

UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Educação- Campus VII  
Senhor do Bonfim  
Rede Uneb 2000

Leitura e letramento: em busca de ressignificações na sala de aula.

Elieze Dias de Almeida  
Liane Monteiro Dias  
Maria Iranice Rodrigues de Souza  
Maria Luiza Souza da Silva

Senhor do Bonfim-Bahia  
Novembro-2002

161

Elieze Dias de Almeida  
Eliane Monteiro Dias  
Maria Iranice Rodrigues de Souza  
Maria Luiza Souza da Silva

Leitura e letramento: em busca de ressignificações na sala de aula.

Trabalho monográfico apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental pelo Departamento de Educação da UNEB, Campus VII, Senhor do Bonfim-Bahia.

Professor orientador :

Paulo César Garcia  
Mestre em Teoria da Literatura



“ Cada leitura é nova escrita de um texto. O ato de criação não estaria assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor.”

(Bella Josef, 1986)

Dedicamos primeiramente a Deus por nos ter concedido sabedoria. A nossa família pela paciência. E à equipe de produção pelo empenho, pela dedicação e pelo compromisso na concretização deste valioso trabalho monográfico.

Expressamos nossos agradecimentos a Deus por nos ter concedido coragem e sabedoria; aos nossos pais pelo incentivo; aos esposos pela tolerância e aos professores pela confiança, compromisso e apoio nos momentos mais difíceis desta jornada.

## Sumário

Resumo.....	7
Introdução.....	8
 <b>Capítulo I - leitura e aprendizagem</b>	
* Leitura: opção política no processo ensino-aprendizagem.....	15
* Linguagem e leitura:tecendo práticas na escola.....	25
 <b>Capítulo II - O espaço escolar</b>	
* Concepções de leitura.....	37
* O lugar da leitura na sala de aula.....	53
 <b>Capítulo III - Leitura e letramento</b>	
* Letramento e sala de aula.....	61
* Letramento e cotidiano.....	70
Considerações finais.....	77
Referências bibliográficas.....	80
 <b>Anexos.</b>	

## Resumo

“Leitura e letramento: em busca de ressignificações na sala de aula” é um trabalho monográfico resultado de uma investigação, na qual queríamos saber o lugar da leitura nas séries iniciais da Escola Municipal João Ferreira de Matos, situada no município de Jaguarari. Entendemos a escola como um lugar de produção e socialização de conhecimentos, logo buscamos discutir, neste escrito, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas de leitura na supracitada escola e o impacto ou a (não) ressignificação destas práticas no cotidiano dos alunos.

## Introdução

Muito se tem discutido sobre o lugar e o sentido da escola na vida das pessoas que dela participam. Sejam alunos, professores ou dirigentes das instituições de ensino.

Questões como o que leva os professores a continuarem trabalhando na educação quando este setor é tão desprestigiado? Ou ainda o que motiva os alunos a freqüentarem um espaço que muitas vezes parece frio, distante e obsoleto se comparado a outros espaços que existem na comunidade, como a quadra de esportes, o videogame ou mesmo as brincadeiras de rua?

Parece que muitas atividades que os freqüentadores da escola, independente da idade, participam fora dela são mais significativas e prazerosas do que as que acontecem dentro das mesmas.

Vale ressaltar que descrevemos aqui a realidade das crianças pobres e freqüentadoras das escolas públicas do município de Jaguarari. Nós, como professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e, também, como alunas concluintes do Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000, compreendemos que, apesar de todas as dificuldades presentes no exercício do magistério, a escola ainda é para muitos, principalmente os pobres, um espaço de conquista de saber e também de poder.

Quando se tem um pouco de conhecimento, ganha-se mais autonomia frente às relações vivenciadas na sociedade e nesta, ser escolarizado é condição básica de sobrevivência, pois...

Ser escolarizado – isto é, ter freqüentado a escola por uns tantos anos e ser capaz de ler, escrever, operar com números, bem como realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita

estão pressupostas - é condição fundamental para participar da sociedade com relativa independência e autonomia o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da sociedade industrial e de manter acesso aos variados bens culturais. (Brito, 2002: 01)

A sociedade com todo seu avanço tecnológico e por ser voltada para a cultura eurocêntrica e centrada numa escrita estruturada e cheia de convenções, certamente exige de todos que desejam dela participar, um nível de escolarização que ultrapasse os conceitos de ler e escrever que orientaram as práticas pedagógicas até início dos anos 80.

Semáforos, placas de orientação do trânsito e nome das ruas, caixas eletrônicas, urnas eletrônicas, preços nos supermercados em código de barras, assinatura de contrato de título da terra, de contrato de aluguel, compreender ao menos 30% dos noticiários que se ouve ou lê, enfim, inúmeros são os eventos em que as pessoas precisam fazer uso da leitura e da escrita cotidianamente.

Logo estar na escola e dela participar, seja pela apropriação ou pela construção de novos saberes é um direito do cidadão e dever do Estado, pois é condição básica de inserção dos sujeitos na sociedade.

Além disso, autonomia, criticidade e capacidade de reflexão, são habilidades a serem trabalhadas pela escola que busca orientar os seus participantes para o exercício da cidadania e esse deve ser o papel da escola segundo os princípios dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** em evidência desde 1980.

A partir destas premissas é que buscamos discutir, neste trabalho, o lugar da leitura como prática social no cotidiano da sala de aula, especificamente na Escola Municipal João Ferreira de Matos.

Ao ingressarmos no Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000, verificamos a importância da leitura como habilidade que nos permitisse participar das discussões em relação às condutas realizadas diante de códigos emitidos pelos agentes da educação, ou seja, as leituras produzidas nos fizeram percebê-la como uma prática social e educativa.

Começamos a entender que a escrita depende boa parte do nível de informação que temos, e isso quem nos permite é o hábito da leitura com toda a sua diversidade.

Decidimos, então, lançar um olhar mais atento sobre o lugar da leitura ou mais precisamente, acerca dos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam as atividades de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Ferreira de Matos, em Jaguarari, interior semiárido da Bahia. A clientela dessas professoras é constituída de crianças com faixa etária de sete aos 12 anos.

Realizamos alguns encontros com as professoras da supracitada escola, fizemos observações e participamos de algumas atividades realizadas por elas, antes e durante as nossas conversas e sistematizamos nossa pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo, *Leitura e aprendizagem* discute a posição do professor em sala de aula e a sua prática pedagógica. Aborda ainda, as concepções de ensino e de linguagem que vem orientando as atividades de Língua Portuguesa, especificamente, como são realizadas as atividades de leitura.

No segundo capítulo, *O espaço escolar e a leitura* apresentamos algumas concepções de leitura e buscamos aprofundá-la como prática social. No bojo deste capítulo apresentamos algumas experiências de leitura que observamos na Escola Municipal João Ferreira de Matos e fizemos algumas considerações.

O terceiro capítulo, discorre sobre *Leitura e o letramento* enfatizando a escola como lugar privilegiado de construção e apropriação de saberes. Lugar apropriado também para o desenvolvimento da aprendizagem e observamos ainda como os alunos se envolvem no processo de apropriação do conhecimento e se de algumas forma estes conhecimentos ressignificam o cotidiano destes alunos.

Os sujeitos podem não saber ler e escrever como manda a escola, mas é capaz de fazer referências a outras formas de conhecimento, como por exemplo, trabalhar, jogar na loteria, assistir tv e discutir assuntos da realidade relacionados à guerra, à economia, à política e outros presentes no do cotidiano.

Percebemos que, embora o IBGE/2000 aponte a erradicação do analfabetismo, há um outro problema que é o baixíssimo número de letrados entre nós.

Durante a realização do trabalho, procuramos ouvir os que os professores diziam acerca das atividades ou práticas de leitura realizadas nas aulas e observamos que muitas das angústias enfatizadas por eles já foram nossas também. Hoje, temos um pouco de visibilidade sobre algumas questões diante do ensino da língua e de outras questões, que teremos de construir ao longo do caminho.

Ouvindo atentamente as colegas da *Escola Municipal João Ferreira de Matos*, fizemos um exercício interessante, pois percebemos que é mais fácil, enquanto professores, dizermos que os alunos não lêem, não sabem interpretar, não gostam das atividades de leitura, escrevem mal, entre outros comentários e nos insentarmos, nós e a escola ,da complexidade que envolve as afirmações que fazemos.

Realizar esse trabalho foi importante para refletirmos que o problema não é apenas do aluno. Todo um contexto que se estende, desde as concepções de ensino e de linguagem, que orientam a nossa práxis, a formação do professor, a ausência de letramento na família, até a estrutura sucateada da escola. Ora não se tem recursos como livros, vídeo ou quando eles existem, falta orientação para se fazer uso e, assim, contribuir para a realização de eventos de aprendizagem, tanto na escola como um todo, como no espaço específico da sala de aula.

Essa é a realidade de muitas escolas brasileiras, principalmente no interior do Nordeste. Em Jaguarari, presenciamos essas mesmas situações. Na escola em que realizamos a pesquisa, constatamos a riqueza do acervo bibliográfico. Inúmeros exemplares de Literatura Infantil, Infanto-juvenil, Clássica brasileira e universal, de Camões, Machado de Assis, Jorge Amado e Shakespeare; periódicos, revistas em quadrinhos, dicionários; jogos, blocos lógicos, emborrachados etc.

Todavia, percebemos que esses livros e outros materiais didáticos ficavam guardados na sala da diretora e ela nos informou que os professores não gostam muito de utilizar porque as crianças não têm muito 'cuidado', rasgam ou riscam.

Falta à escola um projeto ou uma orientação para que estes recursos possam fazer parte das atividades diárias das crianças.

A partir das conversas que tivemos com alunos e professores, ficou claro que para a maioria dos participantes da escola *João Ferreira de Matos*, crianças empobrecidas, a escola ainda é o único lugar que elas esperam descobrir e construir saberes que lhes permitam uma participação maior na sociedade e para os professores ficou evidente que é muito difícil acompanhar as mudanças teóricas que apontam para novas práticas pedagógicas se eles ainda se encontram distantes dos espaços onde circulam estes saberes.

Sentimos nos últimos encontros que muitas querem cursar a faculdade e o que elas mais lamentam é a falta de uma Coordenação Pedagógica que estude e construa com elas e os alunos projetos ou eventos que sejam interessantes e que promovam a aprendizagem significativa para todos.

**Capítulo I**  
**Leitura e Aprendizagem**

## Capítulo I

### Leitura e Aprendizagem

#### Leitura: opção política no processo ensino-aprendizagem

Nas reuniões de coordenação ou em eventos nos quais se discute o ensino da Língua Portuguesa, alguns clichês se fazem presentes, sendo os mais comuns: *os alunos não lêem; os alunos não sabem ler nem escrever; os alunos escrevem texto sem nenhuma lógica; os alunos escrevem tudo errado.*

Foi a partir de enunciados como estes que ao iniciarmos o segundo semestre do Curso de Pedagogia, a professora da disciplina de Língua Portuguesa, nos orientou para uma pequena pesquisa e apresentação da mesma em um seminário na comunidade de Jaguarari, sede do município onde trabalhamos com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A idéia inicial era saber o que mais angustiava e preocupava as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental no município. Nós iríamos participar dos encontros que aconteciam às sextas-feiras durante o planejamento. Após algumas reuniões, nós iríamos discutir e definir com a professora de Língua Portuguesa do Curso de Pedagogia Rede UNEB 2000 qual seria o tema do seminário.

Unanimidade total! Todos os grupos afirmavam que o grande problema era as dificuldades que os alunos apresentavam ao fazer o uso da leitura e da escrita nas atividades em sala de aula. Mais uma vez, assim como as colegas, os pais e as diretoras, nós enunciávamos os famosos clichês citados no início deste texto, sendo o mais repetido: *-os alunos não sabem ler nem escrever.*

Começamos então a questionar e observar onde estava o problema. Ora se estes alunos, ao menos boa parte deles, os da 4ª série, por exemplo, freqüentam a mesma escola desde a alfabetização e hoje os professores afirmam que eles não

lêem nem escrevem, o que a escola, enquanto espaço de aprendizagem, fez com eles?

Fizemos um pesquisa em algumas escolas municipais de Jaguarari, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental ,com a orientação da professora de Língua Portuguesa e selecionamos uma bibliografia que discutia sobre concepção de linguagem e de ensino da língua materna.

Percebemos que um conjunto de complexidade cercavam a nossa práxis pedagógica e que o problema estava na *escola* quando se pensava na concepção de ensino e de linguagem que orientava as aulas de Língua Portuguesa e na formação do professor.

Estes em sua maioria, tinham deixado os bancos da escola há muito tempo e pouco têm participado de encontros, seminários ou eventos que fazem circular reflexões, saberes e novas tendências que orientam o processo ensino aprendizagem nestes novos tempos.

Vale ressaltar que o município de Jaguarari tem investido muito na formação do professor. Sempre oferece eventos interessantes, no entanto a falta de um acompanhamento sistemático dos professores em suas atividades diárias na sala de aula, da coordenação por exemplo, tem dificultado o processo.

Nesses eventos, muitas vezes o conhecimento aparece meio 'fragmentado'. Ele impulsiona os professores para a necessidade de uma nova prática, mas falta-lhes uma ancoragem teórica mais consistente para que haja uma resignificação dos novos conceitos e saberes orientando a práxis cotidiana.

Outra questão diz respeito ao papel da *família*, pois nela não se vivencia quase nenhum evento que contribua para a construção do letramento das crianças, isto

é, eventos que possibilitem e estimulem a leitura e a escrita a partir dos padrões legitimados e valorizados pela sociedade.

A maioria das crianças que participam das escolas públicas municipais de Jaguarari são filhas de pais empobrecidos, trabalhadores rurais, desempregados e a maioria analfabetos, o que impossibilita muitas vezes que se mande alguma atividade para casa na qual a criança tenha que ser auxiliada por alguém.

Fica evidente que para essas crianças a escola é o único espaço de construção de novos saberes e a apropriação dos saberes construídos e legitimados historicamente.

Para a criança pobre que não tem livros, computador e na maioria das vezes nem o pão, a escola é o único espaço de apropriação dos saberes valorizados pela sociedade que ela tem acesso, logo precisa ser um espaço no qual o desenvolvimento da aprendizagem dos muitos que dela participam aconteça significativamente

O seminário trouxe no seu bojo questões inerentes às concepções de linguagem e de ensino da língua materna e discutimos a relevância destes conhecimentos no processo ensino-aprendizagem da leitura.

Realizamos o Seminário “ *Leitura: desafios e perspectivas para a escola pública*” na sede do município com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarari e contamos com quatrocentos professores participantes.

Discutir a questão da leitura, nesse evento, foi pertinente para compreendê-la como um saber fundamental para o desenvolvimento da intelectualidade e também como uma habilidade inerente ao acesso ao mundo das informações que circulam na sociedade.

A partir dos estudos realizados para o seminário, definimos que essa discussão deveria ser o tema da nossa monografia, pois interessados nas questões abordadas durante o evento, os professores da Escola Municipal João Ferreira de Matos marcaram um encontro para discutirmos com eles a questão das concepções de leitura e linguagem e principalmente sobre a oficina de leitura, realizada durante o evento.

Na oficina, diversas estratégias e tipologias textuais, selecionadas a partir de condições de produção previamente definidas, foram trabalhadas com os participantes. Em seguida, fizemos uma plenária geral com apresentações dos grupos e comentários e questionamentos feitos por eles.

A leitura era uma questão que nos seduzia, nos envolvia e nos preocupava e como os colegas apresentavam interesse e disponibilidade para falar sobre o assunto, começamos a participar e organizar os planejamentos com discussões sobre as questões que envolviam o ensino da Língua Portuguesa, especificamente, os aspectos teórico-metodológicos que orientam as práticas de leitura.

Partindo da linguagem como interação e da leitura como prática social, realizamos dez encontros na sede da Escola Municipal João Ferreira de Matos. Começamos ouvindo o que mais chamou atenção durante o seminário. Segundo os professores, as questões colocadas no evento já vinham sendo discutidas nos planejamentos, mas elas tinham pouco conhecimento para aprofundar tais questões.

Durante os encontros realizados com todos os professores que davam aulas nas séries iniciais da supracitada escola, promovemos discussões, leituras de textos teóricos, sessão de vídeo sobre os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do ensino da língua materna-Programa Salto para o Futuro- e oficinas com tipologias textuais (poemas, acrósticos, canções, imagens etc).

Numa perspectiva dialógica, ouvimos e conversamos com os professores participantes dos encontros.

Quando eles traziam os textos para trabalhar durante a semana, questionávamos o porquê daquela seleção. Eles afirmavam ser o tema da semana. Um exemplo: Acharmos muito interessante o trabalho com a canção “A casa” de Vinicius de Moraes. Era um momento muito rico de leitura, de audição da canção e de escritura ou de se fazer uma produção de texto.

Quando perguntamos porque os professores queriam fazer o trabalho com a canção, eles afirmavam que era para fazer uma *coisa diferente*, pois já estavam fechando a unidade e não queriam começar um novo assunto. Dialogamos e juntos reorganizamos os objetivos e estratégias para uma semana de aula com as 2ª e 3ª séries.

Buscamos discutir a importância de se perceber quais são os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as atividades de língua portuguesa na sala de aula.

Nos valendo das nossas memórias, fica um pouco mais fácil entendermos porque a maioria dos alunos não têm o hábito de ler, aliás de ler o que a escola pede ou impõe.

Os alunos muitas vezes lêem histórias de seus heróis, Dragonboll GT, Homem-Aranha, alguns lêem a Bíblia, pois no interior a maioria faz catequese na igreja católica ou escolinha dominical, se for evangélico.

Os alunos da Escola Municipal João de Matos só lêem o que a escola pede e no interior da sala de aula, pois é o único espaço que eles participam que pode proporcionar momentos de leitura. Não freqüentam nem a catequese nem a escolinha dominical.

Falamos da memória para lembrar que muitos de nós, professores, não conseguimos formar leitores, porque também não somos leitores assíduos. A grande maioria dos professores lêem muito pouco e acidentalmente. Logo fica muito difícil convencer o outro, no caso, o aluno, daquilo que nós mesmos ainda não fazemos e também porque a escola que nós participávamos, tinha outros objetivos, outros pressupostos teórico-metodológicos que não traziam em seu bojo *a leitura e a produção de textos* como atividades essenciais para aquisição da língua materna.

Tornar-se leitor é um processo sócio-histórico e implícito a este processo estão as condições de acesso aos livros, o papel estimulador da família e da escola. Na realidade brasileira, para as crianças pobres, a leitura muitas vezes é entendida com supérflua.

Em nossa *formação*, *a leitura e a produção de texto* não eram elementos principais, pois acima deste conhecimento estava o da estrutura da língua, objetivado pelo estudo da *Gramática Tradicional*, considerada conhecimento fundamental para que os alunos se apropriassem da Língua Portuguesa, ou especificamente da língua padrão.

Hoje as exigências são outras, pois o mundo mudou numa velocidade estonteante e a escola, a passos lentos, tem muita dificuldade para acompanhar as inovações. Saber gramática hoje, não significa ser letrado, que dizer usuário competente da língua enquanto prática social.

É pertinente, como professores, nos perguntarmos sempre o que queremos com as aulas e as atividades que trazemos para a sala de aula todos os dias, para que ensinamos ou ainda porque os alunos precisam aprender os conhecimentos que levamos para a sala de aula.

“ Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldi.1999:40)

Quando insistíamos com os professores da Escola Municipal João Ferreira de Matos que justificassem por que queriam fazer as atividades daquela forma, estávamos justamente buscando perceber quais os pressupostos que orientavam as atividades de linguagem realizadas na escola.

Verificamos que a prática dos professores apresenta nuances do ensino tradicional com os avanços das teorias sobre linguagem, leitura e letramento em evidência nos últimos tempos, principalmente após as reflexões promovidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental*.

Os professores não têm firmeza para nos dizer o que é ler ou escrever a partir das novas teorias divulgadas nos encontros que eles participam.

Observamos que eles fizeram trabalhos com rótulos, da alfabetização até a 4ª série, pois em cada sala tinha um mural com os mais diversos rótulos. Ao interrogarmos sobre o trabalho, eles afirmavam que queriam fazer uma atividade diferente das rotineiras. A partir das explicações, constatamos que de novo só tinha o suporte que era o rótulo, pois parece que eles ficam incomodadas com as cobranças da sociedade em relação ao trabalho realizado em sala de aula. Borges já discutia esta questão quando afirmava que...

“... sentindo a necessidade de demonstrar, para a sociedade ou para o próprio sistema educacional, comportamentos pedagógicos atualizados, o professor geralmente, apoiado em frágeis bases teóricas, inseguro, e não suficientemente convencido, passa a adotar posturas metodológicas que camuflam sua concepções tradicionais, sem contudo modificá-las em profundidade.”(Borges,1998:6800)

Foi exatamente essa postura que encontramos na escola onde realizamos a pesquisa. Professores sedentos por saberes, mas inseguros quanto às teorias que apontam para novas práticas.

Professores que realizavam atividades de Língua Portuguesa com novos suportes, como rótulos, canções, sessão de vídeo, mas que no decorrer da atividade repetiam as tradicionais práticas como cópias, exploração das classes gramaticais. Não tendo uma ancoragem teórica ou ainda uma definição da opção política feita em sala de aula, o discurso apresentava nuances de mudanças, no entanto a prática permanecia a mesma e assim pouco contribuía para uma aprendizagem significativa dos alunos, mesmo apresentando um material rico em conhecimento para ser explorado como é o rótulo.

Para a realização da atividade uma criança levou o pote do danoninho “Corpus”. Poderia se fazer leitura para saber o valor nutricional, as calorias, os componentes químicos. Descobrir o que é código de barras, o preço presente na etiqueta. Seria

interessante relacionar o preço com a renda da família e discutir as condições de sobrevivência do povo (a maioria) brasileiro. Pesquisar o porquê do nome 'Corpus' e ainda por que *light*, entre outras possibilidades.

A aula de leitura com esse rótulo seria um significativo e interessante momento interdisciplinar, se não, um momento para a transversalidade, pois permitiria discussão em torno da ética, (o baixo índice de desenvolvimento humano –IDH- o crescimento da pobreza e da violência, etc.) da estética-performance do corpo, da economia brasileira, da política etc.

Vale dizer que a definição para estas estratégias de leitura, de socialização e construção de saber sobre estas questões é resultado da opção política que o professor faz e pela concepção de ensino que ele ou a escola definiram a partir dos conhecimentos que se apropriaram .

Numa perspectiva de ensino como atividade emancipatória, que busca assegurar a aprendizagem e a cidadania dos alunos, o professor poderia fazer um projeto interessante com os usos dos rótulos. Selecionar o que o pobre pode ou não pode comprar e pesquisar o porquê.

Uma discussão envolvendo questões dessa natureza oportunizaria um momento significativo de aprendizagem envolvendo conhecimentos de diversas áreas do saber, mediada pelo contato com uma variedade de enfoques ao assunto a partir das diversas tipologias textuais como rótulos, propagandas, poemas, artigos, textos jornalísticos entre outros.

Já numa perspectiva de ensino como instrumento de reprodução social e com fins meramente conteudistas, não interessa o despertar do senso crítico, logo trazer o rótulo ou qualquer outro tipo de texto será apenas mais um suporte no qual os alunos farão leitura para decodificação, retirada de classes gramaticais, pretexto para ditado entre outros, portanto atividades pouco significativas para o desenvolvimento da intelectualidade.

Assim, a seleção do material didático, dos conteúdos, o enfoque dado a eles, as estratégias de trabalho, os objetivos, a seleção bibliográfica, a postura do professor diante do aluno durante o processo ensino- aprendizagem e a forma de relacionamento com os alunos (ter autoridade sem ser autoritário) coadunam com a opção política feita pela escola e/ou pelo professor.

... não basta 'doar' uma determinada teoria aos professores, mas "provocar um processo de reflexão", que permita o intercâmbio entre o conhecimento acadêmico e a competência prática.

(Borges, 1998:69)

Como afirmamos no discorrer deste texto, não se muda o cotidiano da sala de aula apenas permitindo a participação de professores em eventos com mesa-redonda, jornadas, seminários entre outros, não basta "doar" fragmentos de teorias, é necessário permitir ao professor momentos de acesso a essas teorias num clima de estudo e reflexão.

Refletindo sobre sua prática o professor pode perceber o que ele faz e porque faz acontecer um processo de aprendizagem desta forma e não de outra.

Ficou evidente durante os encontros que o conhecimento sobre as concepções de linguagem é fundamental para se elaborar o projeto de ensino de língua portuguesa na escola. A depender da opção política definida pela escola ou pelo professor, emergem as concepções tanto de ensino como de linguagem que irão orientar a práxis pedagógica.

**Capítulo I**  
**Leitura e Aprendizagem**  
**Linguagem e leitura: tecendo práticas na escola**

O que realmente queremos quando nos predispomos a 'dar' aulas de Língua Portuguesa?

Seja qual for a resposta dada pelo professor e/ou pela escola, ela estará pautada em uma opção política – esta é quem orienta o projeto de ensino que será realizado pela escola ou pelo professor.

Sem dúvida, ao falarmos na opção política que fizemos para darmos aulas de Língua Portuguesa, estamos falando também nas concepções de linguagem e de ensino que subjazem essas concepções.

Neste trabalho iremos discutir um pouco sobre as duas principais concepções que têm orientado o ensino de Língua Portuguesa aos falantes nativos, isto é, nas escolas brasileiras. Faremos um recorte para falar das concepções que orientam as atividades de leitura na Escola Municipal João Ferreira de Matos, espaço onde fizemos alguns encontros com as professoras e participamos de algumas atividades de leitura realizadas na sala de aula.

A concepção confessada pela maioria dos livros didáticos está fundamentada na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, e considera a língua como instrumento de comunicação. Nesta, a língua é vista como um código, um conjunto de signos. Para Saussure a língua é...

“A língua é um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, e

esse não podem nem criá-la nem modificá-la. A língua é passível de fixação e sistematização em dicionário e gramáticas.” (Barbi,1999:15)

Ancorada no estruturalismo de Saussure e no transformacionalismo de Noam Chomsky, essas teorias inspiraram uma prática pedagógica voltada para um ensino prescritivo e descritivo da língua que terminou por definir como objetivo para as aulas de Língua Portuguesa apenas o domínio da variante culta da linguagem.

Para que os alunos se apropriassem dessa variante, que é um domínio importante, inclusive para o desempenho nas atividades dentro e fora da escola, eles eram submetidos a exercícios estruturais de gramática.

Entendia-se que quanto mais a escola oferecesse atividades que mostrasse como a língua se estruturava, suas terminologias e classes gramaticais e sintáticas, mais o aluno teria o domínio da língua e seria um usuário competente da linguagem.

Para nós, que buscamos discutir o lugar da leitura na sala de aula, é fundamental fazer essa digressão histórica para compreendermos porque as atividades de leitura e de escrita contribuíram muito pouco o desenvolvimento lingüístico e textual de boa parte dos alunos. Muitos, hoje, exercendo a profissão no magistério e a grande maioria trabalhando com as séries iniciais.

Conceber a língua como instrumento e optar pelo ensino descritivo e prescritivo significou negligenciar os falares do povo brasileiros portadores de variantes lingüísticas, estas consideradas erradas e inaceitáveis, não tinham ‘espaços’ na sala de aula. A idéia era defender um projeto de hegemonia lingüística centrado

no mito da língua única: a norma padrão e a aquisição dessa dar-se-ia pelo ensino da gramática normativa e descritiva.

Desde os anos 60 a sociolinguística vem discutindo esta questão. William Labov, nos guetos dos Estados Unidos abordou a questão do inglês padrão e o não-padrão e no Brasil, o sociolinguísta Marcos Bagno, desde 1997, evidencia a desconstrução do 'mito' da unicidade da língua e abordando o preconceito linguístico como um dos fatores de exclusão na sociedade, principalmente para o estudante pobre. Fazer essa abordagem significa compreender o que significava para os programas oficiais de ensino ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever.

Emília Ferreiro (1995) juntamente com outros pesquisadores sobre aquisição da língua materna, insistiam em afirmar que *decifrar não é ler como copiar não é escrever*, pois até então, a idéia que se tinha de leitura pautava-se no processo de decodificação e a escrita restringia-se ao exercício da cópia, ainda muito comum nas séries iniciais. Isto porque o que realmente interessava aos professores era que os alunos tivessem um domínio sobre o código-conjunto de signos linguísticos estruturados em regras que deveria ser aprendido por todos. O que se percebeu com o passar dos tempos foi que...

“Apenas o conhecimento do código-  
como memorização das letras e  
sílabas - por exemplo não garante a  
leitura- podendo a atividade  
permanecer no nível da decifração.”

(Smolka, 1989:34)

Conhecer e dominar o código é fundamental para saber ler e escrever mas...

“ O estudo da linguagem se empobrece ao se dirigir apenas a estruturas formais (fonemas, morfemas, palavras, sentenças, textos) e ignora a análise de funções tais como a comunicação, a preservação da memória e de registros, o exercício de documentação oficial, o próprio desenvolvimento da autoconsciência. (Porter, 1993:18).

Em nome da apropriação do código, o ensino da língua materna descuidou-se de outros objetivos importantes inerentes ao aprendizado da linguagem. A função precípua da linguagem é a comunicabilidade e esta não depende apenas que se domine a estrutura do código. Se assim o fosse, bastasse que houvesse um emissor, um receptor e uma mensagem e a comunicação aconteceria. Acaso ao assistirmos o Jornal Nacional, por exemplo, todos compreendem todos os blocos ali apresentados? Isto significa que outras questões são importantes no processo da comunicação.

Trazendo essa situação para o cotidiano das escolas, percebemos que temos uma ‘mensagem’, escrita ou falada, temos os receptores que são os alunos e um código comum a todos, a língua, mas nem sempre os alunos entendem o que os professores lhes dizem. Seja pelo conteúdo ali apresentado, seja pela variante lingüística usada pelo professor.

No Brasil, muitas pesquisas apontam para o equívoco da unicidade da língua, pois a nossa língua é muito diversificada, isto é, varia no espaço (social e geográfico) e muda com o tempo.

Isso nos assegura que o tempo dedicado apenas para as atividades de gramática não atendem às demandas da sociedade grafocêntrica que ora vivenciamos e é

responsabilidade da escola preparar os alunos para resolverem as questões que aparecem no cotidiano que exigem as habilidades de leitura e de escrita.

Durante as visitas à escola João Ferreira de Matos verificamos que a concepção de linguagem que orienta as atividades de Língua Portuguesa é a de linguagem como instrumento da comunicação.

Na II Unidade, a escola fez um trabalho com a bula de remédio. Com a discussão em torno da leitura como prática social, os rótulos, bulas de remédio, recibos de contas de luz e água têm sido muito usados nas atividades de Língua Portuguesa.

Os alunos da 3ª série trouxeram as bulas de remédio e o professor solicitou que eles se organizassem em grupos a partir da indicação do remédio, isto é, ficariam juntos os alunos que trouxeram bula de remédio para gripe, febre, alergia etc.

Foi muito interessante e confusa essa procura. Em seguida ele pediu que os alunos lessem a bula para buscar as informações sobre as indicações do remédio, como usar e os efeitos colaterais. Depois os alunos iriam fazer um texto publicitário divulgando o remédio para a cidade através de um programa da rádio "A voz no pé de Serra" (a região é conhecida por esse nome, inclusive as festas juninas trazem como título "Arraiá Forró do pé de Serra.").

Indubitavelmente foi uma iniciativa muito interessante, se não fosse o início e o desfecho da mesma.

A intenção do professor em formar grupos pela indicação do remédio foi uma oportunidade de se fazer uma leitura silenciosa com o objetivo de descobrir uma informação- o remédio é indicado para qual doença- e em seguida fazer a anotação no caderno. (oportunizava leitura e escrita a partir de condições previamente definidas)

O início da atividade ficou um pouco tumultuado, pois alguns nem sabiam onde procurar a indicação. Mas mediando o processo de busca o professor ajudou bastante. Na hora da divulgação no programa da rádio (simulação na sala de aula) foi um sucesso. Todos queriam falar fazendo entonação, buscando persuadir o ouvinte: foi um momento de oralidade muito proveitoso e participativo.

Finalizando, ele pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa da bula, retirassem todos os adjetivos com seus respectivos substantivos e copiassem nos cadernos em forma de lista. Quem conseguisse fazer a lista maior seria contemplado com 1.0 (um) ponto na unidade.

A prática da professora conseguiu sair dos limites da linguagem como 'mero' instrumento de comunicação quando oportuniza a oralidade, a produção do texto com as condições de produção (para quem? para quê? O quê?) previamente definidas, isto é, os alunos sabiam porque precisavam *ler, escrever, falar e ouvir*.

Não há avanço quando o professor insiste em não aproveitar os textos escritos produzidos pelos alunos e a partir deles fazer uma reflexão sobre o uso e até a estrutura da língua, reduz toda a riqueza do trabalho à garimpagem de classes gramaticais perdendo uma excelente oportunidade de reflexão e pesquisa sobre o 'uso da língua' numa situação comunicativa concreta.

Pelas pesquisas publicadas sobre a aquisição de linguagem em todo o Brasil e pelos estudos que realizamos com os professores da Escola Municipal João Ferreira de Matos, vimos que o estudo de linguagem fundamentado apenas no código, tem afastado os falantes do processo de produção de sua linguagem, como aconteceu na atividade comentada anteriormente.

Negligenciar o uso da linguagem escrita feita pela criança (mesmo ser o professor tomar consciência disso) é uma opção política feita pelo professor ao fazer um ensino de linguagem centrado na linguagem como *instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação* - essa valoriza a língua enquanto

*código:conjunto de signos que se combinam segundo regras e que deve ser apreendido por todos para que a comunicação se efetive. Essa opção expressa...*

“... uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua e que a separa do homem no seu contexto social.”

(Travaglia,1995:22)

O que se vê na escola, apesar de todo discurso que circula nas universidades ainda é um ensino de língua materna ‘preso’ às estruturas e às regras apenas do código enquanto variante padrão como se apenas ela revelasse o que é a língua do Brasil.

Nas práticas escolares de ensino da língua materna se nega as variantes-sociais , geográficas, e diafásicas que delineiam o perfil do Português do Brasil, isto porque a concepção confessada nas escolas separa o usuário do processo de produção da linguagem.

Na atividade que observamos com o uso da bula de remédio, essa postura ficou muito explícita. Ao invés da professora fazer uma análise lingüística da produção escrita dos alunos para saber como está o desenvolvimento dessa habilidade, quer dizer, as dificuldades e os avanços apresentados pelo alunos no processo de apropriação da escrita e a partir da constatação ela promover uma reflexão e um estudo do ‘corpus’ (os textos dos alunos) que ela tem em mãos, a professora ‘despreza’ esse saber trazido pelo aluno e vai fazer um estudo da língua baseado no programa ou nos conteúdos que ela definiu previamente.

Muitas vezes os alunos apresentam problema de concordância nominal, mas o programa oficial orienta para cinco aulas sobre os substantivos, por exemplo.

Nesse estudo, nos ancoramos na perspectiva interacionista, ou na linguagem como forma ou processo de interação humana, pois entendemos que é lendo, escrevendo e refletindo sobre o uso que os outros (autores/escritores) e também nós fazemos da linguagem, é nessa prática ou nesse 'jogo' que nos apropriamos da linguagem com competência para usufruí-la nas mais diversas situações postas pela sociedade grafocêntrica.

Na perspectiva interacionista a linguagem é entendida como atividade produtora de sentidos, logo é uma prática social, dialógica que implica na linguagem em uso. Dessa forma...

“A produção de sentidos é tomada, portanto, como um fenômeno sociolingüístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas geradoras de sentido e busca entender tanto as práticas discursivas que atrasam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo,) como os repertórios utilizados nessas produções discursivas.” (Spink,2000:42)

Discutimos o lugar da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal João Ferreira de Matos a partir dessa perspectiva. Entendemos que a concepção interacionista da linguagem, por contemplar a *linguagem em uso*, ou seja as situações reais de enunciação, é uma ancoragem teórica importante para se discutir o ensino da leitura na sala de aula.

Assim, as atividades de 'gramática', alicerçadas em frases muitas vezes artificiais da língua, cedem lugar para as atividades de leitura, escrita e produção de textos- e análise lingüística, que é uma reflexão sobre a escrita do aprendiz orientada pelo uso convencional da língua e este processo é mediado pelo professor com pesquisas, consultas às gramáticas, aos jornais, livros e etc.

Sendo o professor o mediador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a análise lingüística possibilita o conhecimento sobre a estrutura da língua a partir dos repertórios da criança ou do aprendiz. Isto é, não se nega a variante lingüística usada pelo aluno, mas a partir do uso que ele faz da linguagem, a escola oportuniza o contato com outras variantes presentes nas diversas tipologias textuais que circulam na sociedade possibilitando, assim, a apropriação de novas variantes e de novos repertórios tanto lingüísticos como textuais.

Durante as pesquisas, percebemos que na escola João Ferreira de Matos as práticas de ensino da linguagem ainda estão centradas no ensino da língua enquanto conjunto de regras e há uma supervalorização do ensino da gramática.

As horas dedicadas à leitura são esporádicas, quer dizer, as professoras fazem a atividade de 'tomar a lição'-perceber se o aluno decodifica todas as palavras no texto indicado pela professora -geralmente são os textos do livro (didático) de Português, mas atividades como as da bula, do rótulo, leitura de imagens-gravuras- entre outras, aparecem como atividades criativas motivadoras- é quando a professora quer fazer uma 'aula diferente'.

Discutir a linguagem como prática social, na perspectiva interacionista que traz no seu bojo a *linguagem em uso*, é fazer opção pelo *ensino produtivo* cujo objetivo principal é possibilitar o desenvolvimento da *competência comunicativa*, condição essencial de participação das pessoas dentro e fora da escola.

“O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; (...) aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.”

(Halliday, McIntosh e Strevens, 1974:276)

Conhecer uma ‘escala possível de potencialidades da língua’ significa abrir espaços para atividades nas quais as diversas linguagens, bem como tipologias textuais se façam presentes.

Permitir a entrada de textos que circulam na sociedade como os jornalísticos, publicitários, reportagens, parlendas, contos, canções, classificados, placas de trânsito ou fixadas nas casa indicando serviços, como “Vendemos carvão”; “Fazemos unha pé e mão”; “Fazemos salgados e doces”, entre outros, são práticas sociais de escrita e de leitura que apontam alternativas e que possibilitam ‘o aumento dos recursos’ lingüísticos, informacionais e culturais dos alunos, além de permitir uma reflexão sobre os usos que se faz da língua a partir de cada situação concreta de comunicação.

Nesse sentido, a prática da leitura e da escrita aparece como atividade inerente ao processo de desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (Fonseca e Fonseca, 1977:82)

Essa competência apreende o aspecto lingüístico que é a capacidade que os usuários da língua têm de gerar enunciados lingüisticamente aceitáveis independente da variante lingüística que ele seja portador e ainda o aspecto textual que é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, os sujeitos serem capazes de produzir e compreender uma variedade de textos literários ou não.

Reduzir o ensino da língua materna apenas aos exercícios estruturais de gramática é negar o papel fundamental da leitura, da escrita e da análise lingüística como pressuposto essencial à construção do letramento.

**Capítulo II**  
**O espaço escolar e a leitura**

## Capítulo II

### O espaço escolar e a leitura

#### Concepções de leitura

O Ministério da Educação e Cultura exhibe, com satisfação, os índices que apontam a erradicação do analfabetismo.

No entanto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais do Ensino Fundamental* discutem justamente a 'dificuldade' que a escola tem não só de alfabetizar, mas de garantir o uso eficaz da linguagem, ou seja o letramento, nas diversas situações cotidianas.

Objetivando esclarecer o que o MEC diz ao afirmar a erradicação do analfabetismo, vamos discutir um pouco sobre as concepções de leitura construídas a partir dos anos 70.

Especificamente, nos anos 70, o que se observava no Brasil era um ensino essencialmente conteudista e tecnicista, cujas orientações para o ensino da língua materna, objeto de estudo neste texto, apontavam para a prática dos exercícios estruturais de gramática, técnicas de redação- geralmente eram textos feitos nas datas comemorativas ou as famosas 'volta das férias'- e o treinamento de habilidades de leitura e de escrita. Essas, freqüentemente centravam-se na decodificação e na cópia.

Dessa forma, ser alfabetizado significava saber decodificar e saber copiar aquilo que a escola solicitava.

No entanto, o mundo moderno exige competências e habilidades que ultrapassem os limites da simples cópia ou decodificação. Nesse sentido, muitos pesquisadores e algumas Secretarias de Educação começaram a delinear novos mapas conceituais sobre a leitura e a escrita. Aqui vamos nos ater apenas às questões da leitura.

Smith(1973), Foucambert (1976), Kato (1985) entre outros estudiosos, começaram a revelar em seus estudos, concepções de leitura como um processo de decodificação, de extração de informação de um texto, de reconstrução de sentido, de compreensão, isto é, a leitura passa a ser um processo, uma atividade de reflexão e concentração, não mais uma atividade mecânica de relacionar fonemas aos grafemas.

A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais... (Smith,1991:201)

Embora se tenha discutido muito sobre as consequências de uma leitura fundamentada apenas na decodificação e na memorização de famílias silábicas, principalmente nos primeiros contatos da criança com o texto escrito, isto é, na alfabetização, constatamos que na maioria das escolas essa ainda é uma das formas utilizadas pelas professoras para proporcionar o contato da criança com a leitura.

Sabemos que algumas crianças- bem poucas privilegiadas- ao ingressarem na escola já revelem familiaridade como os livros de histórias, revistas entre outros materiais impressos,mas não é ainda uma representação significativa.

O que se enfatiza é que esta metodologia pouco ou nada contribui para a construção do sentido, pois as sílabas não têm muito sentido para a criança e

tornam o processo da leitura mais complicado, restando ao aluno apenas a memorização. Por exemplo, em cartilhas é comum uso de textos como:

“O bebê baba.

O bebê bebe e baba.

A babá olha o bebê.”

(preferimos não identificar o nome da cartilha, embora ela seja bem conhecida pelos professores de alfabetização)

No processo de alfabetização, esse tipo de texto se faz muito presente e ele aparece como pretexto para se trabalhar as famílias silábicas. As crianças vão copiar, cobrir, ligar as famílias, isto em nome da aprendizagem do código.

A partir dos anos 90, alicerçada na Teoria da Enunciação de Emile Benveniste (1976) e da Análise do Discurso com Michael Pecheux (1969) a leitura passa a ser considerada como “... processo de interlocução, delineada pela atividade discursiva, fundada em, e constituída de interações sociais.” (Smolka, 1989:24)

Acreditamos que a ênfase à apropriação do código viveu o seu tempo e hoje as demandas são outras, pois...

Não podemos aceitar que nos dias de hoje, a escola continue desconhecendo que o que fazemos como leitores fora da escola é o que menos fazemos dentro da escola. (Kleiman, 1992:89)

O que observamos durante o estudo que realizamos foi que a maioria das atividades de leitura que acontecem na sala de aula estão pouco relacionadas às práticas sociais que se vivencia fora da escola.

Por exemplo, durante o período que participamos das discussões com as professoras, elas nunca citaram o bilhete, um manual com regras de um jogo, uma receita médica, o boleto bancário, poesias, entre outros, como tipologias a serem trabalhadas na escola, pois fora dela esses textos estão presentes na casa de boa parte das crianças.

Para se entender o que é a leitura, ao menos algumas idéias sobre esse objeto, é interessante saber qual a concepção de *texto* que as professoras têm, pois a maioria das atividades de leitura emergem do texto escrito.

Pouquíssimas atividades de leitura na escola contemplam outras linguagens como o desenho, a tira de humor, uma charge ou a leitura da cópia de alguma pintura (tela). Estes são suportes muito ricos para atividades de linguagem, pois envolvem oralidade, imaginação, interpretação, conhecimento de mundo, enfim um conjunto de *comportamentos* que possibilitam a realização da leitura como produção de sentido, mas quase não aparecem nas salas de aula ou quando aparecem não são muito explorados.

Uma das concepções mais comuns na escola e fortemente representada pelos livros didáticos é a concepção de *texto como conjunto de elementos gramaticais*. Nesta o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais ou ainda tende a reduzir o texto com repositório de mensagens, como no exemplo que segue:

Após a leitura do texto de Cecília Meireles, “*Lua depois da chuva*” (em anexo apresentamos o texto na íntegra), “...*Olha a chuva: molha a luva.... A chuva lava a*

rua. A viúva leva o guarda-chuva e a luva.”, a professora pediu que os alunos fizessem a leitura e respondesse o seguinte exercício:

1. Quem lava a rua?
2. O que leva a viúva?
3. Retire os dígrafos encontrados nos textos.
4. A partir dos dígrafos encontrados no texto, escreva mais dois exemplos de cada um.

Fica explícito que os alunos fizeram algumas atividades ‘escolares’, ou seja, atividades que pouco contribuem para o seu desenvolvimento intelectual, cultural e lingüístico, fundamental para sua vida também fora da escola. O texto escrito serviu para retirar as informações óbvias e reconhecer as classes gramaticais.

Entendemos que resumir o texto apenas a estes dois aspectos é muito empobrecedor, quer dizer não contribui para a ressignificação dessas atividades que acontecem fora da escola, no cotidiano dos alunos

Sendo a escola um lugar de construção de novos saberes e de apropriação de saberes construídos e legitimados historicamente e se um dos objetivos que orientam o ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa, que se dá também pelo domínio da leitura como atividade produtora de sentido, o texto da Cecília Meireles possibilitaria uma série de conhecimentos.

Trazar uma poesia já uma atividade importante, pois oportuniza o conhecimento da nossa literatura, desperta a imaginação, revela organização e estrutura de texto diferente das que geralmente são apresentadas (as mais comuns na escola João Ferreira de Matos são narrativas), permite o conhecimento sobre a estrutura do texto literário, as rimas, a sonoridade além de ser uma oportunidade de desenvolver a oralidade, reviver experiências, brincar com a língua, proporcionar ressignificações e ainda abrir caminho para a entrada de textos literários na sala de aula.

Retomando o poema da Cecília Meireles, não se fala apenas da chuva como um fato natural comum, mas uma chuva que traz lembranças já vividas, emoções permitidas apenas pelo viés da arte da linguagem literária.

Conhecer, discutir e aprofundar as várias interpretações atribuídas aos textos literários- eis aí um caminho coerente para o desenvolvimento do leitor infantil, sob todos os aspectos(...) Experienciar, pelo diálogo, pela partilha e pelo conflito, as várias alternativas interpretacionais dos textos literários é, sem dúvida, uma condição essencial ao alargamento da compreensão do mundo pela criança- compreensão esta que leva consigo alargamento do seu domínio lingüístico.

(Bordini,1989:65)

A professora poderia conversar sobre poesia, sobre a autora, sobre os dias de chuva (o que geralmente as criança fazem- o que a mamãe não pode fazer quando está chovendo- poderia fazer uma conversa antes)

Depois poderia ela mesma recitar o poema e perguntar se todos os textos geralmente são lidos assim, fazer interlocuções, colocar questões ao texto; abordar a musicalidade; discutir o porquê do nome *poesia*; o que diferencia esse texto de outros trabalhados em classe (se for a primeira que os alunos tiveram contato com a poesia), os alunos poderiam ilustrar, fazer outro poema a partir do

estudo que fizeram, enfim, fazer uma atividade produtora de sentido para o aprendizado do aluno.

Convém lembrar, entretanto, que poesia não é escola, não quer ensinar a linguagem e não suporta ser tratada como objetivo de estudo gramatical (...) A tendência utilitarista da escola...transforma a experiência do poético em mero exercício de habilidades de leitura, desveste o poema de suas potencialidades específicas(...) na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual a afetivamente pelas representações ou vivências que a consciência suscita. (Bordini, op. cit. 63)

A partir das reflexões de Bordini, fica evidente que o trabalho com a poesia tem sido feito de forma contraproducente, isto é, não têm contribuído para o desenvolvimento intelectual, cultural, lingüístico nem afetivo da criança .

É claro que nem todos os professores são portadores de conhecimento sobre a literatura, mas os autores de livros didáticos, pensando em contemplar todas as tipologias e linguagens têm procurado apresentar em suas obras as charges, a história em quadrinho, imagens em tela (pintura geralmente da literatura brasileira), bulas de remédio, poesias entre outras e ,assim, propõem desafios aos professores e eles buscar estes conhecimentos.

O problema é que os professores, em sua grande maioria não sabem como lidar com esses textos e ao invés de oportunizar momentos de aprendizagem significativos a partir desses suportes, eles terminam recorrendo às atividades fundamentadas na perspectiva estruturalista da linguagem, negando assim a importância da literatura na vida do aprendiz, pois a preocupação gira exclusivamente em torno dos aspectos estruturais da língua.

Numa sociedade economicamente desigual como a nossa, desigual também é o acesso aos bens culturais e a leitura constitui-se como um das alternativas de fazer circular essa cultura, logo a escola é um dos espaços que pode possibilitar o acesso principalmente, dos alunos pobres a estes bens culturais, pois sabemos que muitos alunos só têm contato com livros, revistas, filmes em vídeo apenas no espaço escolar.

Em muitas escolas, a falta de acesso a livros de qualidade é um elemento que dificulta a democratização da leitura, mas também temos consciência que a escola com as suas práticas têm contribuído muito pouco na formação dos leitores, principalmente dos textos literários.

Vale ressaltar que nesse estudo não *condenamos* o estudo da língua, o que buscamos enfatizar é que a leitura não deve continuar sendo pretexto para se 'ensinar a norma padrão' segundo as orientações teórico-metodológicas da concepção estruturalista da linguagem, até porque acreditamos que é lendo, escrevendo e refletindo sobre o que se lê, o que se escreve e como se escreve que vamos ampliando o nosso conhecimento de mundo, isto é, o enciclopédico (informações gerais), textual (jornais, poemas, acrósticos, recibos, cartas) e lingüístico.

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a

todos os outros textos significativos para cada um, e reconhecer nele um tipo de leitura.” (Lajolo, 1982:59)

Nesse sentido a leitura não é uma atividade na qual o leitor é um ‘receptor’ de uma idéia pronta, um sentido posto, mas constitui-se como agente que busca sentido, pois ele, o sentido, não está no material que o sujeito tem a sua frente, logo o texto se apresenta como um conjunto de pistas e o trabalho do leitor é a partir do conhecimento que tem e das inferências apontadas pelo texto, construir o sentido e assim *ler é saber que o sentido pode ser outro.*

Fazemos este recorte para se confirmar que, na maioria das atividades realizadas pelas professoras sobre leitura, elas caminhavam na direção de um único sentido, uma resposta já previamente definida.

Muitos professores admitem , ainda hoje, apenas a resposta que o gabarito do livro didático apresenta. Isso é lamentável, pois desconsidera toda a reflexão construída pelo aluno com muito *esforço*, pois cada sujeito tem suas histórias de leitura, assim como cada leitura tem a sua história é por isso que Geraldini (1999:91) afirma que “ se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro”.

Quando enfatizamos o *esforço* para construir o sentido do texto, é porque sabemos as dificuldades que tanto os alunos como os professores enfrentam para interpretar um texto, pois ao fazê-lo, eles precisam de maturidade (não é ser maior de idade) e experiência construída pelo contato com outros textos. Quer dizer quanto mais se lê, e numa diversidade tanto de conteúdos como de tipologias, menos conflituoso é o processo de construção do sentido, pois...

“ O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a

interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto.” (Kleiman, 1992:13)

O texto da Cecília Meireles, por falar de coisas simples, cotidianas e significativas para os alunos, no caso *a chuva* - para eles ela é muito esperada, pois é fonte de sobrevivência- poderia ser exercício interessante de produção de sentidos, pois eles já sabem coisas sobre a chuva ou a falta dela, seja pelo contato com outros textos, seja pelas suas próprias vivências.

Desta forma, neste texto, o aluno já participa com quase oitenta por cento de informações que já fazem parte do conhecimento de mundo (enciclopédico e lingüístico) deles .

O conhecimento de mundo é muito importante no processo da leitura, logo é fundamental que a escola crie sempre oportunidades que permitam um maior contato com a pluralidade de tipologias textuais bem como de assuntos que cercam o nosso cotidiano.

Voltamos novamente a opção política feita pelo professor e/ou escola. Se o professor pretende trazer como tema *a chuva*, a partir da sua concepção ele irá organizar suas atividades. Se o objetivo for apenas a aprendizagem da estrutura da língua ele pode trazer qualquer texto, fazer uma leitura mecânica seguida de exercícios estruturais. Infelizmente isso foi o que mais nós percebemos tanto nas conversas como nas práticas presentes na escola onde realizamos o estudo.

No entanto, se o professor fez uma opção pelo ensino produtivo, ele deseja desenvolver no aluno a competência comunicativa e assim selecionará previamente o material e definirá todas as estratégias que permitam atingir o seu objetivo.

Até a definição do tema deve ter uma justificativa e essa pode ser negociada com os alunos. Ao invés do professor selecionar todos os textos, pode solicitar ajuda dos alunos, eles, previamente orientados, poderão trazer os textos. Isso pode permitir uma variedade de tipologias: notícias de jornal, poemas, narrativas, gravuras, canções.

Os textos poderiam ser organizados a partir das tipologias e trabalhados ao longo de uma quinzena e à medida que fossem estudados, outros seriam produzidos e organizados em mural na sala de aula, por exemplo.

O importante é não perder de vista o que é uma *atividade de leitura* e que esta precisa ser intensa e realizada de fato. Observamos que as atividades de leitura contemplavam muito mais a oralidade (opinião do aluno sobre o texto) e a escrita (exercício) do que a leitura propriamente dita, isto é, debruçar sobre o texto, colocar questões, fazer leituras a partir de diversos objetivos, permitir o exercício das inferências e da intertextualidade, tudo isso mediado num processo mediado pelo professor.

Durante a leitura dos poemas, poderia se explorar os aspectos literários, as metáforas, a estética, enfim a estrutura interna do poema e permitir uma reflexão sobre a linguagem enquanto arte. Com certeza, mesmo com crianças na alfabetização, esse tipo de organização de trabalho pode permitir a apropriação da competência lingüística e textual bem como na construção do letramento (será discutido no último capítulo.) dos alunos e também do professor, pois durante o processo todos aprendem um pouco.

Quando se apresenta um assunto ou um tema pouco conhecido pelas crianças, é importante que se defina o porquê dos alunos estarem fazendo essa leitura, ou seja, é bom que o professor explicita o objetivo da leitura que pode ser entre outros, a busca da informação. É bom saber que há uma pluralidade de leituras e isto significa, como diz Orlandi...

“Quando me refiro à pluralidade das leituras não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas sobretudo na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras.”

(Orlandi, 1996:87)

Não é apenas em uma única leitura que esgotamos todo diálogo que o autor busca estabelecer com seus leitores. Quando a professora trabalhou o poema, ela poderia ter voltado ao mesmo texto com objetivos e estratégias diferentes. Poderia se descobrir a temática apresentada na poesia.

Outra leitura poderia ser para perceber que elementos no texto permitem a musicalidade. Outra poderia ser para saber se na perspectiva da autora a chuva aparecia como algo agradável ou não e ainda que lembranças a criança tinha da chuva-relacionar o texto com as suas vivências. Poderia ler para fazer outro texto valendo-se dos mesmos recursos acústicos (ch/lh/uva) utilizados pela autora.

Assim, a leitura é produzida por condições determinadas. Ninguém lê para ‘nada’, embora na sala de aula seria bom tanto o aluno como o professor questionarem o porquê de estarem fazendo as atividades que sempre fazem. Há sempre um objetivo definindo o tipo de texto que o leitor está lendo, assim também como há estratégias também distintas.

Quando insistimos em especificar de que lugar estamos falando de leitura é porque ela têm ganhado nuances diferentes ao longo da história.

Para o estruturalismo...

“ ... se pode tomar a leitura como decodificação e se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento

lingüístico estrito. Dir-se-ia, então que o texto tem sentido e o aluno deveria apreender esse sentido.(...)"

(Orlandi,1996:37)

Neste trabalho buscamos refletir e analisar as atividades realizadas na sala de aula como um olhar diferente do estruturalismo por entendermos que a decodificação é apenas 'senha' de acesso aos textos escritos.

"A perspectiva da análise do discurso... Não encara o texto apenas como um produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo sua significação (...) Considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção daí se dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto."

(Orlandi,1996:37)

Nesta perspectiva, percebe-se que o texto não é algo pronto, 'acabado' e que a leitura não é um simples exercício de relacionar grafemas e fonemas, de apenas apreender um 'sentido dado', ou repetição das idéias presentes e explícitas no próprio texto e ainda de *garipagem gramatical*, mas a leitura aparece como ação, como um *movimento* e é nesse movimento que a interação acontece desencadeando o processo de significação. A leitura é uma atividade humana essencial.

" Atividade de leitura é forma de linguagem, originária na dinâmica das

interações humanas-portanto de natureza dialógica - que em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos e configura as relações sociais.”

(Smolka,1989:26)

No passado longínquo, em algumas civilizações a exemplo da indígena- que ainda não passou pelo processo de aculturação- bem poucas- e ainda nas regiões rurais do interior de alguns estados brasileiros, a transmissão da cultura, dos valores e da memória ainda se faz pela oralidade.

Na zona urbana, por menor e paupérrima que seja, as pessoas convivem com o universo grafocêntrico, isto é, quase tudo está centrado na escrita e exige habilidade tanto da *leitura* como da *escrita* para que as pessoas possam circular com mais autonomia, seja nas instituições financeiras (bancos), no correio, no supermercado, nas ruas com a variedade de placas de trânsito, enfim, diversas situações do dia-a-dia exigem a prática da leitura e da escrita, uma vez que a escrita é o código oficial.

Ora, se a escola se coloca como um dos espaços de democratização e de acesso aos saberes que assegurem a participação e a inserção das pessoas nesse universo letrado a fim de que todos possam gozar da cidadania, a práxis pedagógica deve estar voltada para a apropriação da leitura e da escrita enquanto prática social como habilidade inerente a esse processo.

São muitas as nuances da leitura e também as estratégias de acesso a esse momento que se faz esporádico e acidental para alguns, hábito cotidiano para outros e para uma grande maioria, limita-se apenas à atividades meramente escolares.

Chamamos de *meramente escolares* uma leitura na qual o professor, orientado apenas pelo livro didático, exige uma série de respostas e o aluno é obrigado a responder sozinho, não havendo uma mediação entre o professor, o texto e o aluno, no processo de busca e construção da significação da leitura ou então, as questões postas pelo professor não exigem nenhum raciocínio, pois as respostas estão óbvias e refletem a mera repetição das idéias do texto.

Entendemos que essas atividades não permitem que a escola cumpra uma das suas metas que é o desenvolvimento da intelectualidade dos aprendizes.

“Um texto sempre se refere a um determinado contexto, ele é em verdade uma ‘ponte’ ou uma janela para determinados aspectos da realidade.”

(Theodoro,1995 :106)

A leitura de um texto mobiliza uma série de outros conhecimentos e esses podem ser possibilitados pelas experiências de vida que os leitores construíram ao longo de suas trajetórias de vida ou pelo contato com outros textos. Isso assegura a construção de repertórios lingüísticos, textuais e informacionais necessários à leitura de mundo, assim...

(...) para ganhar estatuto de conscientizadora, a realidade dos problemas de leitura deve ser precedida ou permeada por uma visão crítica da realidade ali encontrados. (...), ela deve se alongar para dentro da realidade social no sentido de se adquirir consciência sobre o motivo de as coisas serem assim e de como elas foram



produzidas historicamente. Sem esse vai-e-vem do mundo para a palavra e da palavra para o mundo (expressões de Paulo Freire) não vemos sentido para qualquer atividade acadêmica.”

( Theodoro,1991:89)

As atividades realizadas na escola precisam ser produtoras de sentido para que a escola tenha sentido na vida dos aprendizes e para que eles exercitem a sua criticidade e reflexão diante dos fatos sociais, políticos, econômicos e culturais que configuram o nosso cotidiano.

Especificamente as atividades de leitura devem se fazer presente em todas as disciplinas, pois a leitura é uma atividade interdisciplinar. Lendo com estratégias e objetivos previamente definidos, numa variedade de tipologias e conteúdos, essa atividade permitirá aos aprendizes a construção de conhecimentos essenciais para compreender, interpretar e agir nas diversas situações do dia a dia e ainda compreender a organização da sociedade, seus valores, memória, ideologia, pois esses saberes geralmente são socializados pelo viés da escrita, código oficial da comunicabilidade.

A leitura pode ganhar nuances diferenciadas ao longo dos anos, no entanto, por mais diferenciada que seja o conceito, ela permanecerá sendo uma atividade essencial e necessária para a construção da intelectualidade e a condição básica de acesso aos saberes construídos historicamente pela sociedade letrada.

**Capítulo II**  
**O espaço escolar e a leitura**  
**O lugar da leitura na sala de aula**

Ter discernimento acerca da opção política e do sentido da escola na vida dos aprendizes possibilita palmilhar uma trajetória que permite o desenvolvimento da competência comunicativa dos participantes desse espaço de socialização e construção de saberes: o espaço escolar.

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.” (Lajolo, 1994:7)

Para muitos, a leitura é um hábito que inicia-se desde os primeiros momentos de suas vidas. São privilegiados e participam de um espaço que lhes permitem ver na escrita e na leitura suas finalidades e usos.

Vale lembrar que são pouquíssimos os que vivenciam essa realidade. Uma grande maioria de brasileiros, participantes das classes menos abastadas padecem ao chegar na escola, pois muitas vezes, esse espaço de aprendizagem exige competências e habilidades antes nunca experimentadas por eles.

Especificamente para as classes populares, a escola constitui-se como o único espaço que lhes possibilita participar e interagir com os bens culturais valorizados e legitimados pela sociedade.

Indubitavelmente, os alunos das classes populares são portadores de diversos saberes, embora eles sejam negados pelo currículo que orienta a práxis pedagógica no interior do espaço escolar.

Na chamada escola da vida, são muitas as lições de respeito, solidariedade, partilha, fé, e também de violência, opressão e negação dos direitos inerentes ao exercício da cidadania. Eles, os pobres, esperam que os saberes valorizados pela sociedade sejam oferecidos a eles através de sua participação no espaço escolar.

Lajolo ( 1994:7) afirma que ler livros se aprende na escola, outros saberes aprende-se no mundo, no cotidiano da igreja, do sindicato, da rua, das brincadeira com os colegas e em diversos, embora poucos, espaços que lhes permitam, participar. Talvez ler livros, seja mais difícil, pois difícil é definir qual o papel da escola ou precisamente da leitura na vida da criança pobre.

Tanto o ensino da língua materna como os seus objetivos são construídos historicamente. Para entendermos as dificuldades que a escola tem apresentado, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, não só de alfabetizar, mas em assegurar a prática da leitura e da escrita no dia- a-dia dos participantes da escola, vale lembrar que tanto o ensino da língua como a definição de suas prioridades fazem parte de um processo histórico.

Foi só a partir dos anos sessenta do século XIX que a disciplina de Língua Portuguesa passou a fazer parte do currículo, e para aquele momento, a prioridade era o conhecimento da leitura e a redação de textos em língua estrangeira, o francês, por exemplo.

Para a Língua Portuguesa, o essencial era conhecer e dominar as estruturas da língua, como afirma Coutinho (apud Lajolo 1994:55 ) “ O ensino de gramática deve ser limitado às declinações dos nomes e à conjugação dos verbos...” e continua Silvo Romero sobre o ler na escola no início do século XIX.

“Ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras letras aprendia-se a ler em velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios(...) As sentenças manuscritas eram secundadas por impressos vulgares e incolores(...) Era o ler por ler, sem incentivo, sem préstimo, sem estímulo nenhum.”

(Romero, 1851. op cit Lajolo pg.57)

O ensino da leitura veiculada mais ou menos nos anos 1867 a 1876, segundo o depoimento de Romero, confirma que a atividade de leitura reduzia-se às leituras de textos envelhecidos que circulavam apenas no interior dos cartórios ou ainda os alunos tinham que fazer leituras dos clássicos da língua Portuguesa de Portugal.

No entanto, nesse mesmo período, Rui Barbosa com um discurso a frente do seu tempo, mesmo sem aparato teórico, mas pela intuição já fazia defesas a favor de uma outra concepção de ensino da língua.

“Trabalho mecânico de memorização que, no programa da instrução elementar, se classifica sobre o nome de gramática.(...) Mas nem a qualificação mesma de gramática se pode estender a esta tecnologia de abstrações inúteis, que, aliás, suplício inútil

da infância na escola, absorve a mais larga parte do plano de estudos primários.”

(Barbosa, s.d. pg.223 apud Lajolo 1994:55)

Hoje, início do século XXI, percebemos uma transformação profunda na sociedade e uma quebra de paradigmas, seja em relação aos valores, ao comportamento, à economia, à econografia, aos mitos e rituais católicos entre outros claramente perceptíveis. Todavia, a escola, embora se verifique algumas inovações, ainda permanece obsoleta. Prova disso é observarmos como se dá o aprendizado da Língua Portuguesa, ou mais precisamente, o ensino da leitura na sala de aula.

A partir da pesquisa que realizamos na escola municipal nas séries iniciais do Ensino Fundamental, verificamos uma prática não tão distante da que Rui Barbosa já chamava a atenção das autoridades no Congresso Nacional, nos primeiros anos da República. Boa parte do tempo nas séries iniciais do Ensino Fundamental ainda é destinado ao estudo estrutura formal da Língua Portuguesa.

O aprendizado das convenções de utilização do código escrito é imprescindível, mas não é pela repetição de exercícios mecânicos de gramática que os alunos irão se apropriar da norma culta e desenvolver a competência comunicativa.

A língua desvinculada do seu uso em situações reais, seja pela oralidade, seja pela escrita não possibilita uma reflexão, logo sendo uma abstração só resta ao aluno memorizar as regras que estruturam as frases dadas pelo professor nos exercícios estruturais. Geralmente eles aprendem naquele momento e são até capazes de ‘guardarem’ as informações por no máximo até a próxima unidade, e, como o processo não foi de apreensão, reflexão e análise, em pouco tempo eles não lembram mais das convenções trabalhadas em sala de aula, mesmo com todo o esforço dele e do professor.

Talvez por isso, por ser um ensino artificial, logo, pouco significativo, o aluno estude as classes gramaticais, por exemplo, desde a alfabetização até o terceiro ano do Ensino Médio, e não estranhemos quando ele precisa fazer um cursinho ao candidatar-se ao concurso de vestibular. Quer dizer, a escola dedicou boa parte do tempo de aquisição da Língua Portuguesa às atividades de gramática, negligenciando as práticas de leitura e de escrita.

A idéia era que se dominasse as regras que estruturam a Língua Portuguesa para em seguida usá-las nas atividades de redação, geralmente realizadas no Ensino Médio. Até hoje, no Ensino Fundamental as atividades de Leitura e Produção de textos não têm conquistado muito espaço.

Quando os professores organizavam as práticas de leituras, percebemos, na escola municipal João Ferreira de Matos, que elas contemplavam muito mais a escrita e o exercício da gramática do que o entendimento, a compreensão, a interpretação e o conhecimento sobre os elementos pragmáticos e semânticos que organizavam o texto. Geralmente as atividades de leitura que observamos eram muito mais de escrita, ou seja, a partir da leitura sempre se produzia um outro texto.

A escola, constantemente, tem discutido sobre o lugar da leitura na sala de aula. Desde os anos 80, com a divulgação dos PCN's, os programas oficiais de ensino têm enfatizado as atividades de leitura e produção de textos como norteadoras do ensino da língua materna.

Fazer circular novas abordagens sobre o processo de leitura como uma prática social não tem sido tarefa muito fácil, pois este conceito demanda conhecimentos teóricos nem sempre acessíveis para boa parte dos professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental e isso dificulta o trabalho do professor na sala de aula.

Quando o ensino era fundamentado em práticas ou técnicas, bastava ler alguns manuais e eles orientavam o que o professor deveria dizer e fazer na sala de aula com determinados conteúdos e textos.

Hoje, a exigência é bem maior. Não basta sair inventando 'brincadeiras e dinâmicas' para motivar a aula de leitura, pois a leitura é uma habilidade inerente à competência comunicativa. É a partir das leituras que se descobre os saberes produzidos historicamente e se constrói novos saberes e saber ainda é poder.

Assim, a leitura é uma atividade que nos proporciona poder, não o poder econômico, este pode até vir indiretamente, mas falamos de poder que é autonomia e que nos possibilita fazer nossas escolhas.

Na escola onde realizamos a pesquisa, verificamos a leitura como uma atividade que tem se tornado uma necessidade para os alunos. A pouca participação deles nas interlocuções mediatizadas pelos professores decorre do pouco conhecimento enciclopédico, lingüístico e textual que eles têm.

A leitura ainda não tem se tornado um evento de letramento norteador das atividades de apropriação dos conhecimentos. Aos poucos ela vem ganhando um espaço, mas segundo os próprios professores é como se ela fosse de responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa, um equívoco da escola, pois geralmente é pelo código escrito que os alunos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente, logo a leitura é interdisciplinar e exige que cada disciplina ou professor desenvolva esta habilidade em seus alunos.

Neste sentido é que discutimos com as professoras da Escola Municipal João Ferreira de Matos a necessidade de assegurar e construir o lugar da leitura nas atividades diárias da sala de aula e ainda desenvolvermos, a partir de objetivos e estratégias, condições de produção de leitura e interpretação com uma

diversidade de desafios que desenvolvam o raciocínio, a reflexão e a lógica nos alunos.

Uma atividade de fração, talvez seja simples para o professor, mas exige do aluno um raciocínio que começa com a leitura do desenho e estende-se até uma interpretação que exige dele conhecimentos sobre divisibilidade.

O domínio deste conhecimento passou pelo acesso a leitura que permitiu o aluno conhecer e saber o sentido do vocábulo: *divisibilidade*, logo, saber fração exige saberes lingüístico ( o vocábulo), textuais ( o desenho em fragmentos ou numerados sobre o denominados) e ainda o conhecimento enciclopédico (sobre partilha, divisão). Para nós, tarefa simples passear por estes conceitos, mas para o aluno isto pode levá-lo ao insucesso em matemática. Esta disciplina é cálculo, mas também é leitura e interpretação. Assim, exige leitura e o professor de Matemática precisa estar sensível para esta questão.

Consideramos que o lugar da leitura na sala de aula é passaporte para o sucesso pessoal e académico dos alunos, mas compreendemos que a escola, ao menos a grande maioria, ainda tem sido negligente em relação a este aspecto do ensino da Língua Portuguesa.

Vivemos numa sociedade que demanda a todo momento domínio da linguagem oral e escrita, logo se faz mister a apropriação desta habilidade principalmente para as crianças pobres, pois para elas é na escola que este aprendizado vai acontecer uma vez que não participam de eventos que lhes assegure o domínio deste conhecimento.

**Capítulo III**  
**Leitura e letramento**

**Capítulo III**  
**Leitura e letramento**  
**Letramento e escola sala de aula**

O processo de ensino e aprendizagem não confina-se no espaço escolar. Nas brincadeiras de rua, no culto religioso, nos aniversários, nos folguedos populares (reizados, quadrilhas, sambas de rua etc.), nas viagens, até mesmo no simples fato de assistir uma sessão de vídeo, ouvir o rádio ou o pronunciamento de alguém são eventos que oportunizam socialização e até apropriação de conhecimentos. Neste trabalho chamamos estas situações de eventos de letramento.

Segundo Soares (2000:15) esta palavra ainda causa um estranhamento para a maioria das pessoas. No Brasil, ela aparece pela primeira vez nos estudos da psicolingüista Mary Kato quando ela afirma em seus estudos sobre Lingüística Aplicada que a língua falada culta é consequência do letramento.

O IBGE 2000 têm enfatizado o crescente avanço de pessoas alfabetizadas no Brasil nos últimos tempos. No entanto, precisamos saber o que significa ser alfabetizado e ainda é lamentável constatar que, em pleno século XXI quando estamos erradicando o problema do analfabetismo, outro já apareça com tanta intensidade que é o baixíssimo número de letrados entre nós, principalmente entre os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, primeiros momentos de aprendizagem para uma boa parcela de brasileiros.

Sentimos, então, a necessidade de fazer uma abordagem sobre o que diferencia alfabetização de letramento.

Segundo Soares (2000: 32-45) o termo letramento vem do inglês *literacy*. Etimologicamente, a palavra vem do Latim *littera* (letra) com o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. No *Webster's Dictionary*, *Literate*

tem entre outras, a acepção de “*educated; especially able to read and write*”, isto é educado; especificamente, quem tem habilidade de ler e escrever.

Assim, *lyterate*, é pois o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas daquele que faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita nas diversas situações do dia-a-dia.

O surgimento do termo no contexto atual instaura uma diferença entre ser letrado e ser alfabetizado. Soares (op. cit.47) faz a seguinte distinção: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

A partir das idéias da autora “o ideal era *alfabetizar letrando*, ou seja ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”

Diante das reflexões sobre letramento e alfabetização podemos compreender o caos que configura o quadro da educação escolar no Brasil, apesar de todas as produções científicas que circulam no mercado.

Temos muitos professores nas séries iniciais que são alfabetizados, mas o quadro de letrados ainda é muito pequeno, ou seja, poucos são os professores que fazem uso da leitura e da escrita com competência e intensidade no seu cotidiano. A leitura e a escrita são, na maioria da vezes, práticas esporádicas e acidentais, seja pela falta de acesso ao material impresso, (custa caro) seja pelo próprio hábito, ou a falta deste.

A situação do analfabetismo na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos por exemplo, é diferente da situação brasileira. Nestes países considerados de primeiro mundo, a educação escolar básica é obrigatória e toda a população

conclui o Ensino Fundamental, ao contrário do Brasil que constantemente vem implantando Cursos de Elevação de Escolaridade – As Acelerações e os Fluxos, num processo que se estende da alfabetização até o curso universitário. O nosso Curso de Pedagogia veiculado pelo Projeto Rede UNEB 2000, é resultado de políticas de ensino desta natureza.

Quando se fala, bem pouco a mídia brasileira faz circular estas informações, em analfabetismo no primeiro mundo, na verdade este fenômeno infere sobre o letramento, isto é, também lá, existem pessoas que sabem ler e escrever, mas que não fazem uso destas habilidades em suas práticas sociais.

No Brasil esta questão é grave, pois ainda temos um índice muito grande de analfabetos, pessoas que não dominam a tecnologia da escrita e da leitura, embora aqui a tendência seja considerar alfabetizado quem tenha ao menos concluído a 4ª série do Ensino Fundamental. Ser alfabetizado há poucas décadas, segundo o Censo Demográfico na década de 40, significava apenas saber assinar o nome e mais tarde estendeu-se até a capacidade das pessoas redigirem um pequeno bilhete.

Neste sentido, ser alfabetizado não assegura uma autonomia das pessoas ao experienciarem no dia-a-dia situações que exigem o uso da leitura e da escrita, prova disso são as filas nos caixas eletrônicos dos bancos. Retirar o pagamento nos bancos, para muitos brasileiros, significa constrangimento e angústia, uma vez que esta tarefa demanda um domínio de leitura e escrita que exige habilidade e rapidez.

A partir da análise de algumas atividades organizadas pelas professoras da Escola Municipal João Ferreira de Matos vamos discutindo a construção ou não do letramento a partir da prática pedagógica que elas realizam.

Discutindo sobre cidadania e direitos humanos, as professoras da segunda série do Ensino Fundamental organizaram algumas atividades a partir de uma canção trabalhada anteriormente apenas como lazer. Como os alunos já conheciam o texto "A casa" de Vinicius de Moraes, a professora promoveu uma discussão na sala.

Durante as interlocuções, se discutia os tipos de moradia – as características como quantos quartos; como era o banheiro, o quintal, quantos moravam, como era o bairro no qual as crianças moravam- vale ressaltar que a maioria das crianças que estudam na sede do município, são filhas de pais empobrecidos que geralmente migraram da zona rural para a periferia do município em busca de escola para os filhos e melhores condições de sobrevivência.

Em alguns momentos ela chamou a atenção dos alunos para uma passagem no texto que dizia '*Não tinha teto, não tinha nada. Ninguém podia entrar nela não, porque na casa tinha chão*', neste momento ela questionou a existência deste tipo de casa e levou os alunos a descobrirem que a casa não era de verdade. Só existia na imaginação do poeta. Ao término das interlocuções, a professora solicitou que os alunos fizessem um exercício de escrita e desenho (em anexo).

Outra atividade que acompanhamos falava sobre o *trabalho*. As professoras das terceira e quarta séries levaram o texto "A formiga e a Cigarra" e fizeram uma leitura. Em seguida elas conversaram com as crianças sobre a vida boa da Cigarra e a vida sofrida da Formiga que trabalhava sem parar e sem tempo para o lazer.

Discutia ainda com as crianças sobre as conseqüências de não se ter um trabalho. Em seguida, elas deram uma folha mimeografada com o desenho da Cigarra e da Formiga e os alunos iriam escrever um texto respondendo as seguintes questões:  
A Formiga- que mensagem você deixaria para as pessoas que trabalham?  
A Cigarra- que problemas enfrenta quem não trabalha?

Presenciamos várias atividades e até anexamos algumas. Todavia, neste capítulo apresentamos os procedimentos apenas de três por entendermos que elas já apresentam indicativos do perfil das atividades que se costuma chamar de leitura na maioria das escolas públicas brasileiras, principalmente, as que se encontram distantes dos espaços onde circulam as produções científicas.

Outra atividade que observamos foi a leitura de uma *imagem* em seqüência e de uma *carta*. Na leitura da carta os alunos e a professora conversaram sobre a importância da correspondência e os procedimentos para se postar uma carta. Depois os alunos responderam duas questões de escrita.

Na leitura de imagem, o texto apresentava uma seqüência na qual uma gatinha estava tranqüila deitada numa almofada e de repente entra um cachorro e a gatinha sai correndo. ( encontram-se nos anexos).

Pelo que observamos, as atividades são muito mais de escrita do que de leitura. A atividade com o texto “ A casa” de Vinicius de Moraes poderia ser um momento interessante de se discutir uma série que assegurasse uma reflexão sobre um problema social grave que é a falta de um política habitacional. Ao discutir os tipos de moradia poderia se discutir sobre a arquitetura – Jaguarari ainda conserva construções antigas com marcas do Barroco, casa com adornos, com anjos e vasos na pratibanda.

A professora poderia fazer uma excursão pelas ruas próximas a escola e pedir que os alunos observassem o estilo, a cor, o tipo de casa que mais se encontra em Jaguarari. Poderia organizar uma Amostra da Arquitetura presente na cidade e antes da amostra os alunos teriam contato como os tipos de moradia para perceber as diferenças ( poderia conhecer os projetos de Oscar Niemayer-projetista do Distrito Federal, por exemplo)

Poderia se fazer leituras de imagens com fotos, figuras de revistas, livros ou se a escola tiver recursos, um estudo com transparências. Numa perspectiva de atividades exóforas ao texto, seria oportunizado ainda algum conhecimento sobre o Barroco, discussão sobre o processo de reconhecimento de algumas cidades como patrimônio Histórico da Humanidade. Tudo isso pensando na construção do letramento enquanto apropriação de conhecimentos construídos e socializados a partir de leituras objetivadas por diversas linguagens: palavras, imagens, esculturas e etc. – os anjinhos barrocos nas pratibandas das casas mais antigas do município.

Realizando a atividade de leitura do texto do Vinícius de Moraes poderia se fazer predições, antecipações, isto proporcionaria ao aluno a construção de um outro texto a partir do texto dado; ele seria um co-autor participando ativamente do processo de leitura, produzindo sentidos a partir dos repertórios que dispõe.

Poderia se discutir a estrutura e organização do texto, as rimas, a disposição das palavras na folha, o imaginário do poeta ao fazer o texto e o imaginário da criança ao ouvir a canção pelo cd e depois ao fazer a leitura do texto. Enfim uma série de conhecimentos seriam possibilitados a partir de um texto considerado 'bobinho e fácil', segundo a opinião da professora. Diferenciar casa na roça de pobres e na fazenda dos ricos, casa na periferia e nos bairros nobres, palafitas, casas no morro, hotéis, prédios etc. Inúmeras são as possibilidades de acesso a saberes alusivos as condições de moradia.

Na atividade de leitura da fábula A Cigarra e a Formiga aparecem alguns valores que a escola precisa tomar cuidados ao abordá-los. Nesta narrativa fica explícita a lei 'olho por olho, dente por dente' e sabemos que essa idéia permeia a maioria das relações na sociedade.

Entendemos a escola também como um lugar que precisa cultivar o hábito de solidariedade, de partilha, de justiça e discutir também a importância do lazer. Não

podemos nem ser só trabalho como a D. Formiga, mas também não podemos ser só lazer como propunha a D. Cigarra. Seria interessante a escola fazer uma ponte desta narrativa com a canção do Titãs, Epitáfio, na qual o grupo discute a falta de tempo para se viver coisas importantes para a nossa condição humana.

Questionamos sobre o sentido da atividade de leitura das imagens da gatinha e do cachorro. Sabemos que a princípio era ler as imagens em seqüências e depois fazer uma produção de texto narrativo a partir da seqüência dada. Mas, nas entrelinhas o que o texto diz ou mostra? A gatinha como boazinha e manhosa e o cachorro sendo o vilão? Ou ainda reafirma a lei do mais forte- homem/mulher; patrão/empregado; pobre/rico. Mesmo sem a professora fazer alusão a estas questões, elas estão subjacentes a essas imagens, pois o texto tem uma parte material/visual escrita ou falada, mas está entremeada de não-ditos, isto é, os aspectos discursivos e o professor precisa saber como lidar com eles no processo de construção do aprendizado da leitura

A idéia de fazer leitura de imagens é uma experiência muito rica. Desenvolve o imaginário, oportuniza o contato com a arte e a estética. Temos nos livros de Literatura do Ensino Médio cópias de diversas telas e ainda com comentários. A professora poderia usá-las, pois estaria assim contribuindo na construção do acervo cultural dos alunos. Pouquíssimos são os alunos que conhecem telas de pintores brasileiros. Os estrangeiros, nem vamos comentar.

Partindo do estudo feito com as telas, os alunos poderiam resgatar a memória da cidade fazendo pinturas das casas ou imagens que lembrem a zona urbana ou rural do município onde moram ou qualquer outra temática na qual eles pudessem se expressar pela linguagem artística.

A atividade com a carta foi o retrato do que mais acontece em nossas escolas. Os alunos deram gargalhadas com a variante usada pelo personagem, Mané Bento. Riram exaustivamente da variante lingüística usada por ele. A professora

conversou sobre a importância da carta, embora tenhamos hoje o telefone, o telegrama ( os alunos diziam que era caro e difícil de fazer) e a internet( eles riam e diziam- ah professora isso aí tá muito longe de nós) .Trocaram experiências de como postar a carta no correio e os alunos sabiam explicar o processo. Depois os alunos olhavam o texto, olhavam para os textos dos colegas e com muita dificuldade iam corrigindo os *erros* de Mané Bento.

Na atividade da carta a professora perdeu uma excelente oportunidade de discutir uma série de questões tanto sociais como lingüísticas que poderiam contribuir na criação de algumas posturas, entre elas, a postura em relação ao preconceito lingüístico.

Na questão social poderia levar o aluno a refletir sobre as questões econômicas, sociais, geográficas em que se encontram os 'Manés' em nossa sociedade. Discutir sobre as variantes desmistificando a unicidade da língua e discutindo sobre as variantes existentes bem como a necessidade de apropriação e discernimento para se fazer uso das diversas variantes que compõem o Português Brasileiro.

Poderia se fazer uma pesquisa sobre a variante predominante no município de Jaguarari e discutir o porque da predominância desta variante na região.

Partindo para o conhecimento lingüístico e textual a professora ao invés de sair garimpando os *erros* do Mané Bento poderia conversar sobre as tipologias textuais, com se estrutura e se organiza uma carta comercial, uma carta para amigos ou para alguma autoridade fazendo alguma solicitação;

Seria interessante conversar sobre o assunto que o Mané traz na carta- a saudade, a imagem que ele guarda de sua Hermengarda, a percepção que tem de cidade grande, o outro modo de vida típico da capital-pouca conversa, muita

pressa e quase nenhuma solidariedade, entre outras questões interessantes colocadas pelo escritor da carta.

Ainda no plano lingüístico analisar como apresenta certo domínio ao usar os dígrafos e como é perceptível a relação fala-escrita ao usar os verbos no gerúndio. Seria um momento de perceber o uso dos verbos. Discutir o uso de letra manuscrita e letra de forma. A carta seria um pretexto interessante para se refletir sobre o uso da linguagem oral e escrita e ainda para enfatizar que apesar dos problemas apresentados por Mané Bento em relação ao uso do Português Culto Brasileiro, ele conseguiu se comunicar.

Sobre o preconceito em relação ao uso do Potuguês não-padrão, o sociolingüística Marcos Bagno nos diz “ O PNP não é “pobre” “carente” nem errado. Pobres e carentes são, sim aqueles que o falam, e errada é a situação de injustiça social em que vivem. É papel da escola garantir a aprendizagem, principalmente da língua, o nosso idioma.

Para nós ficou a certeza de que a escola ainda tem que fazer circular conhecimentos que contribuam na construção do letramento dos professores para que eles busquem ressignificar sua práticas e assim contribuam também na formação cultural e política bem como no letramento dos seus alunos.

**Capítulo III**  
**Leitura e letramento**  
**Letramento e cotidiano**

A escola é um dos espaços privilegiados para a aquisição, socialização e produção de conhecimentos. Compete a ela, pois proporcionar atividades significativas e produtoras de sentido para os seus participantes, principalmente as crianças empobrecidas, uma vez que para elas a escola é um dos poucos, senão único espaço que lhe permite interagir com os conhecimentos valorizados e legitimados pela sociedade.

Na escola não se aprende apenas a ler e escrever, se a escola assegurasse esta aprendizagem significativamente, já teria cumprido uma das funções que a sociedade lhe atribui, no entanto não é isso que se percebe ao entrar em muitas escolas brasileiras.

Ler e escrever no sentido mais amplo, inclusive o defendido neste trabalho, extrapola os limites da perspectiva estruturalista e traz no seu bojo a linguagem enquanto prática social que permite, entre outras coisas, a construção do letramento. Assim, a aquisição da linguagem ancora-se nas práticas de *leitura, de produção de textos* – usa a escrita como registro do conhecimento produzido, como comunicação nos tempos novos de tecnologia, na era dos email's, dos caixas eletrônicos, da internet etc- e de análise lingüística.

Para se fazer uso da linguagem oral e/ou escrita é fundamental se ter domínio de como essas modalidades se organizam e se estruturam. Ressaltamos que conhecer as convenções da Língua Portuguesa, ou mais precisamente, do Português Brasileiro, não significa memorizar as regras de gramática ou trazer para sua biblioteca todos os manuais do Pasqualle Neto e estudá-los exaustivamente.

Entendemos que a apropriação do código escrito se dá pelo viés da análise lingüística. É refletindo sobre a nossa escrita e sobre a escrita dos outros, numa atividade de pesquisa, consulta e reflexão que vamos compreendendo a organização e os usos que podemos fazer da nossa Língua e aprendemos a fazê-lo a partir de condições de produção previamente definidas.

Dadas as condições de produção vamos fazer o uso da linguagem, escrita ou oral de acordo com elas, Quer dizer, não podemos usar a mesma linguagem que usamos para nos comunicar com os nossos filhos quando fazemos um seminário para um grupo de professores, como também não estruturamos uma resenha da mesma forma que escrevemos um cartão para nossos amigos.

São as situações que definem se usamos textos formais ou informais. A fala às vezes é extremamente formal, quando apresentamos uma monografia para uma banca de doutores, por exemplo e a escrita é bastante informal quando escrevemos um cartão de felicitações para alguém que faz parte do nosso circuito de amizades.

Vale ressaltar que o discernimento destas questões fazem parte do nosso repertório cultural, do letramento que construímos, aliás, o letramento é um processo *continuum*. A cada novo desafio da sociedade com os seus avanços, precisamos dominar novos saberes, inclusive de leitura e de escrita.

A escola, nem sempre é o espaço onde as pessoas se apropriam dos saberes. Althusser (1970) diz que “a escola é, na sociedade atual um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado, logo oferecer um ensino que possibilite o desenvolvimento de práticas de reflexão não se constitui como uma de suas metas.

Diante disto fica mais fácil compreender a falta de políticas públicas de Educação. Os baixos salários, o sucateamento das instituições de ensino da educação infantil

até a universidade, a redução constante de verbas, nos causam a impressão ou a certeza de que este espaço foi criado para não dar certo.

No entanto, como afirma Drummond, em o Lutador “ *Lutar com as palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco (...)*”. Nós lutamos. Acreditamos que só o saber nos dá autonomia.

Verificamos pelas nossa vivências e também pelas vivências permitidas pelas leituras e pelas atividades observadas durante a realização deste trabalho que a leitura é uma atividade inerente ao desenvolvimento da intelectualidade, e esta nos permite participar do processo de aprendizagem sendo ainda condição básica de inserção e participação com mais autonomia na sociedade, como nos afirma Lajolo...

“Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, num espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo,1994:17)

Na escola ainda se tem realizado atividades que contribuem muito pouco para o aprendizado de seus participantes tanto na dimensão individual como social. As atividades de leitura e de escrita na escola precisam se descolar da perspectiva estruturalista e avançar no sentido de assegurar o letramento e a autonomia.

Muitas vezes, a insistência da escola em fazer o aluno se apropriar da leitura e da escrita através de atividade vazias de sentido ou ainda que não exigem reflexão,

tem impedido tanto a construção do letramento como da alfabetização. Como nos afirma Smith...

“ Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é o tanto que muitos abandonam a escola incapazes de ler, mas que outros se formem com antipatia pela leitura e pela escrita apesar das habilidades que tem.” (Smith, 1991:213)

Não se pode perder de vista que as atividades de leitura não podem ser reduzidas ao pedagogismo, isto é, entender que a leitura é uma atividade fácil e que depende apenas do uso de técnicas motivadoras e aparatos didáticos. Óbvio que o uso dos fantoches, por exemplo para se trabalhar narrativas, contos infantis é um recurso interessante, mas a atividade de leitura não pode se esvaziar nas técnicas motivadoras.

É papel da escola oportunizar e desenvolver o hábito da leitura como uma atividade nem sempre prazerosa naquele momento, mas necessária para as pessoas se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo com seus valores, contra-valores, costumes, seja pela arte da literatura, seja pelos textos científicos ou jornalistas, enfim fazer leitura para ter acesso à cultura de outros povos e também a nossa cultura.

A leitura é sempre um meio pelo qual obtemos uma gama de informações. Isto não significa dizer que quem lê muito escreve bem, mas indubitavelmente, a leitura contribui para o letramento e este nos impulsiona para um 'passeio' pelas mais diversas tipologias textuais e assuntos. E esta interação nos permite interagir com a diversidade de textos e conhecimentos o que possibilita a apropriação de

uma série de informações e facilitam o desenvolvimento da nossa competência comunicativa, que exige também uma comunicabilidade pelo viés da escrita.

Tornar-se letrado traz conseqüências para a nossa vida. Resignifica a nossa forma de olhar, pensar e viver, pois com afirma Bholá...

“ ... o letramento cria condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos: ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar no mundo, de transformá-lo e de definir objetivos de um autêntico desenvolvimento humano.” (Bholá, 1979:38)

Participar de eventos de letramento valorizados pela sociedade é imprescindível, pois somos o que sabemos, dizemos e fazemos. Enfatizamos que na distinção entre ser letrado e ser alfabetizado, um não sucumbe o outro, embora a sociedade assim o faça.

Muitas vezes encontramos na sala de aula alunos com um conhecimento sobre as condições climáticas de sua região, sobre técnicas de agricultura; que assistem o jornal pelo rádio e tv, que participam de organizações populares, movimentos sindicais, que conhecem artes, assistem mais de quatro filmes por mês, discutem com fundamentação sobre os assuntos da atualidade, mas não dominam o uso do código escrito, logo são letrados, mas não alfabetizados e urgente a escola precisa oportunizar este aprendizado para que ele, eficazmente, possa participar com mais autonomia de espaços onde a escrita é fundamental.

Ao contrário de muitos alunos, encontramos professores atuando na sala de aula, que têm participado de poucos eventos que lhes garanta a construção do letramento. Professores com muitos anos de experiência nas séries iniciais, que exigem a produção de textos de seus alunos e bom desempenho nas interpretações dos textos que leva para a sala de aula, mas que apresentam dificuldade para redigir, por exemplo, um ofício para as secretarias de educação, um cartão de felicitações para algum superior, o prefeito da cidade ou até a diretora da escola. E ainda professores que nem se recordam quando leram o último livro. São alfabetizados, até graduados, mas não são letrados.

Realizar esta pesquisa nos fez perceber como a conquista do conhecimento é também uma questão de oportunidade e como a posse do saber, por menor que seja, nos transforma. Os alunos, as professoras, e também nós, não somos os mesmos após as interações que tivemos durante a realização deste trabalho.

A linguagem, a capacidade argumentativa, o conhecimento de enciclopédico, o repertório lingüístico, o nível de criticidade e a autonomia diante de situações do cotidiano evidenciam o impacto do letramento em nossas vidas construído ao longo deste trabalho. Provocamos inquietações nas professoras. Muitas inscreveram-se no processo de seleção do vestibular e revelam uma preocupação com o desempenho profissional e pessoal e também com a forma de se relacionar com os alunos, com os colegas da escola e até mesmo nas interações com a família.

Algumas afirmaram que hoje o relacionamento com os filhos é mais de estimular o estudo ao invés de castigos e punições. “ Hoje buscamos perceber que as vezes nosso filhos dificuldade por causa da forma como a escola passa os conteúdos. Não é só porque os filhos da gente não querem nada com o estudo ,como eu pensava antes”. Fizemos dez encontros de mais ou menos três horas e temos depoimentos desta ordem, isto revela que os encontros provocaram ‘um novo olhar sobre o jeito de ser, de fazer as coisas e de viver’. Em outras palavras, o

conhecimento ressignifica o nosso individual e também o nosso espírito de coletividade, o nosso estar no mundo .Isto precisa acontecer na escola, com os nossos alunos. Eles merecem esta oportunidade.

## Considerações Finais

O ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo possibilitar a aquisição da linguagem pelo viés da prática da leitura e da escrita com toda a sua diversidade.

Desenvolver a competência comunicativa dos falantes sejam nativos ou não é, o princípio norteador deste processo que inicia-se se nos primeiros ambientes em que a criança participa, o familiar – seja a casa, a creche ou qualquer outro espaço em que a criança se encontre –, o escolar passa pelo interior da sala de aula, espaço formal de aprendizagem, onde ela se apropria (ou deveria) da sistematização desta linguagem e estende-se ao longo de sua vida nas suas relações sociais.

Sabemos que no país com tantas disparidades sociais, falar do acesso aos bens culturais e do domínio do conhecimento, principalmente o conhecimento sistematizado pela escola e oficialmente reconhecido como o mais importante para assegurar a inserção das pessoas na sociedade centrada na escrita, como a dos países em desenvolvimento como o Brasil, nos remete ao real e ao ideal.

O ideal seria a implantação de um modelo de desenvolvimento econômico sustentável que assegurasse o acesso aos bens materiais e culturais, garantido a todos o exercício da cidadania cuja base encontra-se ancorada nos princípios da democracia com os seus ideais de liberdade, igualdade e participação no poder.

Uma ordem social fundamentada nos princípios da democracia, elege a qualidade de vida das pessoas com suas idiosincrasias e o respeito aos princípios multiculturais e pluriétnicos que perfazem a sociedade, como objetivo de orientar as políticas públicas que organizam o país.

A realidade brasileira vive um modelo de crescimento econômico e a sua (des) organização é alicerçada em torno do capital especulativo. Desta forma, o povo brasileiro experiencia em seu cotidiano a intolerância às diferenças sociais, étnicas, religiosas, culturas e também lingüísticas.

Neste estudo, abordamos a conquista do letramento de todos as pessoas participantes no processo ensino-aprendizagem como uma das condições de apropriação dos bens culturais que possibilite, pelo viés do saber, a inserção delas com mais autonomia neste modelo excludente de sociedade que somos obrigados a viver.

Optar pela discussão sobre leitura e letramento nos é pertinente, pois sendo o Brasil um país multicultural, não se justifica a existência de um escola pautada nos princípios de hegemonia, inclusive lingüística.

A leitura é uma das atividades realizadas pela escola com muitas possibilidades de desenvolver a competência comunicativa e o letramento das pessoas que participam do espaço escolar.

A leitura permite que se conheça 'o mundo' pelas imagem, música, poesia, narrativas literárias, filmografia entre outras manifestações de linguagem. Possibilita a autonomia diante de situações práticas da linguagem em uso nas instituições comerciais, financeiras, jurídicas ou até am situações banais com escrever um cartão de felicitações ou fazer uso da oralidade na escola, na igreja ou na mesa do sindicato.

O real é que a escola ainda não tem instituído-se com espaço sistemático de aprendizagem de conhecimentos que possibilite as pessoas ressignificarem suas vidas a partir da posse do saber. Ela não é ainda um espaço no qual a alegria, o lúdico e a responsabilidade possam juntas 'brincarem' e inebriarem de luz o opaco e frio espaço da sala de aula.

Participar da escola pública e ser alfabetizado são conquistas significativas para o povo. No entanto, ser letrado é uma longa batalha na qual líderes políticos, pais, professores e alunos precisam estar imbuídos no espírito de desejo da conquista. De saberes que nos tornem melhores como profissionais e, principalmente, como pessoas.

Como dizia Cecília Meireles, com sua sutil leveza poética 'A vida só é possível reinventada', reinventado precisa ser o espaço, para que a partir das atividades lá vivenciadas, possamos inaugurar uma nova ordem econômica.

### Referências bibliográficas

ALVES, Nilda & Garcia, Regina L. (orgs.) O sentido da escola, Rio de Janeiro, Brasil: DP&A, 2000.

ARROYO, Miguel. Educação e cidadania, quem educa o cidadão? In:Éster Buffa, 10 ed. São Paulo: Editora Cortez; 2.002.

BAGNO, Marcos. A Língua de Eulália, São Paulo: Editora Contexto, 1997.

----- Preconceito Lingüístico, o que é, como se faz, São Paulo: Edições Loyola, 1999.

----- Pesquisa na Escola, o que é, como se faz, São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BATISTA, Antônio A. G. & GALVÃO, Ana Maria O .(orgs.) Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale, 1999.

BAKHATIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo: Hucitec, 1995.

BOUQUETE, Simon. Introdução à Leitura de Saussure, São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BURKE, Peter & PORTE, Roy. (orgs.) História Social da Linguagem, São Paulo, Editora Unesp, 1996.

-----, Linguagem, Indivíduo e Sociedade, São Paulo, Editora Unesp, 1ª reimpressão, 1993.

CARDOSO, Helena B. Discussão e Ensino, belo Horizonte: Autêntica Editora,FALE, 1999.

CHUI, Marilena, convite à Filosofia, São Paulo: Editora Ática, 1999.

.....Secretaria Nacional de Formação Política Nacional de Formação: história, Princípios, concepções e organização Nacional.1999.

FAZENDA, Ivani, Práticas interdisciplinares na Escola (org). 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. Educação e compromisso. 4º edição, Campinas (SP): Papirus, 1992.

GERALDI, J.W. O texto na sala de aula, São Paulo, Editora Ática, 1ª edição, 1999.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

KATO, Mary. O APRENDIZADO DA Leitura, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

KINCHELOE, Joel. A formação do professor como compromisso político. Mapeando o Pós-moderno, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

KLEIMAN, Ângela. (org.) Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1995.

----- "O Letramento na Formação do Professor" resumo em Anais do VII, Encontro Nacional da ANPOLL, Porto Alegre: 1992.

MAGRO, Cristina & GRACIANO, Mirian & VAZ, Nelson (orgs.) A Ontologia da Realidade, Belo Horizonte, 1997.

MARIA, Eunice. Revista de Educação, CEAP, Edição Especial, ano 4, dezembro 9, nº 14.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Cristina (orgs.) Introdução à Lingüística, São Paulo: Cortez Editora, 2001, volumes 1 e 2.

OLIVEIRA, Maria Madalena, (RE) construindo a interdisciplinaridade, Revista de Educação da Faesa. V1, N1. Agosto de 200 a fevereiro de 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol. 8, 146 p.

PAULO FREIRE. Educação e Mudança, Editora Paz e Terra, 1979.

----- Pedagogia da Autonomia, Editora Paz e Terra, 1996.

----- Pedagogia da Esperança, Editora Paz e Terra, 1997.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: Uma perspectiva social, São Paulo: Editora Ática, 1994.

----- Letramento: Um tema em três gêneros, 2ª edição, Belo Horizonte, Editora Autêntica – Ceale – 200.

SMOLKA, A.L. et alii. Leitura e desenvolvimento da linguagem, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1989

SPINK, Mary Jane (org.) Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano, São Paulo: Cortez Editora, 1995.

VAL, Maria da Graça C. – “Redação e Textualidade”, 1ª edição, São Paulo. Editora Ática, 1991.

VYGOTSKY, L.S.A Formação Social da Mente, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

----- Pensamento e Linguagem, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

ZEN, Maria Isabel et al. – Cadernos de educação Básica – Planejamento em Destaque Análises Menos Convencionais, Porto Alegre: 2000.

Escola Municipal João Ferreira de Matos.

Ensino Fundamental 2ª série Professora.....

Aluno (a).....

Vamos completar o texto e depois fazer desenhos ao lado representando as palavras.

A casa.

Era \_\_\_\_\_

Muito \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Ninguém \_\_\_\_\_

Entrar \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Ninguém \_\_\_\_\_

Dormir \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Ninguém \_\_\_\_\_

Fazer \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Mas era \_\_\_\_\_

Com \_\_\_\_\_

Na \_\_\_\_\_

Número \_\_\_\_\_

Vinícius de Moraes.

Escola Municipal João Ferreira de Matos.  
Ensino Fundamental 3ª e 4ª séries. Professora .....  
Aluna (o).....

### Atividades

01. Leitura da fábula "A Cigarra e a Formiga".

02. Produção de texto.

D. Formiga: Que mensagem você deixaria para as pessoas que trabalham?



D. Cigarra: Que problemas enfrenta quem não trabalha?



Escola Municipal João Ferreira de Matos

Ensino Fundamental 3ª e 4ª série Professora.....

Aluna (o).....

Atividade

01. Leitura do texto.

### O idioma de cada um

Rio de Janeiro, 1º de julho de 1993.

Hermengarda, minha frô.

É com o coração trespassado de sardade que eu te escrevo

Estas marteçadas linhas. Suncê nem imagina o que é vivê

Na cidade, no meio da fumaceira e dos carros pegano a gente.

Um corre-corre dos diabo. Ninguém para pruma prosinha,

nem isquentá nenhum lugá.

Se Deus quisé, Hermengarda, no natá eu volto procê.

Vamos subi na invernada, oiá o rio cantano, juntinho dos passarinho.

Ai , que tristeza esta terra, onde nem tem curió.

Suncê deve tá bunita, vestidinha de chita estampada, as trança voano ao vento.

Hermengarda , minha minina, tô sofreno do coração.

Não é duença de peito. É vontade de vê suncê e tamém a famia toda.

Dê um beijo no pai e na mãe. Peça ao cumpade Tonhão para oiá minhas curta.

Do teu sincero amô,

Mané Bento.

-Com atenção leia o texto e responda.

01. Grife as palavras que acha errada.

02. Copie o texto substituindo as palavras grifadas por palavras corretas.

Escola Municipal João Ferreira de Matos

Ensino Fundamental

Professora.....

Roteiro de Atividade para estudo do texto.

1. Leitura silenciosa;
2. Leitura em voz alta;
3. Interlocução sobre o texto;
4. Resolução de exercícios.

Lua depois da chuva

Olha a chuva:  
Olha a chuva.

Cada gota de água  
Como um bago de uva.

A chuva lava a tua.  
A viúva leva  
O guarda chuva

Olha a chuva:  
Molha a luva  
E o guarda chuva da viúva.

Vai a chuva  
E chega a lua:  
Lua de chuva.

Cecilia Meirelles.

Escola Municipal João Ferreira de Matos

Ensino Fundamental 1ª, 2ª e 3ª séries Professora.....

Atividade em classe

1.Responda:

a)O que lava a rua?

---

---

b)O que leva a viúva?

---

---

c)Retire os dígrafos presentes no texto.

---

---

d) A partir dos dígrafos que você encontrou, escreva mais dois exemplos de cada um.

---

---

---

---

---

---

---

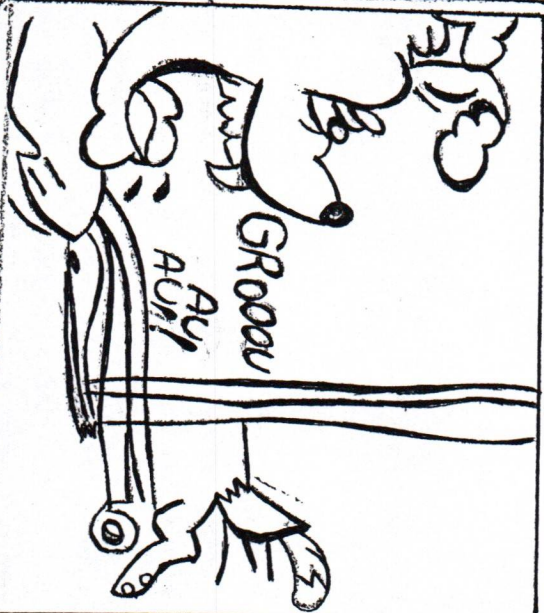
2.Ilustre bem lindo o texto e o exercício.

Vamos completar esta história?

9/20



Que vida boa  
Tem a gatinha mimii  
Ela vive der-  
mindo numa  
almofada fo-  
finha, fojinha...



A gatinha mimii é o nome do  
da estória das cachorras e Bugue  
quido me uma Bugue o arado  
arratada e o A mimii - coral  
cachorro o arado cortado da mimii  
arratada

Olume(a) Alime

