a criança não se tornasse uma leitora proficiente, a

responsabilidade era atribuída a problemas no processo de alfabetização, por "culpa" da professora ou da própria criança, que, não raro, era caracterizada como portadora de dificuldades de aprendizagem. Tal concepção de leitura isentou os/as professores/as das séries seguintes da responsabilidade sobre o ensino da leitura. Mas essa visão não nasce, desenvolve-se e se consolida somente na instituição escolar, ela também perpassa os documentos oficiais, que ignoram a leitura como complexo conteúdo a ser trabalhado em todas as séries da educação básica e reforçam a visão citada acima.

Neste artigo, inicialmente, traçaremos um panorama de algumas concepções de leitura que vão desde a sua compreensão como decifração de códigos, passando pela abordagem cognitiva e chegando a concepções mais abrangentes, que entendem a leitura como atribuição de sentido à escrita e ao mundo. Também apresentaremos os modelos de letramento autônomo e ideológico, que se caracterizam por práticas de uso da escrita, mais ou menos relacionadas ao contexto sócio-cultural de sua produção.

Posteriormente, analisaremos algumas propostas de atividades de leitura/escrita, desenvolvidas em uma escola pública federal e publicadas num periódico da própria escola, a fim de investigar as concepções de leitura/letramento subjacentes às práticas.

2 LEITURA: UMA QUESTÃO CONCEITUAL

No momento atual, parece inconcebível que se reduza o conceito de leitura à mera decifração de palavras; entretanto, por muito tempo, a tradição escolar legitimou essa concepção. Kleiman (1995a, p. 20) acrescenta às práticas iniciais de decifração algumas atividades de “interpretação” que também podem ser consideradas decodificação, como

nos casos em que se solicita apenas que o aluno localize informações expressas no texto ou dê sua opinião sobre determinado assunto sem considerar a opinião do autor do texto. Nesses casos, o aluno não precisa atribuir sentido ao texto, pode até nem lê-lo na íntegra, mas, para quem trabalha com semelhante concepção, essas atividades são consideradas atividades de leitura.

A partir do questionamento da ideia de que a leitura se restringiria à decodificação, foram produzidos estudos que – sem desconsiderar que a decodificação seja uma das etapas de um longo processo – apontaram para um entendimento do ato de ler como algo mais complexo.

Trabalhos como os de Kleiman (1995b) e Solé (1998) chamam a atenção para a leitura como um processo que envolve aspectos cognitivos que, numa abordagem psicolinguística, são passíveis de serem testados e comprovados. Para Kleiman, o conhecimento prévio é fundamental para que haja a compreensão de um texto e não só a decodificação. Ela discute como o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico podem ser determinantes na atribuição de sentido a um dado texto. Kleiman (1995b, p. 30-34) também destaca a importância de se estabelecer objetivos e propósitos claros para as atividades de leitura no contexto escolar. A autora retoma os processos de leitura denominados *scanning e skimming* para ilustrar atividades de leitura com objetivos distintos: no primeiro caso, o objetivo é uma busca rápida de informações; já no segundo, para obter uma ideia geral sobre o texto, o leitor precisa selecionar itens como períodos específicos ou tabelas.

Solé (1998, p. 28-31) enfatiza a ideia de que o professor pode ensinar algumas estratégias de leitura para que seus alunos extrapolem a etapa da decodificação de sinais gráficos. Ela apresenta uma concepção de

leitura como objeto de conhecimento a ser ensinado na sala de aula, chegando inclusive a ver na leitura um meio para se alcançar/desenvolver novas aprendizagens (Ensino Médio). Ao explicitar a importância dos objetivos de leitura, discorrer sobre estratégias e discutir algumas situações de ensino, Solé dialoga diretamente com o professor e sinaliza possibilidades concretas para que a leitura seja assumida como conteúdo que precisa ser ensinado na escola.

A autora discute em que consiste o trabalho com leitura realizado na escola e chama atenção para os exercícios centrados “no resultado da leitura, não em seu processo”. Com relação à avaliação, ela acrescenta que “as intervenções destinadas a avaliar o resultado da leitura ultrapassam amplamente as destinadas a ensinar” (SOLE, 1998, p. 36), considerando que essa prática pode estar associada às propostas presentes nos materiais didáticos, como as sessões de pergunta-resposta e os trabalhos com fichas.

Goulemot (2001), Foucambert (1994) e Freire (1990) ampliam mais ainda a concepção de leitura ao retirá-la do âmbito do individual, do cognitivo e vinculá-la ao social e aos campos político e ideológico. Goulemot, por uma perspectiva antropológica, relaciona o ato de ler à dimensão de prática cultural. O leitor como ser histórico-social atribui sentido ao texto não só pelas questões cognitivas implicadas no ato, mas (muito mais) pela sua história de leitura e de vida. Para este autor, ler é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Ele traz a noção de biblioteca do texto lido para referir-se a uma cultura coletiva, a um sistema de valores em jogo na atribuição do sentido, o qual “nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido”. Assim, a biblioteca cultural chega a ser uma condição para a construção do sentido, pois não “há jamais

compreensão autônoma, sentido construído, imposto pelo livro em leitura.” (GOULEMOT, 2001, p. 113-115).

Foucambert (1994) faz uma distinção entre o *saber-decifrar* e o *saber-ler* como característicos de momentos diferentes: “Vinte anos atrás, o *saber-decifrar* ainda podia parecer eficiente para 80% da população; os outros, que continuavam estudando, tornavam-se (ou melhor, tornaram-se) leitores por motivos alheios ao ensino a que foram submetidos”. O aumento nas exigências da comunicação provocou a necessidade de se repensar o ensino da leitura, mas, segundo o autor, “Procurou-se a solução no aperfeiçoamento dos métodos existentes, quando ela estava no abandono desses métodos!” (FOUCAMBERT, 1994, p. 4).

O autor toca na essência do trabalho com leitura na escola, quando diz que a escola “precisa entender o que é a leitura”. Enfatizando a diferença entre ler e oralizar o escrito, Foucambert (1994, p. 5) assim define a leitura: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Para além da ampliação do conceito de leitura, o autor explicita e enfatiza a diferença abismal que há entre ser alfabetizado nos moldes do processo tradicional desenvolvido nos últimos cem anos e ser leitor nos moldes exigidos pela demanda social hoje. Entendendo a leitura como negociação entre o dado (conhecido pelo leitor) e o novo (trazido pelo texto), é preciso rever os objetivos de leitura. Para tanto, não basta aperfeiçoar antigos métodos, é necessário perceber que as necessidades de leitura hoje são de outra natureza e exigem um novo estatuto de leitor.

As concepções de leitura de Goulemot (2001) e Foucambert (1994) podem ser aproximadas das de interação verbal e de reação-resposta ativa presentes nos estudos de Bakhtin, para quem "Toda a enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as." (BAKHTIN, 1992 [1929], p. 98). Considerando que o texto a ser lido é um enunciado, também poderíamos dizer que ler um texto é assumir diante dele uma atitude de "compreensão responsiva ativa" na totalidade da acepção dada por Bakhtin (2003 [1979]) a essa expressão.

Entender a leitura como atribuição de sentidos a enunciados implica ver o leitor como um sujeito ativo da comunicação discursiva, portanto, alguém para quem o texto escrito é muito mais do que palavras e frases cujo sentido já está dado e basta ser decodificado. Se o enunciado é único, irrepetível e situado historicamente, a leitura também é um processo cuja relação com a singularidade da linguagem e dos sujeitos lhe é inerente. Geraldi (2003, p. 259) defende a leitura como exercício de alteridade e singularidade: "Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz".

Certamente, muitos outros autores contribuíram para ampliar, rever e redimensionar o nosso entendimento sobre o ato de ler, mas não podemos falar sobre leitura no Brasil sem fazer uma referência (e reverência) às valiosas contribuições de Freire (1990). A concepção de leitura desse autor é a que mais se opõe àquela primeira noção de leitura como decodificação e a que mais se aproxima da noção de letramento (discutida a seguir), pois vê a

leitura da palavra como intrinsecamente ligada à leitura da realidade vivida. Nossa inserção no mundo é mediada pela leitura da "palavramundo", ou seja, Freire não apresenta apenas uma ampliação das concepções anteriores de leitura, mas uma compreensão de que a leitura permeia todo o nosso vivido, é constitutiva da existência do sujeito no mundo. Assim, não se pode ensinar a ler a palavra se não se ensina a ler o mundo, uma vez que essa última leitura precede e permeia a primeira. Pode-se dizer, metaforicamente, que o mundo é um enorme hipertexto que precisa ser decodificado, compreendido e interpretado para fazer sentido.

Na essência do pensamento freireano, está a semente de uma nova concepção da relação do sujeito com a escrita, entendida como prática intercultural, que só começa a ser discutida no Brasil, a partir da década de 90, com os estudos do letramento.

3 LETRAMENTO: LEITURA/ESCRITA NA VIDA E NA ESCOLA

Da necessidade de re-significar o conceito de leitura e dissociá-lo do processo inicial de aquisição da escrita, começam a ganhar espaço os estudos sobre as práticas de letramento. Este definido por Kleiman (1995c, p. 19) “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981)”. A partir dessa concepção, perde o sentido o entendimento do letramento por meio das noções de sujeito alfabetizado ou não-alfabetizado, tidas como parâmetros nas práticas específicas da escola.

Os eventos de letramento ocorrem nos mais diversos espaços sociais nos quais se realizam práticas discursivas letradas, que demandam

qualquer nível de familiaridade com a escrita. Assim, a escola é uma das agências de letramento, à qual se atribui o papel de “introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” Entretanto, Kleiman (1995c, p. 20) destaca que a escola “preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola”.

Como há diferentes concepções de letramento sustentando as práticas de uso da escrita na escola, Kleiman apresenta as duas concepções postuladas por Street (1984), denominadas: modelo autônomo e modelo ideológico.

O modelo autônomo de letramento concebe a escrita como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito”. Apesar da separação entre escrita e comunicação oral, nessa concepção há o entendimento de que os grupos ou povos podem ser divididos em letrados e não-letrados; os primeiros são associados por alguns autores a povos avançados, lógicos e modernos e os segundos, a povos primitivos, pré-lógicos e tradicionais (KLEIMAN, 1995c, p. 23).

No modelo ideológico, o pressuposto básico é o de que o contexto social é determinante nas práticas de letramento – aqui entendidas no plural, diferentemente do modelo autônomo que concebe apenas um tipo de letramento. A partir dos trabalhos de Street (1984 e 1993), Kleiman (1995c, p. 39) esclarece que o modelo ideológico não nega os resultados dos estudos desenvolvidos no modelo autônomo, mas destaca que “Os correlatos

cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”.

Assim, a consideração dos eventos de letramento realizados por outras agências de letramento, como a família, e vivenciados pela criança no seu contexto social cotidiano, poderá contribuir significativamente para reduzir os índices de fracasso escolar das crianças provenientes de comunidades cujas práticas de uso da escrita não coincidem com as da escola.

4 O TRABALHO COM LEITURA/ESCRITA: RECORTES DA PRÁTICA

Inicialmente, são necessários alguns esclarecimentos sobre a natureza do material analisado. A Revista **Sobre Tudo – Muitas ideias para pouca gaveta**²³ é uma publicação anual, composta por textos produzidos, em sala de aula, por alunos de todas as séries do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). A revista também é composta por uma contextualização da atividade na qual cada texto foi produzido: uma explicação feita pelo professor que orientou a atividade, a qual oportuniza a socialização de uma parte do trabalho com leitura e produção de textos, desenvolvido na escola.

Neste artigo, com o objetivo de investigar as concepções de leitura/letramento que subjazem às práticas de linguagem na escola, será feita uma análise das contextualizações, elaboradas por professores/as de

²³ A caracterização aqui apresentada diz respeito aos cinco primeiros números da revista, cujo perfil era diferente do deste número no qual está inserido o presente artigo.

Séries Iniciais e de Língua Portuguesa²⁴, presentes no quarto número da Revista, publicado em novembro de 2004.

Como a revisão de literatura tinha por objetivo fazer um breve levantamento de algumas concepções de leitura/letramento para, posteriormente, relacioná-las a atividades de ensino, não partimos de categorias prévias para analisar as atividades propostas²⁵ pelos/as professores/as. Assim, num primeiro momento, após a análise das contextualizações presentes na revista, foi possível chegar a duas grandes categorias: 1º) atividades que envolvem a leitura de literatura e 2º) atividades que envolvem outras práticas de letramento. Em um segundo momento, a partir da observação dos objetivos, estratégias de ensino/aprendizagem de leitura e diversidade de eventos de letramento, os dois grupos foram subdivididos, conforme exposto na seqüência.

4.1 Atividades envolvendo leitura de literatura

A leitura de literatura (infantil, infanto-juvenil ou literatura brasileira) mostrou-se bastante produtiva nas atividades registradas na revista, representando quase 50% do total, o que evidencia que a leitura do texto literário está incluída entre os conteúdos de ensino em praticamente todas as séries, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, nessa escola. Dado que se mostrou relevante para reunirmos essas atividades em um primeiro grupo; entretanto, a diversidade de objetivos e estratégias

²⁴ Nesse número, há textos produzidos em atividades propostas nas disciplinas de Filosofia, Inglês e História. Entretanto, como resultaram de apenas uma atividade desenvolvida em cada disciplina, eles não foram incluídos na análise, por não constituírem uma amostra representativa da totalidade do trabalho desenvolvido nessas áreas.

²⁵ Na impossibilidade de reproduzir as 40 contextualizações analisadas, elas serão apenas identificadas por referências à atividade proposta e número da página em que aparecem na revista.

nos levou a subdividir esse conjunto de atividades de acordo o enfoque dado na leitura de literatura:

a) Enfoque na formação do leitor do texto literário – Por meio de atividades como a “Roda de Poesia” (p. 14), o “Projeto Troca-troca de livros” (p. 18) ou a literatura de cordel (p. 41), é possível depreender que a literatura é apresentada, principalmente nas Séries Iniciais, com o objetivo de estimular o gosto pela leitura de literatura e a manifestação da subjetividade, através de atividades como ler/ouvir (poesias, histórias...), narrar histórias lidas e produzir os próprios poemas e pequenas histórias. Essas atividades podem se constituir como práticas de letramento que vão contribuir para a atribuição de sentido à etapa inicial da alfabetização.

b) Enfoque no conhecimento prévio – Nas atividades com os poemas de Pedro Bandeira e de Vinícius de Moraes (p. 29), com as líras de Tomás A. Gonzaga (p. 81), com o texto “Famigerado” de Guimarães Rosa (p. 83) e com o livro “O vampiro que descobriu o Brasil” (p. 46), o texto literário foi abordado na perspectiva de sua materialidade. Há propostas que focalizam o conhecimento textual referente às características da linguagem poética ou à estrutura global de textos narrativos, a aspectos estruturais de textos poético, narrativo e teatral. Há também o trabalho com estratégias que desenvolvem o conhecimento lingüístico, como a proposta dos mini-contos, cujo foco é a ampliação do léxico. De acordo com Kleiman (1995b) e Solé (1998), o conhecimento prévio determina as expectativas/previsões do leitor em relação aos textos, contribuindo consideravelmente para a compreensão do que está sendo lido.

c) Enfoque em alguns gêneros da esfera literária – No trabalho com fábula (p.38), crônica (p. 54) e manifesto (p. 90), as atividades de leitura focalizaram as condições de produção dos textos, a análise estrutural

e a produção dos gêneros em questão. Podemos perceber aqui o objetivo de trabalhar o gênero como conteúdo de ensino, começando pela leitura em sala de aula, passando por análise de aspectos discursivos, textuais e lingüísticos, chegando à produção e, em alguns casos, divulgação dos textos dos alunos.

d) Enfoque na associação da leitura ao vivido – Nas atividades de leitura de alguns romances e poemas²⁶, ficou evidente o objetivo de associar o novo, trazido pela obra, ao dado (vivenciado) pelos leitores (FOUCAMBERT, 1994), pois as propostas envolvem um diálogo com as obras lidas, seja associando os problemas de personagens do livro aos de personagens de filmes e aos pessoais, seja através da produção de um autorretrato (parodiando Quintana) ou fazendo um diário (como Anne Frank).

e) Enfoque na biblioteca cultural do aluno – Nas atividades com memórias de leitura (1ª série-EM), é possível a associação da concepção de leitura a de processo dialógico (BAKHTIN, 1979/2003), pois, ao propor que os alunos releiam uma obra (p. 67) e que relatem/rememorem suas leituras (p. 72), a professora aposta numa nova leitura, ou seja, na produção de uma nova interlocução do leitor com o(s) texto(s). Na atividade que propõe que diferentes alunos leiam um mesmo livro (p. 77) e que façam relações com outras obras, com a vida... é possível também retomar a noção da obra como enunciado, cuja atribuição de sentido está atrelada aos enunciados anteriores (ao já lido) e aos futuros (que se construirão a partir da leitura daqueles).

f) Enfoque no conhecimento gramatical – Dentre as atividades de leitura de literatura, há apenas uma que podemos considerar como uso do

²⁶ **O tio que flutuava** de Moacyr Scliar (p. 44), **Esmeralda** de Esmeralda do Carmo Ortiz (p. 48), **Diário de Anne Frank** de Anne Frank e **Depois daquela viagem** de Valéria Piassa Polizzi (p. 56) e com **Os melhores poemas** de Mário Quintana (p. 88).

texto para a abordagem de um conteúdo gramatical²⁷. Entretanto, apesar de um trabalho predominantemente voltado para a forma, na proposta de produção, há a abertura para a subjetividade, para trazer o vivido: os alunos “elaboraram suas próprias rotinas” – o cotidiano individual adentrou o estudo do aspecto lingüístico.

4.2 Atividades envolvendo outras práticas de letramento

Tendo em vista que o letramento refere-se às práticas de uso da escrita em situações específicas, com objetivos específicos (KLEIMAN, 1995c), a seguir, será apresentada a análise de um conjunto de atividades que envolvem outras práticas de letramento – além da leitura de literatura. Este segundo conjunto de atividades foi subdividido em função da natureza diversa dos eventos de letramento:

a) Práticas sociais, culturais da esfera pessoal/familiar – Algumas atividades desenvolvidas de 1ª a 5ª série (EF) evidenciam uma valorização da leitura do mundo imediato dos alunos. As experiências que fazem parte “do fora” são trazidas para a escola para serem significadas em atividades que proporcionam uma reflexão sobre o que é/foi vivido e um aprender com esse vivido (p. 20 e 25). Na proposta de leitura e produção de cartas (p. 35), é interessante observar como um evento de letramento vivido pelos pais foi incluído no conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula.

b) Práticas ligadas à cultura da escola – Há um conjunto de atividades (p. 23, 27, 31 e 42) cujos conteúdos estão associados a eventos culturais, sociais e esportivos que fazem parte da cultura da escola, mas não necessariamente estão entre os conteúdos formais de leitura: a visita a uma

²⁷ Trabalho sobre substantivo a partir do texto **Circuito Fechado** de Ricardo Ramos (p. 82).

comunidade pesqueira, a campanha nacional contra a fome e um evento esportivo da escola foram entendidos como eventos de letramento. Isto é, configuraram práticas discursivas letradas em contextos específicos e atendendo a objetivos específicos – ainda que definidos pelas professoras. Para além de uma concepção de letramento como “capacidade de refletir sobre a própria linguagem” (KLEIMAN, 1995c), o que se percebe é uma ampliação dos espaços educativos para além da aula formal, contemplando a diversidade cultural do bairro visitado, a questão social nacional da fome e as experiências vividas nas quadras de esportes como situações de aprendizado e possibilidades de construção de conhecimento letrado.

c) Trabalho com gêneros da esfera jornalística – Há um número significativo de atividades envolvendo gêneros jornalísticos. Entretanto, esse trabalho não segue uma sistematização homogênea: em alguns casos, são priorizados aspectos textuais, como elementos da notícia (63) e estrutura da resenha (p. 36); em outros, aspectos ideológicos, como o enfoque dado a uma mesma notícia em diferentes jornais (p. 39) e, ainda, aspectos discursivos, como finalidade da produção do texto e papel dos interlocutores, nas atividades com a carta do leitor (p. 50), o artigo de opinião (p. 52)

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM LEITURA/ESCRITA

Inicialmente, vale destacar uma característica constitutiva das propostas analisadas: as atividades de leitura estão sempre associadas a uma produção escrita, que é ou parte do conteúdo almejado ou o retorno da leitura. Essa constatação reforça o que diz Freire (1990, p. 17): os atos de ler e de escrever são “no fundo indicotomizáveis”.

Nas atividades envolvendo a leitura de literatura, incluídas no primeiro grupo, há uma predominância de propostas que consideram a subjetividade como componente constitutivo da atribuição de sentido, os leitores precisam se posicionar, dar sua opinião sobre o tema abordado, relacionar aspectos do seu vivido com a história ou o poema lido, produzir textos subjetivos a partir das leituras. Percebemos que há o entendimento de que o sentido não está só no texto, mas também no leitor, na associação do vivido ao lido (GOULEMOT, 2001; FOUCAMBERT, 1994; FREIRE, 1990).

No segundo grupo, há leituras relacionadas com práticas do cotidiano, como vivências pessoais e experiências familiares. Abrir espaço na sala de aula para que os alunos tragam a sua realidade, como mais um texto a ser lido e significado junto às leituras propostas pela escola, é entender o processo educativo como um ato político (FREIRE, 1990), que pode contribuir para formar não só leitores de textos escolares, mas cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. Também aparece, neste grupo, o trabalho com gêneros da esfera do jornalismo, cuja entrada na sala de aula pode não ser uma novidade, entretanto a leitura dos textos em seus suportes originais, a análise das condições de produção e circulação e a produção de textos desta esfera com vistas a uma possível circulação real podem significar o diferencial na leitura destes textos como prática social, para além do exercício escolar.

Vale ressaltar, ainda, que as atividades propostas envolvem também o diálogo entre textos (enunciados) com linguagens diversas; os filmes, por exemplo, são muito utilizados para enriquecer discussões sobre temas abordados em obras literárias, para que os leitores estabeleçam comparações, contraposições.

A partir do conhecimento das diversas concepções de leitura/letramento, é possível ampliar um pouco mais a visão da complexidade do ato de ler. Dessa forma, percebemos que a leitura compreende processos diversos e complementares, como: a decodificação; a atribuição de sentido, que é construída tanto por aspectos cognitivos individuais como por aspectos de fora de texto, como a história, a cultura, a ideologia; a compreensão que se tem do mundo e do que se vive; o diálogo que se estabelece com o texto lido. Enfim, aprender a ler é um processo permanente que não se inicia na escola, mas que não pode deixar de ser desenvolvido no espaço escolar, uma vez que pressupõe também habilidades/conteúdos que são da competência da escola ensinar.

Os autores lidos apontaram aspectos extremamente relevantes para serem ensinados na sala de aula, evidenciando que leitura se ensina na escola, sim. Aspectos esses que podem e devem preencher boa parte do currículo da disciplina de Língua Portuguesa, o que, pela análise das atividades de leitura/escrita, publicadas na Revista **Sobre Tudo**, parece ter sido assumido – em maior ou menor grau – pelos/as professores/as da escola em questão.

Não obstante, vale lembrar que a escola é uma agência de letramento, dentre outras, e que o trabalho desenvolvido nessa esfera não pode ignorar as práticas de uso da escrita de fora da escola, isto é, as práticas sociais e culturais do grupo/comunidade a que pertence o aluno. A formação do sujeito-leitor crítico passa necessariamente por essa possibilidade de produzir sentido para as leituras propostas na escola, associando-as às práticas de letramento que se realizam na e fora da escola.

Referências:

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 24.ed. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 1990.

GERALDI, J. W. Depois do ‘show’, como encontrar encantamento. In: **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (44): 251-261, Jan./Jun. 2003.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995a.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 4.ed. São Paulo: Pontes, 1995b.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995c.

SOBRE TUDO, **Revista**. *Muitas ideias para pouca gaveta*. Universidade Federal de Santa Catarina/ Centro de Ciências da Educação/ Colégio de Aplicação. Projeto Desengavetando Ideias. v. 04, nº 1. Florianópolis: UFSC, 2004.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.