

LEITURA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS PRÁTICAS

Nara Caetano Rodrigues*

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é apresentar e 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 é traçado um panorama das concepções de leitura/letramento que subsidiaram teoricamente a análise. A seguir, é apresentado o resultado da pesquisa com 40 contextualizações de atividades de leitura/escrita, elaboradas por professores/as e publicadas em uma revista da escola, cuja finalidade é a divulgação de textos produzidos por alunos/as. Após uma primeira análise, as atividades são divididas em dois grupos (leitura de literatura e outras práticas de letramento), os quais, em um segundo momento, são 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; ensino-aprendizagem; letramento.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos do letramento, desde que passaram a ser relacionados às práticas de ensino, provocaram questionamentos acerca dos papéis de professores que atuam desde as Séries Iniciais até o final do Ensino Médio (quicá 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. Pensar sobre o que é leitura e o papel da escola na formação do leitor está nos levando a rever posições antigas sobre tempos, modos e significados/sentidos de aprender a ler.

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 alfabetização

* Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Linguística Aplicada na mesma universidade. E-mail: <nacaetano@yahoo.com.br >.

– 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, nas séries iniciais, quando não somente na 1ª série. 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 de assumirem a 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 (ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio) e reforçam a visão citada acima, associada à fase inicial de alfabetização.

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 serão apresentados, brevemente, os modelos de letramento autônomo e ideológico, que se caracterizam por práticas de uso da escrita na escola, mais ou menos relacionadas ao contexto sociocultural de sua produção.

Posteriormente, analisaremos algumas propostas de atividades de leitura/escrita, desenvolvidas em uma escola pública federal de Florianópolis e publicadas no quarto número de um periódico da própria escola, a Revista **Sobre Tudo: muitas idéias para pouca gaveta**, a fim de investigar as concepções de leitura/letramento do professor, subjacentes a tais 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.

Segundo Allende e Condemarin (1987, p. 24-25), o processo de leitura compreende um conjunto de operações parciais, entretanto não se pode confundir algumas dessas operações iniciais, como a decodificação, com a totalidade do processo. Para esses autores, a “decodificação pode ser compreendida, dentro dos processos de leitura, como a capacidade para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som”. Somam-se à aceção anterior mais duas: “a capacidade de transformar os signos em linguagem oral” e “a capacidade de decifrar o código de uma mensagem e captar seu significado”.

Os autores fazem uma distinção entre decodificação, compreendida como as duas primeiras aceções acima, e compreensão – ao que eles denominam “tudo o que concerne à captação do conteúdo ou do sentido dos textos” (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987, p. 26).

Por mais que a concepção redutora de que a decodificação corresponde à totalidade do processo de leitura já tivesse sendo questionada, muitos estudos publicados no Brasil na década de 80 ainda estavam centrados no ensino da leitura focalizando os aspectos cognitivos.

Alliende e Condemarin (1987, p. 53) destacam a importância do desenvolvimento de um programa de preparação para a leitura inicial, cuja função seria a mesma das “estratégias de desenvolvimento das funções psicológicas básicas para a aprendizagem escolar”.

A partir do questionamento da idéia 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. A autora discute como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico podem ser determinantes na atribuição de sentido a um dado texto. Ao apresentar

e comentar alguns exemplos da importância de cada tipo de conhecimento, a autora confirma sua tese de que é impossível ler/compreender um texto sem esses “pré-requisitos”.

O conhecimento lingüístico, segundo Kleiman (1995b, p. 13), é um componente do conhecimento prévio essencial à leitura, pois compreende “desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

Outro tipo de conhecimento que pode ajudar o leitor e compensar falhas, quando há problemas de processamento no nível de informação anterior, é o conhecimento textual (KLEIMAN, 1995b, p. 16-20). Este também faz parte do conhecimento prévio e corresponde a um conjunto de noções e conhecimentos sobre aspectos da estrutura do texto (narrativa, expositiva, argumentativa).

O conhecimento de mundo – ou enciclopédico – é o terceiro tipo a fazer parte do conhecimento prévio e “abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade” até conhecimentos como a classificação genérica de um animal ou a localização de um país em um determinado continente.

Além de demonstrar que a compreensão de um texto depende desses três tipos de conhecimento que compõem o conhecimento prévio e possibilitam que o leitor faça inferências necessárias no processo de leitura, Kleiman (1995b, p. 30) também destaca a importância de se estabelecer “objetivos e propósitos claros para a leitura”. Aqui, a autora manifesta sua preocupação mais específica com a necessidade de que se explicitem os objetivos das atividades de leitura no contexto escolar. Ela explica que há vários processos de leitura que são, muitas vezes, determinados pela forma do texto. Embora a autora use a expressão ‘tipo de textos’, parece que está se referindo a gêneros, pois usa como exemplos romances, contos, receitas, cartas dentre outros. Kleiman (1995b, p. 33-34) 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, assim o leitor pode só dar uma passada de olhos; já no segundo, para obter uma idéia geral sobre o texto, o leitor precisa selecionar itens como períodos específicos ou tabelas.

Solé (1998) enfatiza a idéia de que o professor pode ensinar algumas estratégias de leitura para que seus alunos extrapolem a etapa da decodificação de sinais gráficos. Essa autora 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 (no caso do Ensino Médio). A autora dialoga diretamente com o professor, apontando aspectos a serem ensinados, como, por exemplo, quando diz que “os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer”. (SOLÉ, 1998, p. 28). Ela aponta, ainda, diferentes estratégias para a determinação das idéias principais contidas em um texto e destaca a importância de termos clareza dos objetivos que nos levam a ler um texto, antes de iniciar a sua leitura, pois “a idéia principal, o resumo, a síntese se **constroem** no processo da leitura e são produto da interação entre os propósitos que a causam, o conhecimento prévio do leitor e a informação aportada pelo texto” (SOLÉ, 1998, p. 31). Ao explicitar a importância dos objetivos de leitura, discorrer sobre estratégias e discutir algumas situações de ensino, Solé sinaliza possibilidades concretas para que a leitura seja assumida como conteúdo que precisa ser ensinado na escola.

Por outro lado, o alto índice de analfabetos em países como a Espanha – e, poderíamos acrescentar, o Brasil – associado ao crescimento do fenômeno do analfabetismo funcional, levam a autora a questionar as práticas educativas relacionadas à alfabetização. Solé (1998, p. 33) reconhece a importância dos debates sobre os métodos para ensinar as crianças a ler, entretanto ressalta que

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la,

além das propostas metodológicas adotadas para ensinar leitura.

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” (SOLÉ, 1998, p. 36), considerando que essa prática pode estar associada às propostas presentes nos materiais didáticos que se caracterizam por sessões de pergunta-resposta e trabalhos com fichas.

Goulemot, Foucambert e Freire ampliam mais ainda a concepção de leitura ao retirá-la do âmbito do individual, do cognitivo e vinculá-la ao âmbito 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 o autor (2001, p. 113), ler é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Ele discute a leitura a partir de três aspectos constitutivos do ato de ler, ignorados pela maioria dos estudiosos do tema: a posição do corpo do leitor, os ritos praticados na leitura (antes, durante e/ou depois) e a importância da história cultural para a atribuição de sentido ao texto lido.

O autor traz a noção de biblioteca do texto lido para referir-se a uma cultura coletiva, a um sistema de valores que entram 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. 114-115).

Foucambert (1994, p. 4) 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).

Com uma asserção aparentemente simples, Foucambert (1994, p. 5) 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, o autor 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. A alfabetização em massa, imposta pela obrigatoriedade da escola primária no final do século XIX (na França), tinha por objetivo que o

operariado tivesse um contato mínimo com a escrita, que viabilizasse o projeto industrial e político da burguesia.

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. Foucambert assim explicita esse estatuto, que é anterior ao saber:

É no desenvolvimento de seu poder sobre si e sobre o mundo que a criança encontra a escrita e, portanto, aprende a ler. Uma pedagogia da leitura que não se apóie sobre essa relação entre o poder e a escrita não proporciona à criança nenhuma das condições que autorizam esse encontro e só permite que aprenda a ler aquele que as vivencia fora da escola, no seu meio familiar. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30)

As concepções de leitura de Goulemot e Foucambert 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)

Assim, uma vez que o texto a ser lido é um enunciado e não desconsiderando as noções anteriores do conceito de leitura, também poderíamos dizer que ler um texto é assumir diante dele uma atitude de “compreensão responsiva ativa” na totalidade da acepção dada por Bakhtin a essa expressão. É o próprio autor que explica seu entendimento da obra [texto, livro] como enunciado:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da

comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; [...] (BAKHTIN, 2003/1979, p. 279)

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) assim se pronuncia sobre 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 ao menos fazer uma referência (e reverência) às valiosas contribuições de Freire (1990) para esse debate. 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 (que será discutida a seguir), pois vê a leitura da palavra como intrinsecamente ligada à leitura da realidade vivida em todos os momentos da vida. 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. Não são só os textos escritos que precisam ser lidos para ser compreendidos. A partir do pensamento de Freire, pode-se dizer, metaforicamente, que o mundo é um enorme hipertexto que precisa ser decodificado, compreendido, interpretado para fazer sentido. Nossa existência precisa ser lida para ser significada.

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. Inicialmente e paradoxalmente confundido com sinônimo de alfabetização, o letramento não só não corresponde apenas a esta etapa da escolarização como pode prescindir dela.

Kleiman (1995c, p. 19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. SCRIBNER; 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, aquela 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).

Com base em tal perspectiva, por muito tempo atribuiu-se à escrita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a utilização de princípios de

organização do conhecimento. Somente algumas décadas depois, segundo Kleiman (1995c, p. 25), verificou-se que “o tipo de ‘habilidade’ que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita”. A ênfase dada às diferenças formais entre oralidade e escrita nesse modelo de letramento provoca uma ruptura entre processos que podem ser complementares no desenvolvimento linguístico da criança.

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. Com base nos 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”.

A autora cita também um estudo etnográfico, realizado por Heath (1982, 1983), em pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, tomando por unidade de análise o evento de letramento, definido como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995c, p. 40). De acordo com a pesquisa de Heath, resenhada por Kleiman, no grupo de crianças cujas famílias possuíam nível de escolarização universitário, os eventos de letramento eram altamente valorizados. No grupo de baixa escolarização, uma diferença destacada era o fato de que os adultos não estendiam o conteúdo e as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, não lembravam às crianças, nas situações reais, eventos ou objetos semelhantes presentes nos livros conhecidos (KLEIMAN, 1995c).

Ao referenciar esse estudo, Kleiman chama atenção para o fato de que o modelo ideológico de letramento leva em conta que as práticas da infância são vivenciadas de modo distinto por crianças de grupos sociais diferentes; isso faz com que elas desenvolvam diferentes habilidades de leitura e diferentes relações com os livros, o que pode se refletir no desempenho escolar como um todo.

Dada a diversidade sociocultural das crianças que freqüentam as escolas públicas brasileiras, a opção pelo modelo ideológico, fundamentando as práticas de letramento no espaço escolar, faz mais sentido se quisermos que todas as crianças sejam bem-sucedidas. 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.

Após a apresentação de algumas concepções teóricas de leitura/letramento que subsidiaram a pesquisa, passaremos à apresentação da análise realizada.

4 METODOLOGIA

Antes de entrar na análise, são necessários alguns esclarecimentos sobre a natureza e as especificidades do material a ser analisado. A Revista **Sobre Tudo – Muitas idéias para pouca gaveta** é uma publicação anual, composta por textos produzidos por alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, em sala de aula. 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. Sem ter a pretensão de apresentar modelos a serem seguidos, as contextualizações são, antes, um breve registro de atividades que efetivamente se realizaram; seu papel é justamente o de suceder o texto, contribuindo para sua atribuição de sentido.

Neste artigo, com o objetivo de investigar as concepções de leitura/letramento que subjazem às práticas educativas na escola, será feita uma análise de 40 contextualizações, elaboradas por 18 professores/as: 10 de Séries Iniciais e 8 de Língua Portuguesa, presentes no quarto número da Revista, publicado em novembro de 2004. Nesse número, há textos produzidos em atividades propostas nas disciplinas de Filosofia, Inglês e História. Entretanto, como resultaram de apenas uma atividade proposta em cada disciplina, eles não foram incluídos na análise, por não constituírem uma amostra representativa da totalidade do trabalho desenvolvido nessas áreas.

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 propostas¹ pelos/as professores/as. Assim, num primeiro momento,

¹ Ao longo de toda a análise, as atividades propostas serão identificadas por AP, seguidas do número que representa a ordem em que aparecem na revista.

após a análise das 40 contextualizações presentes na revista, foi possível chegar a duas grandes categorias: 1º) atividades que envolvem a leitura de literatura (18 contextualizações) e 2º) atividades que envolvem outras práticas de letramento (22 contextualizações). 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 em nove categorias: três no primeiro grupo e seis no segundo.

Uma consideração se faz necessária: como o foco do estudo está na concepção de leitura/letramento, a ser depreendida do trabalho dos/as professores/as publicado na revista, das 40 contextualizações analisadas, nove do segundo grupo não foram subcategorizadas. A exclusão deveu-se principalmente ao fato de o foco destas contextualizações estar mais voltado para a produção textual, não possibilitando análise das atividades envolvendo a leitura, as quais poderiam ou não fazer parte do conjunto de atividades que desencadeou a produção do texto pelo aluno.

5 O TRABALHO COM LEITURA/ESCRITA: ALGUNS RECORTES DA PRÁTICA

5.1 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. É um dado que se mostrou relevante para reunirmos essas atividades em um primeiro grupo; entretanto, a diversidade de enfoques no trabalho com a leitura de literatura (objetivos e estratégias) nos levou a subdividir esse conjunto de atividades em seis categorias:

a) Enfoque do trabalho realizado está na formação do leitor do texto literário

AP. 1 – Semanalmente é realizada em sala de aula a ‘Roda da Poesia’ onde os alunos lêem e ouvem poesias de diversos autores e produzem suas próprias poesias. (p. 14)

AP. 3 – **Projeto Troca-Troca de Livros** – Estava escrito na lista de material

escolar “um livro de história”. Os alunos vinham entusiasmados para mostrar os livros que tinham trazido. Contavam a história do livro ou outras histórias de outros livros que já tinham lido. Queriam mostrar aos colegas seu livro. Outros queriam levar o seu próprio livro para casa, pois ainda não tinham lido. Os livros trazidos pelos alunos foram reunidos a outros que já existiam na biblioteca da sala de aula. Toda quarta-feira os alunos levavam um livro para ler em casa durante uma semana. Durante o trimestre, mais ou menos vinte e cinco livros foram trocados entre os alunos. O trabalho consistia em cada aluno receber uma folha de papel ofício e nela colocar margem, nome, data, título do livro, desenho e texto. A produção do texto sobre o livro era livre. Podiam escrever palavras ou frases. Alguns alunos já faziam pequenas histórias. Os meses se passaram... Alguns desses livros já tinham cinco ou seis trabalhos realizados pelos alunos. Esses trabalhos foram reunidos em um livro. O livro foi reproduzido em estêncil. Eu copiei e os alunos ilustraram. O resultado foi a coleção troca-troca com os seguintes títulos: A Boca do Sapo, O Pequeno Polegar, As Princesas, Aladim, O Vento e a Lua Cheia.

Os alunos confeccionaram os personagens das histórias com meia e desenhos com vara. Pintaram em lençóis os cenários para as histórias. Apresentaram na reunião de pais do segundo trimestre.

O ano não terminou, temos ainda alguns meses pela frente, sendo assim, o Projeto Troca-Troca de Livros continuou até o final do ano. (p. 18)

AP. 18 – Esta produção foi solicitada aos alunos após a leitura de várias obras e diversos autores, motivando o gosto pela poesia.

Entre as várias tendências poéticas, foi apresentada a literatura de cordel, cujo meio de divulgação eram os pregões. E, no final do processo, os poemas produzidos pelos alunos foram expostos em um varal na sala de aula. (p. 41)

Pelas atividades agrupadas neste item, é possível depreender que a literatura é apresentada no Ensino Fundamental (principalmente nas Séries Iniciais), por meio de atividades como a “Roda de Poesia”, o “Projeto Troca-troca de livros” ou a literatura de cordel, 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 as pequenas histórias.

No caso das crianças que estão em processo de aquisição da tecnologia da escrita, essas atividades constituem-se como práticas de letramento que vão contribuir para a atribuição de sentido à etapa inicial da alfabetização.

b) Enfoque do trabalho realizado está no conhecimento prévio

AP. 9 – A professora desenvolveu com a 4ª série B um trabalho de leitura, interpretação e apreciação de poemas, e nele foram abordados alguns aspectos da linguagem poética: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade. Namoro desmanchado de Pedro Bandeira e As borboletas de Vinícius de Moraes serviram de inspiração para a produção dos alunos. (p. 29)

AP. 21 – Como encerramento das atividades propostas a partir da leitura de “O vampiro que descobriu o Brasil” de Ivan Jaf, os alunos teceram comentários a respeito da história lida: assunto principal, contexto histórico, situações vividas pelos personagens, conflitos, mensagem e outros. Cada um, a sua maneira, apontou suas impressões sobre esta viagem de 500 anos! (p. 46)

AP. 33 – Texto teatral produzido e encenado pelos alunos ao final de um trabalho sobre Arcadismo. Durante o processo, os alunos estudaram o contexto histórico-social daquela escola literária; assistiram ao filme Caramuru – adaptação do poema épico de Santa Rita Durão –; analisaram líras da obra Marília de Dirceu, de Tomás A. Gonzaga; exploraram os aspectos estruturais de um ato da peça Viúva, porém, honesta de Nelson Rodrigues, entre outras atividades. (p. 81)

AP. 35 – Esta atividade é resultado da motivação que antecedeu a leitura do texto “Famigerado” de Guimarães Rosa. Os alunos trabalharam, a princípio, com algumas palavras pouco conhecidas e, em seguida, em pequenos grupos, produziram uma narrativa curta – mini-contos – em alguns casos, limitada ao tempo de até 15 minutos. Deveriam, para isso, escolher dentre oito palavras previamente dadas e discutidas, ao menos três para inserir no trabalho. (p. 83)

Nestas atividades, o texto literário foi trabalhado 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 do tipo poético, narrativo e teatral. Há também o trabalho com estratégias que desenvolvem o conhecimento lingüístico, como a proposta dos minicontos, focalizando 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, o que contribui de forma considerável para a compreensão/interpretação do que está sendo lido.

c) Enfoque está no trabalho com alguns gêneros da esfera literária

AP. 15 – Esses dois textos fazem parte do livro “Grandes fábulas escritas por pequenas pessoas”, fruto de um trabalho voltado para o estudo do gênero discursivo – Fábula, promovido ao longo das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, na 5ª série C, visando ao exercício da leitura e da escrita do texto literário na sala de aula, para a promoção do aluno nessas habilidades. O projeto desse trabalho também foi pensado, levando em conta a importância que tem para o aluno a circulação do material produzido por ele próprio. Em função disso, os textos foram reunidos em um exemplar, deixado à disposição na biblioteca do colégio, do qual foi feita uma cópia para cada aluno. (p. 38)

AP. 25 – A crônica foi apresentada inicialmente como atividade de leitura semanal em sala. Posteriormente foi feito um trabalho de análise de algumas crônicas. Como fechamento, foi solicitada uma produção em dupla, seguida da revisão do texto por outra dupla, com sugestões para melhorar a produção, adequando-a à proposta. (p. 54)

AP. 38 – O Modernismo oferece ampla variedade de opções de atividades de leitura e produção de textos. Entre elas, propus aos alunos a atividade de produção de seus próprios manifestos, após a leitura, contextualização e discussão dos fragmentos dos manifestos dos grupos modernistas de 1922, no Brasil, seguindo o estilo de um dos fragmentos lidos. (p. 90)

Neste item, encontram-se as atividades que envolvem a leitura observando: as condições de produção dos textos, a análise estrutural e produção de textos nos gêneros em questão. Podemos perceber, nesses casos, o objetivo de trabalhar o gênero como conteúdo de ensino (fábula, crônica, manifesto), começando pela leitura em sala de aula, passando por análise de aspectos discursivos, textuais e lingüísticos, até chegar à produção e, em alguns casos, divulgação dos textos dos alunos.

d) Enfoque do trabalho realizado está na associação da leitura ao vivido

AP. 20 – Após leitura de “O tio que flutuava” de Moacyr Scliar, que trata de maneira secundária as dificuldades de relacionamento entre pais e filhos, assistimos ao filme “Bicho de sete cabeças” que também traz o tema “relacionamento familiar” à tona, porém em primeiro plano. Feito isso, a

turma sentiu-se com argumentos para uma boa discussão oral, regada naturalmente com suas próprias experiências pessoais. O texto a ser escrito, em razão disto, ficou fácil de redigir. (p. 44)

AP. 22 – O tema norteador do segundo trimestre foi “Adolescência”. Realizamos a leitura do livro “Esmeralda” de Esmeralda do Carmo Ortiz, em que retrata as dificuldades de uma adolescente para vencer as drogas e reabilitar-se socialmente. Na seqüência assistimos ao filme “Encontrando Forestier”, onde acompanhamos o percurso de um rapaz adolescente, lutando contra o racismo, o preconceito social e ao mesmo tempo lutando com as palavras: queria ser escritor. Num caso e noutro, tiveram sorte, encontraram alguém e uma porta aberta. (p. 48)

AP. 26 – No primeiro trimestre, foi indicada a leitura de obras autobiográficas; no caso, os textos dos alunos referem-se, respectivamente, ao “Diário de Anne Frank” e “Depois daquela viagem” (este de Valéria Piassa Polizzi). Os alunos poderiam optar por escrever um texto em sala no final da leitura ou fazer um DIÁRIO DE LEITURA, registrando e comentando o seu processo de leitura do livro. (p. 56)

AP. 37 – Entre as atividades de leitura e produção textual, destaca-se uma que teve como texto motivador o livro de poesias Os melhores poemas de Mário Quintana. Após uma série de atividades de leitura e expressão oral sobre compreensão e interpretação de muitos dos poemas do livro, os alunos foram instigados a produzir parodicamente um texto poético individual a partir do poema O auto-retrato, de Mário Quintana. (p. 88)

No conjunto de atividades de leitura de literatura acima citado, está mais evidente o objetivo de associar o novo, trazido pela obra, ao dado (vivenciado) pelos leitores, 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 auto-retrato (parodiando Quintana) ou fazendo um diário (como Anne Frank). Aqui, vale lembrar o que diz Foucambert (1994, p. 38), “Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos”.

e) Enfoque na biblioteca cultural do aluno

AP. 30 – Em 2003, nos 1ºs anos do Ensino Médio, iniciamos o ano letivo com um trabalho em torno das memórias de leituras dos alunos. Das tantas

leituras feitas e re-significadas, os alunos releeram uma das obras, lembrando quando o livro foi lido pela primeira vez e a circunstância em que foi lido, o que ficou dessa leitura e o que o livro trouxe de novo, na releitura. Os alunos foram orientados no sentido de pensarem essa experiência de forma crítica e reflexiva. (p. 67)

AP. 31 – No primeiro trimestre de 2003, nos 1ºs anos do Ensino Médio, ao trabalharmos com o relato como gênero textual, propus aos alunos que relatassem suas memórias de leituras. Pretendia-se, com esse trabalho rememorativo, que o aluno construísse significados para as suas leituras. O ponto de partida foram dois fragmentos extraídos do livro “Ex-libris: confissões de uma leitora comum”, de Anne Fadiman, Zahar Editor, 2002: “A biblioteca de cada um revela um bocado sobre o seu dono”, e “Os livros escrevem a história da nossa vida e, à medida que se acumulam nas estantes, tornam-se capítulos dela”. (p. 72)

AP. 32 – No segundo trimestre de 2003, o trabalho de leitura foi feito no sentido de incentivar a leitura de um mesmo livro por mais de um aluno, para que, por meio da discussão, se ampliasse a visão sobre o texto lido. Nesse trabalho, pediu-se que os alunos comentassem a materialidade da obra, as razões da escolha do livro lido, os temas, que fizessem relações com outras obras, com a vida, que comentassem/destacassem idéias que lhes chamaram atenção.

O resultado foi interessante. Além de textos consistentes, leituras/olhares diferentes. Quando, num mesmo grupo, as leituras seguiam numa mesma direção, a fala – marca do individual – assinalava a diferença. (p. 77)

Nas atividades apresentadas acima, fica clara a associação da concepção de leitura à de processo dialógico (BAKHTIN, 2003/1979), pois, ao propor que os alunos releiam uma obra lida há algum tempo, a professora aposta numa nova leitura, ou seja, na produção de uma nova interlocução do leitor com o texto.

Na atividade que propõe que diferentes alunos leiam um mesmo livro a fim de ampliar “a visão sobre o texto lido”, 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

AP. 34 – Texto produzido durante o estudo dos substantivos. Primeiro os alunos leram e discutiram o texto de Ricardo Ramos, Circuito Fechado, que é todo estruturado por substantivos e revela a rotina de um fumante. Em seguida, formularam um conceito da classe de palavras substantivos e os identificaram em pequenos trechos de diversos textos. Por fim, elaboraram suas próprias rotinas, empregando, em seus textos, somente substantivos. (p. 82)

Dentre as atividades de leitura de literatura, essa é a única que podemos considerar como uso do texto para a abordagem de um conteúdo gramatical. 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 dos substantivos.

5.2 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 13 atividades que envolvem outras práticas de letramento que não a leitura de literatura já abordada no item 4.1. Este segundo conjunto de atividades foi subdividido em três, em função da natureza diversa dos eventos de letramento: práticas sociais, culturais e escolares; da esfera familiar, escolar, jornalística.

a) Eventos de fora da escola

AP. 4 – Assuntos do dia-a-dia como direito à educação, nossos sentimentos, trabalhos domésticos e coisas que consigo fazer sozinho são discutidos semanalmente pelos alunos da 2ª série A. Com o auxílio de um pequeno texto para leitura e reflexão e um roteiro com itens para discussão, as crianças elaboram seus próprios textos, com base no que foi pensado e discutido. (p. 20)

AP. 7 – Texto elaborado após uma conversa em sala sobre bichos de estimação. Os que têm bicho de estimação falaram dele, e os que não têm falaram sobre qual animal gostariam de ter e como ele seria. (p. 25)

AP. 13 – Foi trabalhado com uma carta escrita por um rapaz pobre que se

apaixonou por uma moça rica, sendo que seu pai não aprovava o namoro. Como tarefa, os alunos perguntaram para os pais se eles mandavam muitas cartas e como eles viam esse processo de escrita.

Após os alunos assistirem ao filme *Central do Brasil*, houve um debate entre os alunos sobre a escritura de cartas. A professora ensinou todos os passos e toda a estrutura de uma carta. Todos os alunos assumiram o papel de um escritor de cartas, após terem recebido uma tira de fotos com alguns retirantes, digo, figurantes do filme. (p. 35)

As atividades deste grupo, desenvolvidas nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, 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.

Na proposta que envolve a leitura e produção de cartas, é muito interessante observar como um evento de letramento – escrever cartas – vivido pelos pais (ou não) foi incluído no conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula.

b) Eventos ligados à cultura da escola

AP. 6 – Texto coletivo elaborado após a visita que fizemos ao Ribeirão da Ilha. Essa atividade é parte do Projeto Conhecendo Florianópolis, que a turma da 3ª série C desenvolveu no decorrer de 2003. (p. 23)

AP. 8 – Durante o ano letivo 2003, trabalhamos o tema gerador: “Você tem fome de quê?” escolhido pela escola. Nesta caminhada, foram abordados vários gêneros textuais, onde os alunos pesquisaram e construíram seus próprios textos.

Ao término das atividades letivas, solicitamos que cada aluno escolhesse o gênero com o qual mais se identificou e escrevesse algo que permitisse ao leitor, observar o tipo de fome que sentiu e que fome ainda está por ser saciada. (p. 27)

AP. 11 – Um grupo interdisciplinar de professores propôs iniciar o ano letivo de 2003 com o tema “Você tem fome de quê?” por ser representativo do momento histórico que estávamos vivendo. Esse tema resultou no envolvimento de todos os segmentos do Colégio [...]. Das várias atividades desenvolvidas com os alunos da 4ª série C, uma realizada com mandalas e a busca do equilíbrio foi bastante significativa para a turma. Como produção, os alunos elaboraram mandalas e nelas escreveram sua reflexão sobre a fome. (p. 31)

AP. 19 – Texto produzido no terceiro trimestre, após as Olimpíadas do Colégio [...], quando todos comentavam sobre sua participação no evento. Então foi sugerido pela professora que narrassem com o uso da linguagem escrita. (p. 42)

No conjunto de atividades acima, os 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 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) Atividades relacionadas ao trabalho com gêneros da esfera jornalística

AP. 14 – Os alunos assistiram ao filme “Shakespeare Apaixonado”, discutiram sobre o enredo do filme, o contexto histórico e os temas abordados. Em dupla cada aluno contou o seu resumo para o amigo. Houve um concurso de contação de história. Leitura de resenhas de filmes pelos alunos, explicação de como se faz uma resenha e então os alunos fizeram sua resenha. (p. 36)

AP. 28 – Esses textos nasceram de uma atividade voltada para a produção do gênero textual notícia, com alunos do Projeto Vencendo Etapas (7^a e 8^a séries).

Antes da produção propriamente dita, os alunos leram, discutiram os temas e analisaram a estrutura de notícias diversas, publicadas em jornal local (a ativação do novo terminal de transporte urbano de Florianópolis; o destino de uma menina que queria ser modelo; o polêmico personagem da nova novela – “Chocolate com Pimenta” etc). Após a escrita da primeira versão de suas notícias, eles passaram por um processo de análise lingüística, no qual foram trabalhados os aspectos gramaticais de maior dificuldade que se apresentaram em seus textos. Só depois dessas etapas, os alunos elaboraram

a versão final de suas notícias e as socializaram para o grupo. (p. 63)

AP. 16 – Este trabalho teve início com leitura e comparação do enfoque dado à notícia em jornais diferentes. Dentre outras atividades de produção textual, os alunos trabalharam com textos jornalísticos, dando ênfase à notícia, através de imagens distribuídas, os alunos produziram seus textos observando os elementos essenciais deste gênero textual. (p. 39)

AP. 23 – Com o objetivo de trabalhar o gênero **carta do leitor**, foram desenvolvidas atividades como: análise de crônica, notícia e carta do leitor (tema, linguagem, função, autor, público leitor e veículo de publicação). Após análise de cartas construídas com diferentes recursos argumentativos, foi solicitada a produção de uma carta comentando uma notícia trazida pelos alunos. Várias delas foram publicadas em veículos como: Jornal DC, Revista das Religiões, TV Brasil, Cover Guitarra... (p. 50)

AP. 24 – Após a leitura de artigos de opinião publicados em jornais de circulação regional, foi desenvolvido um trabalho de análise desses textos quanto a: função/objetivo de sua publicação; características dos autores e dos prováveis leitores; aspectos da argumentação e da organização textual. Para finalizar o trabalho, foi solicitada a produção de um texto de opinião, no qual os alunos deveriam relacionar a obra de ficção “Admirável mundo novo”, de Aldous Huxley, com aspectos da realidade vivenciada por eles. (p. 52)

AP. 40 – Esses textos fazem parte do Boletim Informativo da Escolarização (Ensino Fundamental) – PRONERA/CA-CED/UFSC/MST/INCRA – nº 1-Nov/2002. O processo de elaboração contou com as seguintes atividades: leitura e análise de alguns jornais/informativos (pequenas publicações mais localizadas e um jornal de grande circulação); visita ao Jornal Diário Catarinense; palestra com uma jornalista; elaboração, reescritura e digitação das notícias; lançamento do informativo “Escolarizando em ação – Estudando e aprendendo para ensinar”. (p. 93)

Há um número significativo de atividades de leitura/escrita envolvendo gêneros da esfera jornalística. Entretanto, o trabalho com esses gêneros não segue uma sistematização homogênea: em alguns casos, são priorizados aspectos textuais, como elementos da notícia, estrutura da resenha, do artigo de opinião; em outros, os aspectos ideológicos, como o enfoque dado a uma mesma notícia em diferentes jornais. Podemos verificar também o enfoque em aspectos discursivos, como finalidade da produção do texto e papel dos interlocutores, como acontece nas atividades com a carta do leitor e o artigo de opinião.

5.3 Considerações sobre o trabalho com leitura/escrita na escola

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

Com relação às atividades analisadas no quarto número da Revista **Sobre Tudo**, há poucos registros de atividades cujo objetivo seja o de trabalhar com a materialidade do texto, no sentido apresentado por Kleiman (1995b) e Solé (1998), como as propostas em que se pede que o leitor discuta elementos da narrativa ou reflita sobre a estrutura formal do poema. O que não significa que, durante o desenvolvimento do conjunto de atividades que resultou na produção do texto publicado, não tenham sido realizados exercícios com esse objetivo, sem que isso fosse registrado nas contextualizações.

A leitura de textos escolhidos como pretexto para trabalhar determinados conteúdos escolares (gramaticais ou outros) quase não apareceu; por outro lado, percebe-se um número significativo de atividades nas quais a leitura é a etapa inicial do trabalho com determinado gênero, principalmente das esferas literária e jornalística. Parece que os/as professores/as têm clareza de que o estudo do gênero não pode começar pelas questões lingüísticas ou passar diretamente para a produção textual. Nesses casos, a leitura é uma etapa de um processo que visa ao ensino-aprendizagem de determinados gêneros como conteúdos.

Os textos propostos para leitura, no primeiro grupo, são literários, pertencentes aos seguintes gêneros: poesia, história infantil, romance (infanto-juvenil), romance (literatura brasileira), fábula, manifesto literário, autobiografia. Nessas atividades envolvendo a leitura de literatura, 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, experiências familiares, visita a um bairro da cidade, tema

gerador discutido na escola, Olimpíada da escola. 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, no segundo grupo, o trabalho com gêneros específicos, principalmente da esfera jornalística, como notícia, resenha e carta do leitor. Podemos destacar alguns aspectos extremamente relevantes desse trabalho: a leitura dos textos nos suportes reais nos quais eles circulam socialmente e a discussão das condições reais de produção dos textos, além de os alunos poderem se constituir como interlocutores concretos dos textos, tendo inclusive a possibilidade de manifestar sua “compreensão responsiva ativa” no mesmo veículo – jornal ou revista – no qual o texto lido foi publicado.

Por mais que a entrada do texto da esfera do jornalismo na sala de aula não seja propriamente uma novidade, 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 de textos jornalísticos como prática social, para além do exercício escolar. Se o texto jornalístico não é lido como enunciado e gênero, dificilmente a atividade de leitura contribuirá para a formação de leitores capazes de extrapolar as tarefas escolares de compreensão de textos, chegando à leitura atribuição de significados.

Vale ressaltar, ainda, que foram trabalhados outros gêneros, como carta pessoal e filmes de vários gêneros. O que evidencia que as atividades propostas não envolvem só o diálogo entre diferentes livros ou entre a vivência pessoal do leitor e o livro, mas 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.

6 CONCLUSÃO

A partir do conhecimento das diversas concepções de leitura/letramento, é possível ampliar, pluralizar 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.

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.

A partir da análise feita, o que se pode perceber é que as atividades propostas pelos/as professores/as estão relacionadas não só à leitura de textos específicos da esfera escolar – letramento autônomo –, mas a situações variadas de leitura, ou seja, eventos de letramento tanto escolares, quanto práticas sociais de leitura/uso da escrita – letramento ideológico.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michael Lahud e Yara F.Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

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

- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. 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. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 251-261, jan./jun. 2003.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- HEALTH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, 1982. p. 49-76.
- _____. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 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.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1984.
- _____. (Org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1993.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 17/12/06. Aprovado em 18/06/07.

Title: Reading in primary and secondary school: reflections on some practices

Author: Nara Caetano Rodrigues

Abstract: In the present article, we intend to discuss the conceptions of reading and literacy that guide the reading and writing practices proposed by teachers in the context of an primary and

Leitura nos ensinamentos fundamental e médio:

secondary school situated in Florianópolis. In order to do that, we will firstly present a general overview of the reading/literacy concepts 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 which aims to circulate the texts produced by the students. After an initial analysis, we divided the activities into two groups (literature reading and other literacy practices), which, in a second moment, were subdivided into nine categories, according to the objectives, reading procedures and diversity of literacy events. We hope, through the analyses, to make public the some language practices used at this particular school, and their relation with the concepts of reading and literacy.

Keywords: teaching-learning; reading; literacy.

Titre: Lecture dans les Enseignements Fondamental et Secondaire: réflexions sur quelques pratiques

Auteur: Nara Caetano Rodrigues

Résumé: Dans cet article, notre objectif est celui de présenter et discuter les conceptions de lecture/ littératie sous-jacentes aux pratiques de lecture/écriture proposées par les enseignants dans une école de l'Enseignement Fondamental et Secondaire, située à Florianópolis. Ce but en vue, tout d'abord, on a tracé un panorama des conceptions de lecture/ littératie qui ont fourni des subsides théoriques à l'analyse. Ensuite, on a présenté le résultat de la recherche avec 40 contextures d'activités de lecture/écriture, établies par les professeurs et publiées dans une revue de l'école, dont le but est celui de diffuser les textes produits par les élèves. Après une première analyse, les activités sont partagées dans deux groupes (lecture de littérature et d'autres pratiques de la littératie), lesquelles, dans un deuxième moment, sont subdivisées en neuf catégories, selon les objectifs, procédés de lecture et diversité d'événements de la littératie. On espère, à travers l'analyse, faire connaître quelques pratiques de l'usage du langage travaillées à l'école et leur rapport avec les conceptions de lecture et littératie.

Mots-clés: lecture; enseignement-apprentissage; littératie.

Título: Lectura en las Enseñanzas Fundamental y Media: reflexiones sobre algunas prácticas

Autor: Nara Caetano Rodrigues

Resumen: Nuestro objetivo es presentar y discutir las concepciones de lectura/ literacia que guían las prácticas de lectura/escrita propuestas por los/las profesores/as en una escuela de Enseñanza Fundamental y Media, ubicada en Florianópolis. Para eso, trazaremos un panorama de las concepciones de lectura/ literacia que subsidiaron teóricamente el análisis. A seguir, presentamos el resultado de la investigación con 40 contextualizaciones de actividades de lectura/escrita, elaboradas por los profesores/as y publicadas en una revista de la escuela, cuya finalidad es la divulgación de textos producidos por alumnos/as. Después de un primer análisis, dividimos las actividades en dos grupos (lectura de la literatura y otras prácticas de literacia), los cuales, en un segundo momento subdividimos en nueve categorías, de acuerdo con los objetivos, procedimientos de lectura y diversidad de eventos de literacia. Esperamos, a través del análisis, mostrar algunas prácticas de uso del lenguaje trabajadas en la escuela y su relación con las concepciones de lectura y literacia.

Palabras-clave: lectura; enseñanza-aprendizaje; literacia.