

O trabalho com leitura em um sexto ano do ensino fundamental: limites e possibilidades

Reading activities in sixth grade: its limits and possibilities

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p101-116>

THIAGO MOURA CAMILO¹

CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO²

RESUMO: Este artigo é o recorte de uma pesquisa que teve por objetivo compreender os processos de mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento – Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática – na promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental, anos finais – eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação. A pesquisa inseriu-se no contexto de uma investigação financiada pelo CNPq/CAPES, com o duplo objetivo de compreender as elaborações dos professores para o trabalho com a leitura e os aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Teoricamente, assumiu-se a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tal qual formulada por Vigotski (1998, 2008), articulada à perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997, 2009). Evidenciou-se a promoção da leitura em sala de aula, com a predominância de práticas cujos fins e modos se voltaram para as especificidades de cada disciplina, e não possibilitaram a compreensão, o comentário, a réplica, a interlocução e o cotejo entre textos. Esse modo de conceber a leitura evidenciou uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, em detrimento do processo de interação entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; texto; leitura; interlocução; cotejamento.

1. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, São Gotardo, MG, Brasil.

2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

ABSTRACT: This article presents part of a research that had the objective to understand the teachers' mediation processes in several areas of knowledge as they encouraged reading activities for 6th grade students in Elementary school. For that purpose the teaching relations produced in classroom were chosen as the environment of the investigation. The research on reading was within a context of a study funded by CNPq/CAPES (government agencies) with a double purpose: comprehending the teachers' reading activities, as well as understanding the aspects related to the formation of readers and writers in Elementary school. Theoretically, it has been based on the historical-cultural perspective of human development proposed by Vigotski (1998, 2008), articulated with the enunciate-discursive perspective of Bakhtin (1997, 2009). This article will present the data analysis of classroom audio recordings from reading text practices mediated by the 6th grade teachers, specifically in Sciences, History, Geography, Portuguese and Mathematics. The data has shown that the reading encouragement in classroom did happen, with the prevailing of practices directed to the specificities of each subject, but not aiming at comprehension, commenting, readback, interlocution and confirmation of a text with others texts. This way of understanding readings evidenced a language conception directed to the search of information in the texts, while it could privilege the interaction process between the subjects.

KEYWORDS: Language; text; reading; interlocution; readback.

UM COMEÇO DE CONVERSA...

Este texto socializa reflexões e análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo, financiado pelo CNPq/CAPES, no período de 2013-2015. Nos limites deste texto, tematizaremos as perspectivas de linguagem, de texto e de leitura, bem como práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, direcionando nossos olhares às finalidades da leitura e às diferentes formas como ela foi realizada pelos alunos. As aulas foram gravadas e transcritas. Assim, tomamos como material de análise a leitura em circulação na sala de aula, o que compreendeu tanto as práticas instauradas e sustentadas pelos professores como as réplicas produzidas pelos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de sexto ano, em uma escola da rede pública estadual mineira, na cidade de São Gotardo-MG, no período de outubro a dezembro de 2013, num total de 65 horas aula. Essa escola atendia a aproximadamente 1.500 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, divididos em três períodos.

O trabalho desenvolvido assumiu a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2009, 2011), por compreender que essa abordagem possibilitaria a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, tanto pelo professor como pelos alunos em sala de aula.

LINGUAGEM E LEITURA: ESTREITANDO RELAÇÕES

O ensino de língua em sala de aula envolve a compreensão acerca das concepções de linguagem, e a adoção de uma delas significa assumir uma postura educacional dela decorrente, ou seja, “os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos” (GERALDI, 2011, p. 40).

No tocante à linguagem, o mais importante não é compreendê-la como uma capacidade que o homem tem de construir sistemas simbólicos, mas, sim, concebê-la como uma atividade constitutiva que se efetiva nas interações, porque permite a apropriação, pelo outro, das palavras alheias, que se tornam para ele palavras próprias, palavras interiorizadas, capazes de auxiliar na compreensão de outras novas palavras, de novos enunciados durante o processo dialógico.

Face ao exposto, compreendemos que os enunciados dados se transformam, no processo de interação, em dados criados pelo outro, uma vez que “a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos” (GERALDI, 1996, p. 19) e históricos, ou seja, a constituição do sujeito não se dá de forma espontânea, mas ocorre porque este coaduna signos que se dispõem nas interações contínuas e heterogêneas de que participa ao longo da vida. Sobre essa capacidade de aperfeiçoamento da linguagem, Bakhtin (2011, p. 294) acrescenta ainda que

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras literárias), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Dessa forma, consideramos a linguagem como um processo natural à comunicação e uma atividade que se aprimora à medida que o sujeito interage continuamente. Isso porque a linguagem não se limita à expressão, mas envolve os sujeitos em um processo interativo de comunicação que leva em consideração o papel do outro como ouvinte e ao mesmo tempo como agente que emite suas réplicas, elementos condicionantes da linguagem. Quanto mais oportunidades de interação houver, melhor será para o desenvolvimento da linguagem tanto do locutor quanto do interlocutor.

Acreditamos com Geraldi (1996, p. 41) que “a escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias”. Instâncias que o próprio autor considera como diferentes contextos sociais, dentro dos quais ocorrem as interações e o trabalho linguístico.

Partindo desse pressuposto, a fim de que haja uma reflexão envolvendo a leitura e a escrita como práticas sociais dotadas de linguagens a serem constituídas pelas disciplinas que compõem o currículo escolar, assumimos, neste trabalho, a *linguagem como uma forma de interação* na qual os sujeitos não são passivos ou ativos, mas **interativos**.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 2011, p. 41).

Nesta concepção dialógica da língua, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos [inter]ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2011, p. 17).

Com base no exposto até o momento, reconhecemos que texto e leitura são constitutivos da prática social e dialógica; portanto, também da prática escolar.

CONCEITUANDO TEXTO E LEITURA EM UMA SOCIEDADE ESCOLARIZADA

Numa sociedade escolarizada como a nossa, compreendemos que o ensino da leitura precisa ocupar grande parte do tempo gasto em sala de aula, uma vez que

o processo de escolarização é uma forma essencial de atividade das crianças e dos jovens (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, desconsiderar esse processo, assim como quaisquer formas que empobrecem a experiência escolar, seria, portanto, deixar de promover o acesso do sujeito a dimensões básicas de sua cultura (OLIVEIRA, 1996).

No bojo desta questão, faz-se necessário explicitar as concepções de texto e de leitura a partir da concepção de linguagem assumida. Assumimos com Bakhtin (1997, p. 330) o sentido amplo de texto como qualquer “conjunto coerente de signos”; no entanto, nesta pesquisa interessava-nos o texto verbal escrito, tal como Geraldi o compreende: “uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 1997, p. 101), e também como “objeto concreto de entrecruzamento de nossos interesses. Mas sua concretude não quer dizer acabamento: o texto produzido completa-se na leitura. Neste sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” (GERALDI, 1996, p. 112), os quais não são vistos apenas como um dos lugares em que a comunicação se efetiva, pois a atividade verbal não se limita ao próprio texto; pelo contrário, é mediada por ele que a interação acontece com mais eficácia.

À vista disso, estas autoras, tomando a concepção interacionista (dialógica) da linguagem, consideram os sujeitos sociais como agentes de um processo recíproco, em que, dialogicamente, se transformam, se constituem e são constituídos no lugar mesmo da interação, ou seja, no texto. Os sentidos do texto só serão explicitados, se esse processo interacional for levado a cabo, pois a leitura e os sentidos de um texto não são únicos.

Cada um dos sujeitos envolvidos dá vida ao texto lido, (re)significa-o à sua maneira, elabora sentidos diferentes à proporção que lê o texto, porque cada mergulho no texto representa voltar à superfície de uma forma diferente, com sentidos também distintos. E “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (GERALDI, 2011, p. 112). Esta analogia fica evidente nas palavras de Borges, citado por Chartier (2001), quando diz que um texto só ganha existência quando há um sujeito para lê-lo, e que os significados desse texto mudam conforme as leituras:

O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez.

Heráclito disse (o repeti demasiadas vezes) que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra. (BORGES apud CHARTIER, 2001, p. XI).

Daí a importância de o professor buscar, juntamente com o aluno, esses sentidos em movimento para apropriação de um texto. Esse movimento se efetivará com a leitura, a qual, na perspectiva bakhtiniana, é compreendida como a ação de cotejar textos, uma vez que “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1997, p. 404). E o cotejo de um texto com outros produz a compreensão, o comentário, a réplica, o diálogo. Por isso consideramos, com Bakhtin, que “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo” (p. 404).

Nesse sentido, Ometto (2010, p. 34), pautada em Bakhtin, ressalta que ensinar leitura é determinar a dinâmica interlocutiva que ocorre em torno de um texto em determinadas condições. Esse movimento “implica considerar a centralidade, mas não a exclusividade do texto como fonte de sentidos e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos”. Na perspectiva assumida, o ato de ler é muito mais que decodificação. A leitura é uma atividade interativa altamente complexa, constituindo um processo interacional socialmente determinado.

É, pois, essencial que o professor, enquanto mediador da leitura, tenha como objetivo não a leitura para interpretação ou resolução de atividades, mas a tenha como uma forma de interagir com o aluno, produzindo sentidos que favoreçam a compreensão. Por isso Lajolo (1991, p. 62) salienta que “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior”.

Portanto, para que o texto seja compreendido e tenha significação, é preciso que o professor se posicione em relação à concepção de linguagem como forma de interação em todas as suas práticas em sala de aula, pois “não basta se entender palavra por palavra, também não basta se entender sentença por sentença, se não se apreende o texto em sua unidade” (ORLANDI, 1983, p. 20). Por isso, o texto deve ser compreendido como lugar em que ocorre a interação dos sujeitos sociais, os quais, a partir dele, se constituem e são constituídos pelo processo de compreensão ativa e responsiva. Isso porque os sentidos do texto não estão prontos e acabados, mas se constroem no momento em que se efetiva a interlocução.

Entendemos, portanto, que a leitura é um “momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (ORLANDI, 1983, p. 20). Isso significa que a leitura não deve limitar-se ao que está dito, mas ir além dos seus limites, buscando o cotejamento das experiências dos sujeitos leitores e dos contextos (texto e leitor). Para que isso ocorra, é necessário que o professor oportunize situações concretas de interlocução em sala de aula, tendo como mediadores os vários textos de que possa fazer uso.

PROPÓSITOS E MODOS DE LEITURA

Tematizados linguagem, texto e leitura, apresentamos uma análise dos dados produzidos em sala de aula e sistematizados no que se refere às atividades que envolviam leitura de textos entendidos como uma sequência verbal escrita. Bakhtin sugere que as relações enunciativas sejam analisadas em suas condições reais de produção.

Dessa forma, no registro das ações em sala de aula, foram considerados não apenas os conteúdos enunciados pelos professores e pelos alunos, mas todo o movimento interlocutivo ali instaurado por eles. Nesse movimento, identificamos alguns eixos de análise que privilegiavam o trabalho com a leitura de textos escritos (GERALDI, 1997). Consideramos, como primeiro critério, a finalidade das diferentes leituras promovidas pelos professores. Este eixo, *Finalidades da leitura*, foi dividido em três categorias: leitura para explicar o conteúdo; leitura para responder e corrigir exercícios e leitura para produzir textos. Tendo em vista que a leitura pelos alunos em sala de aula se realiza de diferentes formas, o segundo eixo, *Modos de ler*, foi analisado a partir de duas categorias: leitura coletiva e fragmentada; e leitura individual e silenciosa.

Sobre as *finalidades da leitura*, através dos dados produzidos, pudemos perceber que as práticas efetuadas pelos professores tinham objetivos específicos: explicar conteúdo; responder e corrigir exercícios; e produzir textos.

Uma das práticas pedagógicas, clássica e necessária na escola para a sistematização do saber, é a explicação de conteúdo pelo professor. Esse saber requer que o sujeito aprenda – processo que implica o trabalho educativo. Dessa forma, o saber que diretamente importa à educação é aquele decorrente do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005, p. 15) aponta ainda que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência

da escola”. Nesse contexto, a escola exerce o papel de ensinar, de explicar, de assegurar a aquisição de instrumentos que facilitem o acesso ao saber elaborado e aos elementos básicos desse saber. Por isso esse autor pontua que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e a escrever.

É nesse contexto também que encontramos a figura do professor como mediador dessas práticas escolares que incorporam e potencializam os possíveis efeitos da leitura e da escrita no desenvolvimento psicológico dos alunos (OLIVEIRA, 1996). Especificamente nesta pesquisa, um procedimento didático de responsabilidade da escola e comum a todos os professores como modo de ensinar em sala de aula foi a leitura realizada pelo aluno para fins de explicação do conteúdo pelo professor, visto que, ao explicar, o professor também está a trabalhar com o conteúdo sistematizado. Essa explicação do conteúdo específico a cada disciplina operou como elemento básico do trabalho docente, pois já é uma prática comum a transmissão oral do conteúdo pelo professor. Os alunos estão habituados à “explicação” do professor logo após a leitura de um determinado texto. Essa “explicação” pode envolver o esclarecimento de uma informação ou de termos específicos a cada disciplina e também à expansão de informações não presentes no texto lido. Para esse fim, um aluno realizava a leitura do texto em voz alta. A seguir, o professor, como na disciplina de História, por exemplo, iniciava sua explicação, esclarecendo alguns termos do texto lido e acrescentando outras informações, visando ao melhor entendimento pelos alunos. Na disciplina de Ciências, além dos textos do material didático, a professora orientava seus alunos a pesquisar a temática em outras fontes, como em livros e internet. Os textos construídos a partir da pesquisa eram lidos pelos alunos e também contribuíam para a explicação do conteúdo. Esta também era uma forma de acrescentar informações ao texto e de contribuir para a explicação e o entendimento do conteúdo, porém foi exclusiva dessa disciplina. Nas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, e Matemática, os professores também faziam uso da leitura de texto para fins de explicação do conteúdo, todavia não acrescentavam informações.

Por ser papel da escola trabalhar com conteúdo sistematizado, explicar um conteúdo a partir da leitura oral de um texto é uma forma clássica de ensinar, por isso esse modo de leitura foi típico de todos os componentes curriculares observados. Mesmo não havendo a oralização por parte do aluno, esta modalidade de leitura dá margem para a compreensão, o comentário, a réplica, a interlocução e o cotejo de um determinado texto com outros.

Outra prática pedagógica identificada nas aulas observadas compreendeu a leitura com a finalidade de responder aos exercícios de interpretação ou mesmo a leitura na correção dos exercícios propostos. Isso porque ler com o objetivo de responder questões ou de corrigi-las também já se constitui modalidade tipicamente escolar.

Geraldi (1997, 2011), ao dissertar sobre as práticas de leitura possibilitadas na escola, aponta-nos a leitura como um processo de interlocução entre o leitor e o autor, mediado pelo texto. E afirma que o leitor reconstrói os sentidos do texto na sua leitura, atribuindo a ele significação.

Nesse sentido, ir ao texto com o objetivo de extrair dele informações significa fazer uso da “leitura – busca de informações”. Esse tipo de leitura pode ser metodologicamente orientado de duas maneiras: a) o leitor pode ir ao texto em busca de informações (ou respostas) com um roteiro previamente elaborado (como as questões formuladas a título de interpretação); ou b) o leitor pode ir ao texto sem um roteiro previamente elaborado, com a finalidade básica de verificar quais informações esse determinado texto apresenta. Essas informações podem ser extraídas a partir de dois níveis de profundidade: a partir da superfície do texto ou em um nível mais profundo. No primeiro caso, a simples leitura já é o suficiente, visto que as informações e as respostas estão explícitas no próprio texto; no segundo caso, elas dependem não só da leitura dele, como também do cotejamento com outros textos ou com outras informações.

Em relação às práticas de leitura nas aulas observadas, normalmente, após a explicação de conteúdo, o professor pedia que os alunos respondessem às atividades a título de interpretação, como em Matemática, Geografia e Ciências; e na sequência realizavam novamente a leitura das atividades, a fim de corrigi-las oralmente, como em Língua Portuguesa e História. Esta prática de leitura, apesar de também ser tipicamente escolar, não determina a dinâmica interlocutiva em torno do texto, bem como não possibilita ao aluno replicar ao texto, pois trata-se de prática de leitura com vistas, principalmente, à interpretação, à localização de informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. A compreensão, que deveria ser o foco da leitura, envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e linguísticas para além dos fonemas (ROJO, 2004) e de réplicas ao texto (BAKHTIN, 1997).

No contexto em questão, os professores pediam aos alunos que lessem, mas as leituras se efetivavam com a intenção tanto de reproduzir, revozear, explicar ou interpretar o texto, como de reproduzir outro tipo de texto.

Esta prática de leitura nos faz retomar Geraldi (1997), quando ele aponta que a leitura-pretexto também se constitui objetivo de um leitor diante de um determinado texto. Embora esse autor considere necessário que a escola trabalhe a leitura como pretexto, essa não é uma prática tão comum na escola, pois não envolve apenas capacidades básicas de decodificação, como o discernimento entre a escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas e das relações entre grafemas e fonemas; o conhecimento do código utilizado; a fluência e a rapidez na leitura, entre outras. Ela implica também capacidades de compreensão, tais como ativação de conhecimentos de mundo anteriores à leitura ou mesmo no decorrer dela; a busca e a localização de informações relevantes, de forma a armazená-las e reutilizá-las de maneira reorganizada; a comparação de informações de ordens diferentes, resultantes daquele determinado texto, de outros textos, do seu conhecimento de mundo, de forma a sistematizar os sentidos do texto lido. Para produção de texto, como resumo ou síntese, essa comparação de informações é fundamental para determinar quais informações serão retidas (ROJO, 2004).

Dentre as práticas de leitura, foram observadas: a produção de texto que orientava a leitura, principalmente na disciplina de Ciências, pois os alunos liam outros textos para elaborar resumos – que se constituíam numa apresentação curta de um outro texto –; a pesquisa escrita sobre um assunto previamente escolhido pela professora; a entrevista escrita, com o objetivo de fazer um levantamento de informações detalhadas a respeito da opinião de uma pessoa sobre determinado assunto; e cartazes para exposição de temáticas diferentes, como o sedentarismo, por exemplo.

Outra disciplina que também se utilizou, embora com menor intensidade, da leitura para produção de texto, especificamente do gênero resumo, foi História. O aluno, orientado pelo professor, deveria realizar a leitura e posteriormente elaborar uma síntese, que também se constitui um gênero textual cujas características se aproximam do gênero resumo, como, por exemplo: seleção e organização das ideias centrais, texto curto, omissão de opinião.

Posto isso, reiteramos que a leitura para produção de textos não é uma prática muito frequente, visto que essa modalidade de leitura foi observada apenas nas disciplinas de Ciências e História que, mesmo superficialmente, apresentaram o

querer-dizer dos alunos através de diferentes gêneros, como o resumo, o cartaz, a entrevista, a pesquisa e a síntese.

O segundo eixo de análise - *modos de ler* - visa apresentar as maneiras de ler que se revelaram no transcurso das aulas observadas. Pela forma como foram desenvolvidas as práticas que envolviam leitura, desdobramos este eixo em duas categorias. A primeira aborda o modo de leitura mais utilizado pelos professores, a saber, a leitura coletiva e fragmentada, em que vários alunos leem parte do mesmo texto.

Nas sociedades do Antigo Regime, era comum a leitura em voz alta nos salões, nas carruagens ou nos cafés, pois ela era uma forma de sociabilidade compartilhada, que alimentava o encontro com o outro, sobre a base do conhecimento recíproco, da familiaridade, ou do encontro casual, para passar o tempo.

Já no século XIX, esse modo de leitura voltou-se para ambientes específicos, como o ensino e a pedagogia, que, incentivando a leitura em voz alta, procuravam paradoxalmente controlar a capacidade do aluno de ler em silêncio, que era a finalidade da escolarização. Mas a leitura em voz alta também ocorria em espaços institucionais como igrejas, universidades ou tribunais.

Petit (2008) explica que a leitura solitária, silenciosa, que hoje conhecemos não é muito antiga, visto que em sua pesquisa, a maioria dos interlocutores, de gerações diferentes, mencionava ter participado de leitura coletiva, em voz alta, no espaço familiar, na igreja e, às vezes, no internato.

Também em relação à leitura oral, Silva (1985) pontua que seu início se dá na alfabetização, quando o aluno tem que mostrar para a professora a sua capacidade de reconhecer letras, de traduzir oralmente o código escrito. Além do mais, ele precisa revelar que já entendeu a mecânica da leitura, lendo da esquerda para a direita, palavra por palavra, linha por linha. Após esse estágio, a escola inicia um processo de aperfeiçoamento dessas habilidades. No decorrer do período de escolarização, novas exigências vão surgindo, a fim de que o aluno alcance um desempenho cada vez melhor, “em que a fluência e a expressividade são marcas do bom leitor. Daí a razão do treinamento” (p. 18).

Esse modo de leitura foi constatado em todas as disciplinas observadas. No trabalho com um texto longo, integrante do material didático ou distribuído pelos professores através de fotocópias, enquanto um aluno lia uma passagem curta do texto que todos tinham diante de si, os outros o acompanhavam silenciosamente, mas na velocidade da voz, ouvindo o leitor que oralizava (CHARTIER, 1995). Silva (1985, p. 53) considera que, nesse ritual de leitura fragmentada, “o aluno, separando

o ato de ler do ato de entender o que está lendo, desfigura a leitura, reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos”, ou seja, o entendimento do aluno acerca do conteúdo do texto fica comprometido.

Por isso, muitas vezes nos deparamos com alunos que praticam, e bem, a leitura oralizada, porém não conseguem compreender o que pronunciam, assim como muitos dos que apenas acompanham a leitura do outro, esperando a sua vez de ler, também não se concentram no conteúdo do texto, pois estão preocupados em dar seguimento à leitura coletiva. Nas práticas de leitura observadas, duas foram as formas realizadas: ora o professor indicava quem deveria ler ou seguir a leitura e, enquanto isso, os demais alunos deveriam acompanhá-la, passando os olhos sobre o texto, como em Matemática; ora a sequência da leitura era determinada pela disposição dos alunos em filas, como em Geografia, em que cada aluno lia um período ou um parágrafo.

Além da leitura que necessita da oralização, Chartier (2001, p. 82) aponta a leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página: “Compreendida como um processo de longa duração, a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade”. Ainda para este autor, a oposição entre a oralização e a visualização é o indicador mais claro de que a leitura pode ser realizada de maneiras diferentes. Todavia, a leitura silenciosa não se constitui como a única, e as capacidades daqueles que a realizam podem variar consideravelmente.

Os primeiros textos que possibilitaram silêncio nas bibliotecas surgiram nos séculos XIII e XIV. Foi nesse período que, entre os leitores, destacavam-se aqueles que liam sem murmurar, sem “ruminar”, sem ler em voz alta para eles mesmos, a fim de compreender o texto (CHARTIER, 1998).

A partir das leituras variadas dos dados da pesquisa, verificamos que esse modo de ler só não se efetuou na disciplina de Geografia, que privilegiou a leitura oral e coletiva. Nas demais disciplinas, a leitura silenciosa foi observada em três momentos distintos: a) no primeiro, os alunos liam textos teórico-didáticos, às vezes para iniciar uma unidade de estudo, como nas aulas de Matemática, em que a professora sugeria a leitura silenciosa dos pequenos textos que introduziam o conteúdo sobre comprimentos e superfícies; b) o segundo momento de leitura silenciosa ocorreu em atividades avaliativas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Para a resolução dos exercícios, os alunos deveriam ler individual e silenciosamente os textos ou apenas os enunciados dos exercícios; c) o terceiro momento em que se efetivou

a leitura silenciosa ocorreu nas disciplinas de Ciências e História, pois se tratava de leituras para a produção de resumo. Em Ciências, por exemplo, a professora distribuía aos alunos edições da revista *Ciência Hoje das crianças* e lhes pedia para escolher um texto, lê-lo e resumi-lo. Essa leitura deveria ser realizada individual e silenciosamente. Já em História, os alunos liam e resumiam textos teórico-didáticos específicos da disciplina.

Diante dos dados observados, percebemos que essa leitura de texto, em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente, a fim de compreender o texto, deveria ser mais trabalhada pelos professores, por isso compartilhamos a ideia de que o ensino fundamental, considerado antessala do ensino médio, deveria possibilitar, bem mais cedo, práticas de leitura silenciosa e autônoma, pois, “se a infância é o tempo das leituras em voz alta, a adolescência é a de divisões mais secretas, cenas de leitura solitária, às escondidas, que inauguram as transgressões emancipatórias” (CHARTIER, 2003, p. 37). No contexto desta pesquisa, esta não foi uma prática de leitura trabalhada, ensinada pelos professores, todavia era a prática de leitura exigida ao aluno quando havia uma avaliação interna ou externa. Esse movimento de leitura – no qual o sujeito pode riscar o texto, marcar palavras ou expressões, retomar a leitura quantas vezes forem necessárias, fazendo sínteses – precisa ser também ensinado na escola e pode ocorrer com qualquer texto, de qualquer área do conhecimento.

ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES... OS NOSSOS ACHADOS

A leitura e a escrita se constituem, cada vez mais, em práticas sociais fundamentais na sociedade letrada na qual estamos inseridos. No contexto de apreensão das habilidades necessárias a essas práticas, encontra-se a escola, que assume o papel social de possibilitar o desenvolvimento da linguagem e a socialização do saber sistematizado.

Nos limites deste texto, estabelecemos um diálogo entre os conceitos de linguagem, de texto e de leitura considerados como constitutivos da interlocução entre os sujeitos. A linguagem não deve ser entendida apenas como um conjunto de sinais gráficos ou simbólicos que propiciam a decodificação do ato comunicativo, mas como um elemento cujo exercício se dá nas relações sociais, ou seja, este trabalho não se limitou a considerar a linguagem somente como meio para comunicação, mas sim como uma atividade de constituição entre os sujeitos, que acontece nas interações verbais, movimento que parte de uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos.

Entendendo texto como sequência verbal escrita, coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado, apontamos que a leitura da palavra escrita exige cotejar textos, ultrapassar os seus limites e pensar em um novo contexto. Para que isso ocorra, é necessário que o professor, como mediador de leitura que é, oportunize situações concretas de interlocução através dos vários textos de que possa fazer uso em sala de aula.

No que diz respeito às práticas de leitura observadas, compreendemos que os professores tentam promover a leitura, mas uma leitura cuja finalidade se volta para explicar o conteúdo específico a cada disciplina, para responder ou corrigir exercícios ou mesmo para produzir textos. Esse modo de conceber a leitura evidencia uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, quando poderia privilegiar o processo de interação, de interlocução entre os sujeitos.

Já em relação aos modos como a leitura se efetiva em sala de aula, os dados evidenciaram a leitura oral coletiva e fragmentada, comum a todas as disciplinas, e a leitura silenciosa e individual, restrita a alguns conteúdos curriculares. Enquanto o primeiro modo se limita à oralização do código escrito e à busca de informações no texto, o segundo modo de ler é o que sugerimos que seja possibilitado mais cedo no ensino fundamental, objetivando a compreensão, a réplica, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nessa prática cultural que é a leitura.

Isto posto, reafirmamos que a leitura é uma prática de cotejamento de textos e que, na escola, tanto o professor como o aluno poderiam vivenciar essa prática, ultrapassando os limites do texto a fim de pensar em um contexto novo, pois o ensino da leitura supõe determinar a dinâmica interlocutiva envolta nesse processo. Nesse sentido, é compromisso político, ideológico e, acima de tudo, ético possibilitar que, na escola, os sujeitos tenham a oportunidade de experienciar a leitura em suas diversas nuances e sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

- CHARTIER, A. M. Leitura escolar – entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Daher. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, São Paulo, p. 17-52, set./dez. 1995.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: UNESP, [1998].
- _____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Os modos contraditórios da leitura entre formação e consumo. Da alfabetização à cultura de massa. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. *História da Educação* – ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 13, p. 35-49, abr. 2003.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, São Paulo, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996.
- _____. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia histórico-cultural. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.
- OMETTO, C. B. C. N. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia*. 2010, 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 2, n. 1, p. 20-25, abr. 1983.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/ CENP, 2004.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- SILVA, L. L. M. da. ... Pra que a gente lê? ... Para aprender a lição. *Perspectiva* – CED, Florianópolis, n. 1, v. 4, p. 15-26, jan./dez. 1985.

SOBRE OS AUTORES

Thiago Moura Camilo é graduado em Letras Português/Inglês (Universidade Estadual de Goiás), tem Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba), é pesquisador e cursa Doutorado em Educação (Universidade

Estadual de Campinas). É professor no Centro de Ensino Superior de São Gotardo e na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, em São Gotardo, MG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, com pesquisa nos seguintes temas: leitura, linguagem, educação e mediação.

E-mail: thiagocamilo3@hotmail.com.

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto é graduada em Pedagogia (Universidade Metodista de Piracicaba), tem Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Pesquisa ALLE-AULA. Tem experiência na área de Educação com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, leitura, produção de textos, linguagem, mediação pedagógica, formação de professores.

E-mail: cbometto@yahoo.com.br.

Recebido em 24 de fevereiro de 2017 e aprovado em 15 de abril de 2017.