

## **UMA ANÁLISE DO TEMPO DESTINADO À LEITURA NAS DISCIPLINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS**

**Laís Toledo Tavares<sup>1</sup>**

**Patrícia Graciela da Rocha<sup>2</sup>**

**Thaíssa Moreira Prado<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Neste trabalho, pretendemos fazer uma análise do tempo destinado à leitura nas disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio de uma escola estadual de Campo Grande –MS, com o intuito de refletir sobre a importância da prática da leitura em sala de aula. Esse estudo surgiu da parceria/interação entre o Subprojeto de Letras PIBID, do qual fazemos parte, e a escola parceira do projeto. Tal interação nos mostrou que o corpo docente da escola estava com dificuldades em desenvolver atividades de leitura/escrita em sala de aula e, portanto, precisava conhecer propostas pedagógicas para uma prática docente de desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual que se apoiem na análise de diferentes textos em diferentes disciplinas. Sendo assim, partimos dos pressupostos da Linguística Textual (KOCH e ELIAS, 2007) e da concepção sociocognitiva e interacional da linguagem. Além disso, nos baseamos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposta por Bronckart (1999), e na sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004). Também nos valem da fundamentação teórica da Linguística Aplicada que, de acordo com Kleiman (2004), é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. A partir das observações e intervenções feitas na escola, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem de leitura eficaz, depende do trabalho coletivo de todos os professores, pois não bastam somente projetos de leitura isolados, ou mesmo práticas dos professores de Língua Portuguesa, é preciso o envolvimento e comprometimento de todos os professores envolvidos em um projeto coletivo maior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Tempo; Ensino.

**ABSTRACT:** The following article intends to make a time analysis of the reading in the elementary and high school disciplines of a Campo Grande – MS State School, the aim is to think about the reading practices importance into the classroom. This study arises from the partnership/interaction between the subproject of Letras PIBID, which we belongs to, and the partner school. The interaction showed us that the faculty was in trouble with developing

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 4º ano do curso de Letras da UFMS e bolsista do suprojeto PIBID de Letras Presencial.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora do curso de Letras/EAD da UFMS, coordenadora suprojeto PIBID de Letras/EAD e colaboradora do suprojeto PIBID de Letras Presencial/UFMS.

<sup>3</sup> Acadêmica do 4º ano do curso de Letras da UFMS e bolsista do suprojeto PIBID de Letras Presencial.

reading/writing activities into the classroom, therefore, they need to know the pedagogical proposal to a teaching practice of reading and writing activities development which are supported by the different texts and disciplines analysis. Thus, we started from the Textual Linguistics assumptions (KOCH and ELIAS, 2007) and social cognitive and interactional of language conception. Furthermore, we base on the perspective of sociodiscursive (ISD) proposed by Bronckart (1999) and in its didatic reading (Schneuwly and Dolz, 2004). We also use the theoretical principles of Applied Linguistics which, according to Kleiman (2004) is theoretically subsidised by the lettering studies. From the observations and interventions done in the school we realized that the effective teaching-learning processes depends on the teachers collective work because isolated reading projects are not enough, nor even Portuguese Language teachers practices, it requires all the teachers involvement and commitment with a bigger collective project.

**KEYWORDS:** Reading; Time; Teaching.

## **Introdução**

Sabemos que as práticas de leitura e de escrita são essenciais no processo de aprendizagem do aluno, pois influenciam em seu desenvolvimento cognitivo, crítico e social. Nota-se que o problema da falta dessas práticas bem estruturadas em sala de aula não acarreta problemas só para a disciplina de literatura ou de língua portuguesa, mas também para as demais disciplinas. Sendo assim, todos os professores têm o importante papel na mediação desta tarefa.

Com o intuito de discutir e refletir sobre a importância da prática de leitura em sala de aula, este estudo surgiu da parceria/interação entre o Subprojeto de Letras PIBID – Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência, do qual fazemos parte, e a escola parceira do projeto em Campo Grande/MS.

A direção e a coordenação dessa escola vinham recebendo muitas reclamações vindas dos professores da maioria das disciplinas queixosos de que os seus alunos estavam com muita dificuldade em ler, compreender e escrever textos e que isso estava prejudicando o aprendizado dos conteúdos específicos das disciplinas e afetando o desempenho nas provas e em outras formas de avaliação propostas. Diante de tais queixas, a diretora da escola propôs a todos os professores, de todas as disciplinas da escola, que trabalhassem mais assiduamente a leitura e a escrita em suas aulas e destinassem um determinado tempo semanal das suas aulas para desenvolver atividades desse tipo. Entretanto, incumbidos de

tal tarefa, muitos desses professores perceberam que não sabiam “como” fazer, ou seja, não possuíam conhecimento do aparato teórico e metodológico suficientes para desenvolver atividades de leitura e de produção textual que fossem efetivamente eficazes.

Diante de tal dificuldade apresentada pelo corpo docente da escola, a diretora da escola nos procurou em busca de propostas pedagógicas para uma prática docente de desenvolvimento de atividades de leitura que se apoiem na análise de diferentes textos em diferentes disciplinas.

Para cumprir esse desafio, achamos de grande relevância que fosse feita antes, uma análise do tempo que cada professor dedicava, em sua aula, para trabalhar a leitura e a escrita com os alunos e da metodologia utilizada para tal atividade.

Portanto, nos dedicaremos, neste trabalho, a discutir sobre esse tempo de leitura e de escrita em sala de aula e sobre as metodologias e pressupostos teóricos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, traremos para este trabalho os resultados parciais da nossa pesquisa, além de comparações com outras pesquisas, a fim de compartilhar propostas e reflexões de como vem sendo trabalhada essa questão nas escolas: a importância da leitura e escrita nas salas de aula.

O trabalho segue estruturado da seguinte forma: (a) Metodologia, na qual explicaremos como foi nossa intervenção na escola e como foram feitas as observações das aulas e a sistematização dos dados; (b) O referencial teórico no qual nos baseamos; (c) A apresentação e análise dos dados e (d) As considerações finais.

## **Metodologia**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de descrição quantitativa ou de levantamento de dados que consiste na solicitação de informações a um grupo estatisticamente significativo e posterior análise quantitativa.

Para responder a nossa pergunta de pesquisa *Qual o tempo de pesquisa destinado à leitura e produção de textos nas salas de aula no Ensino Fundamental – Séries Finais* observamos 11 aulas de 50 minutos de cada disciplina nas séries finais do Ensino Fundamental somando um total de 9 horas e 16 minutos observados.

Para que tivéssemos um parâmetro de análise do tempo que cada professor dedicava, em sua aula, para trabalhar a leitura e a escrita, assim como metodologia utilizada, criamos um roteiro de análise, nele, quantificamos o tempo gasto em cada aula de acordo com as seguintes legendas: a) fala; b) escrita; c) leitura; e d) outros.

No item “a” consideramos o tempo em que o professor apenas falou, seja uma conversa informal ou uma explicação sobre a matéria; em “b” consideramos o tempo que os alunos utilizaram para a escrita, podendo ser usada para a resposta escrita de um exercício, a cópia de um texto e, também, a resolução de um exercício, seja ele de física, química ou matemática; em “c” levamos em consideração a leitura em todas as suas formas, seja em voz alta ou baixa, em Língua Portuguesa, língua estrangeira ou linguagem matemática; já em “d” contabilizamos toda e qualquer conversa que poderia dizer respeito a aula/disciplina ou não, sendo assim, consideramos os recados, avisos, chamadas de atenção, conversa paralela, “visto” nos cadernos, entre outros.

A seguir podemos visualizar, na Figura 1, o roteiro utilizado para a observação das aulas:

Figura 1: Roteiro de observação das aulas

Roteiro de observação da aula

O tempo de leitura e escrita nas salas de aula do Ensino Fundamental

Nome do professor observado: \_\_\_\_\_

Nome da disciplina observada: \_\_\_\_\_

Ano (série) em que a disciplina foi ministrada: \_\_\_\_\_

Turno da observação: \_\_\_\_\_

Nome do acadêmico observador: \_\_\_\_\_

Tempo da aula observada: \_\_\_\_\_

Atividade	Tempo
Tempo em que o professor <u>apenas falou</u> em sala de aula (pode ser considerada a explicação do conteúdo, avisos, conselhos, etc)	
Tempo que o professor destinou para a <u>leitura</u> em sala de aula (pode ser considerada a leitura individual ou em grupo, silenciosa ou em voz alta, do livro didático ou de qualquer outro material escrito)	
Tempo que o professor destinou para a <u>escrita</u> em sala de aula (pode ser considerada qualquer tipo de escrita: responder atividades, produzir textos, etc.)	
Tempo destinado a <u>outro tipo</u> de atividade – descreva a atividade:	

Para a contagem do tempo utilizamos um cronômetro, então, toda vez que os alunos iniciavam uma leitura, por exemplo, também iniciávamos a contagem do tempo e parávamos tal contagem quando os alunos paravam a atividade. Depois disso, a partir do tempo total de cada aula, aplicamos a regra de três que nos forneceu o percentual de cada atividade em cada aula. Com esses percentuais, produzimos um gráfico geral ilustrando o resultado de todas as disciplinas observadas separadamente e outro gráfico explanando a junção de todos os dados.

As observações ocorreram nas seguintes disciplinas: matemática, história, inglês, português, química, geografia, ciências, biologia e literatura. Visando a melhor

compreensão dos dados, decidimos expor a contabilização em forma de percentagem, mostrando, assim, os índices de forma gradual/progressiva.

Após a contabilização dos dados, demos início ao planejamento da intervenção que faríamos aos docentes da escola a fim de apresentar-lhes propostas pedagógicas de atividades de leitura e produção textual, bem como expor outro modo de se trabalhar com o texto em sala de aula. Para tanto, realizamos uma oficina de 8 horas, realizada durante um sábado na escola, destinada a todos os professores da instituição, abarcando tanto questões referentes à teoria quanto à prática de leitura e produção de textos.

Vale ressaltar que essa intervenção<sup>4</sup> foi solicitada pela diretora da escola atendendo a pedidos de todo o grupo de professores.

### **Referencial Teórico**

A fundamentação teórica desse trabalho parte de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem a partir da qual o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constituem e ao mesmo são constituídos. Partimos também da perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD) proposta por Bronckart (1999) e da sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004). Diante desses pressupostos, nosso estudo se inicia com o exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem para, em seguida, verificar e trabalhar as capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, entender as condições de construção dessas capacidades.

A Linguística Aplicada também faz parte da nossa fundamentação teórica, principalmente quando tratamos do ensino da leitura na escola. De acordo com Kleiman (2004), a concepção atualmente predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação, são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram,

---

<sup>4</sup> A realização da oficina ficou a cargo de uma professora do curso de Letras da UFMS – Campo Grande, coordenadora do subprojeto PIBID de Letras, que foi auxiliada por outra professora do mesmo curso e instituição. Além disso, a oficina contou com a colaboração de todas as 8 pibidianas bolsistas do mesmo subprojeto.

pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferenciando-se conforme o grupo social do que o leitor faz parte. Conforme a autora, tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

O fato de nos propormos, neste estudo, a discutir a questão da leitura na sala de aula da Educação Básica nos obriga a estabelecer de antemão o que entendemos por leitura e, conseqüentemente, o que entendemos por texto.

Dentre as concepções existentes no “mercado”, optamos por nos basear na concepção interacional (dialógica) da língua para a qual “os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2007, p. 10 e 11).

A partir dessa perspectiva, o sentido de um texto só é construído na relação entre textos e sujeitos e não em algo fora dessa interação. Sendo assim, “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2007, p. 11), que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, porém se trata de uma atividade que necessita a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Além disso, a leitura é

Uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;

A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH, 2007, p. 11)

Como vemos, tal definição de leitura está fundamentada em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Como já dissemos, o lugar da interação é o texto cujo sentido não existe *a priori* mas é constituído, considerando-se as pistas textuais dadas pelo autor e “os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’” (KOCH, 2007, p. 12).

Diante desses pressupostos mais gerais, ajustamos nosso foco para a relação entre a prática docente, a leitura, a escola e a formação do leitor na Educação Básica. Sabemos que muito já foi dito na academia, e também fora dela, sobre as questões da leitura na escola, mas sabemos também que os resultados das pesquisas não costumam alcançar as práticas de leitura que se desenvolvem na sala de aula real.

Em nossas observações nas salas de aula da Educação Básica de uma Escola Estadual de Campo Grande – MS, observamos que as atividades docentes que envolvem as práticas de leitura em sala de aula, ou aquelas solicitadas aos alunos para serem realizadas fora da escola estão geralmente assentadas em práticas pedagógicas que o discurso acadêmico considera ultrapassadas e certamente essa realidade não é privilégio da escola que observamos. De acordo com Saveli (2007)

“o que se constata, em observações de aulas de leitura, é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção: a estruturalista, em que a leitura é tomada como decodificação e ‘tradução oral do escrito’”. (p.107 e 108)

De acordo com Kleiman (2010), a leitura como decodificação é uma prática muito empobrecedora, pois está baseada numa concepção da atividade de leitura como equivalente à atividade de simples decodificação. Para a autora, “essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno” (p.23). Esse tipo de atividade é constituído por uma série de mecanismos automáticos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Sendo assim, para responder uma pergunta sobre alguma informação do texto, basta que o leitor passe os olhos pelo texto a procura de trechos que repitam o material já decodificado de pergunta, ou seja, esse tipo de atividade exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informações que estão expressas superficialmente no texto.

Essa concepção estruturalista de leitura é muito comum nas escolas do nosso país e não é diferente na escola que observamos. Em função dessa concepção, o que observamos é muita decodificação e pouca leitura de fato.

Foucambert (2008, p.135) afirma que “a criança que sabe decifrar pode decifrar, tornou-se capaz de oralizar todos os signos escritos: é preciso evitar acreditar que ela é



capaz de ler. E é preciso, acima de tudo, evitar acreditar que ela se tornará capaz de ler continuando a decifrar”.

De acordo com Saveli (2007), esse tipo de situação é provocado por um conjunto de fatores que determinam de leitura nas escolas. A autora elenca alguns facilmente reconhecíveis e observáveis:

- a formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como de formá-los;
- a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança das propostas pedagógicas que refutam atividades mecanicistas de treinamento e repetição, propondo, em seu lugar, que a prática docente desenvolva atividades de leitura que se apoiem na análise de diferentes textos, considerando a experiência de leitura dos alunos e a reflexão que eles fazem sobre os textos;
- a importância que se dá aos manuais didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam;
- a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor. Tais produções, muitas vezes, constituem-se de estudos pontuais do psicólogo, do sociólogo, do psicolinguista, do neurologista, que não definem uma pedagogia da leitura;
- a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola;
- o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade-meio, a serviço de um projeto que ultrapassa. O que implica dizer que a falta na escola de um projeto político-pedagógico que tenha a LEITURA como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar. (SAVELI, 2007, p. 108 e 109)

A autora considera que para que haja uma transformação das práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, “a batalha a ser travada” está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que também exige uma compreensão sobre o que a escrita representa em nossa sociedade.

A primeira lição seria a compreensão de que “o ato de ler ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito” (SAVELI, 2007, p. 109), ou seja, de acordo com a autora é preciso entender que a escrita é a linguagem que permite acesso ao plano abstrato mais elevado, então, aprender a manejar essa linguagem, ler e escrever, é entrar no mundo das suas funções.

Diante dessas afirmações, podemos verificar que a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo porque possibilita “um pensamento sobre o pensamento” (SAVELI,

2007, p. 110). De acordo com a autora, a escrita exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, o que nos permite afirmar que a escrita não é a simples transcrição do oral. Além disso, baseada na definição de *theoros* de Foucambert, a autora ressalta que “a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas”.

Em síntese, a autora afirma que “ler á mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes”, ou seja, “a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade ‘eminente polimorfa” (SAVELI, 2007, p. 113 e 114) utilizando o termo de Foubambert.

Diante dessas questões nos perguntamos: qual é o papel da escola diante do ensino da leitura? E mais: qual é o nosso papel – acadêmicos do curso de Letras bolsistas do projeto PIBID – na escola? O desafio inicial para ser o de romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração, isso implica colocar a escola e sua organização do trabalho pedagógico em outra direção. De acordo com Saveli (2007), essa nova direção da escola deve ter como princípio básico a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de tal forma que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que leve a criança (aluno) a evoluir em suas estratégias de questionamento da escrita. Esse movimento exige que a criança esteja envolvida pelos mais variados textos escritos, “exige encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção” (SAVELI, 2007, p.114).

Os procedimentos mencionados anteriormente levam a autora a concluir que “não é possível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas, para aprender a ler” (SAVELI, 2007, p.114 e 115). Isso significa que o ambiente escolar deve ser um espaço de “overdose” textual, isto é, de textos por todos os lados para serem lidos, em todas as disciplinas, em muitos momentos. A escola deve ser o espaço onde todo e qualquer tipo de texto tenha seu espaço garantido e valorizado, onde não haja preconceitos com quem lê *O Crepúsculo* ou *Harry Potter*, onde de promova conjuntamente

a importância de ler e, sobretudo, o prazer de ler. Entretanto, é preciso fazer a ressalva de que embora a escola tenha a responsabilidade de introduzir as crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não se restringe a essa iniciação à leitura, pois ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas e para que isso aconteça ela não pode ser uma obrigação puramente escolar, a leitura precisa ir em busca da compreensão da realidade histórica, cultural, política e social do indivíduo.

Outra questão que parece não estar bem assimilada pela escola é o fato de que a leitura só pode se desenvolver e se generalizar no contexto de uma política mais ampla de desenvolvimento cultural, pois

A leitura depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas. Quando se reúnem as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura. (MORAIS apud SAVELI, 2007, p.121).

Dito de outra forma, é preciso que a escola e também toda a comunidade escolar valorize e explore os mais variados tipos de linguagens e formas de expressão humana para que possa produzir/formar bons leitores. Tal procedimento exige que todo professor, de qualquer disciplina, “tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura, a ponto de isso se constituir no eixo principal de sua formação” (SAVELI, 2007, p.122). Além disso, esse professor precisa estar ciente de que as suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio social faz para si da escrita e com o uso real decorrentes dessa escrita. Isso quer dizer que

quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler. Daí a necessidade de introduzir os pais, muitos deles alfabetizados, numa lógica de leiturização, por intermédio de procedimentos que lhes permitam descobrir por si só a natureza da escrita e perceber os seus desafios. (FOUCAMBERT apud SAVELI, 2007, p.122).

Trata-se de uma necessidade de envolvimento dos pais em atividades de leitura com o objetivo de tomarem consciência de que são parceiros no desafio de formar crianças leitoras. A concretização dessa parceria poderia ser o desenvolvimento de projetos de

integração entre escola, família e comunidade que tivessem a leitura como eixo de atividade de consumo cultural. Essa parceria já se mostrou eficaz em muitas escolas do país, sejam elas públicas ou privadas, pobre ou ricas, metropolitanas ou interioranas, pois quando todos estão engajados em prol de um único objetivo há grandes chances de êxito.

Entretanto, sabemos que a concepção de leitura como pluralidade de significações acaba sendo um grande desafio para a escola atual, pois vivemos em uma sociedade em que a escola ainda representa a principal via ou (quase) a via exclusiva de acesso aos bens culturais e precisa tomar a leitura como uma atividade intelectual e também, por outro lado, não pode ignorar a dimensão política da leitura, o que demanda levar em consideração a base cultural dos alunos, ou seja, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem, sua cultura.

É importante ressaltar que essa postura pedagógica não ignora a relação complexa e fundamental que existe entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, porém ela exige que os docentes tomem para si a responsabilidade de organizar as suas atividades pedagógicas de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, isso porque o conhecimento se produz e se constrói no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto, seja ele qual for, na sala de aula ou fora dela.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola perceba que ter um aluno alfabetizado não necessariamente significa ter um aluno letrado, isto é, a escola precisa entender a diferença entre alfabetização e letramento.

O termo letramento surge para definir o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001 apud JUNG, 2007, p. 84). A partir dessa concepção de leitura e de escrita, “a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está quase que causalmente associada com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (JUNG, 2007, p. 84) o que equivale ao modelo autônomo de letramento que pressupõe uma escrita, de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, que tem efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, tais como o desenvolvimento cognitivo, a ascensão social e o desenvolvimento econômico.

Em resumo, o modelo autônomo se define na sala de aula como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto.

De acordo com Jung (2007), com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o possível fracasso escolar ao aluno, pois para ela, “o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados” (p.85). Conforme a autora, esse modelo não é questionado pela sociedade porque as pessoas possuem uma certa fé nos ‘poderes’ do letramento escolar e então consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Contrapondo-se a esse modelo autônomo temos o que Street (1984) define como modelo ideológico de letramento, para o qual as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que significa dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Dessa forma, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder e, portanto, é preciso considerar o processo de socialização das pessoas na construção de significado.

Nesse sentido, Heath (apud JUNG, 2007) ressalta que as diferenças nas práticas discursivas de grupos distintos acontecem porque existem formas diversas de uso da escrita no cotidiano de tais grupos. Diante disso, notamos que a escola é apenas mais um domínio social no qual os alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Diante de tal constatação, verifica-se que

“Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças mais lentas ou que têm dificuldades para aprender tais formas de participação social muitas vezes são vistas e marcadas na escola como crianças com dificuldades de aprendizagem. A escola, nesse caso, adota o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva”. (JUNG, 2007, p.88)

Essas questões são claramente percebidas e podem se tornar motivos de conflito na escola, quando se tem, na mesma sala de aula ou no mesmo grupo, crianças que vêm de

comunidades culturalmente diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola. Diante de tal conflito cultural, de acordo com Jung (2007), o uso de um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita, na escola, pode representar uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico e aquisição do letramento escolar de algumas crianças, socializadas por grupos majoritários, e pode representar uma ruptura para outras crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes do seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo de origem.

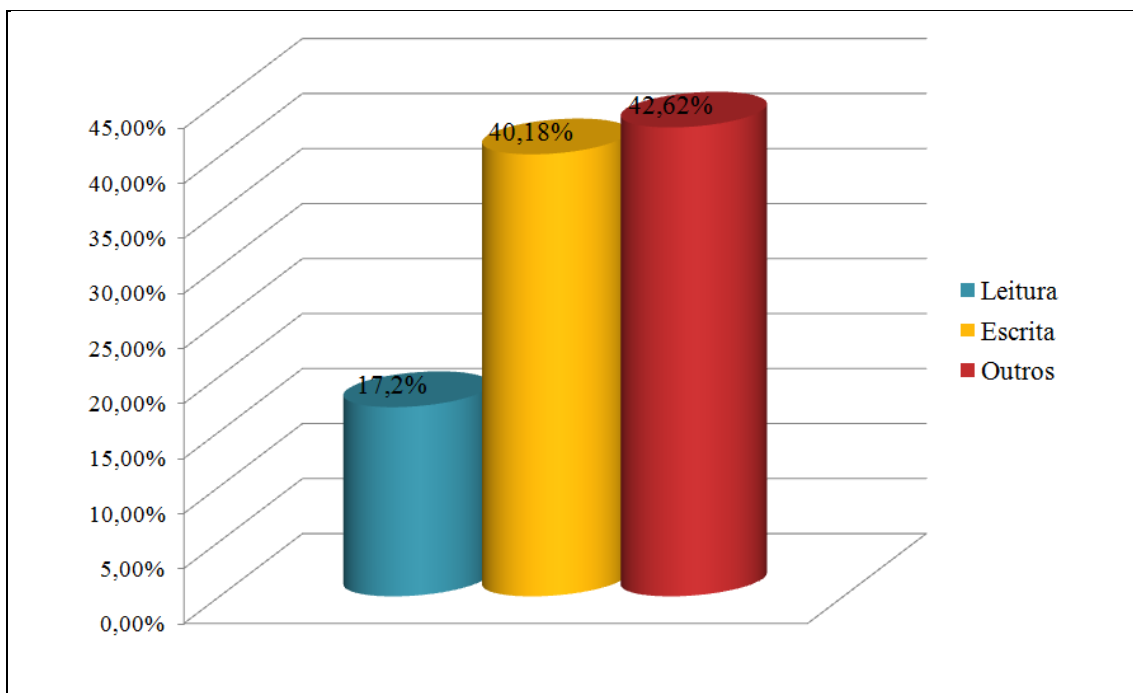
Portanto, vemos a teoria subjacente ao conceito de letramento é uma teoria da ação social. Conforme Jung (2007), um conhecimento da sua situação real do lugar onde se está articulado a questões sociais mais amplas é que permitirá ao professor desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível. Dito de outra forma, para poder formar um cidadão, consciente do seu lugar social, é preciso levá-lo a conhecer quais identidades sociais o formam e, para isso, inevitavelmente, é preciso passar por questões de língua e de significados sociais do texto escrito.

Tendo como suporte teórico as discussões apresentadas até aqui, mas não as tomando como um modelo único a ser seguido, vemos que um dos maiores desafios da escola está em entender definitivamente que não há receitas prontas para o trabalho com a leitura. É fundamental que todo o corpo docente volte seus olhares para as suas próprias experiências como leitores e amplie esse histórico de leitura, experimentando o prazer de ler para os seus alunos e o prazer de vê-los interessar-se cada vez mais pela leitura e pelos livros.

### **Apresentação e Análise dos dados**

No gráfico I, a seguir, podemos visualizar o tempo médio destinado ao trabalho com a leitura e a produção de textos na sala de aula considerando as 11 aulas observadas e todas as disciplinas do Ensino Fundamental nas séries finais:

Gráfico I – Tempo médio destinado à leitura e produção de textos na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar o gráfico, notamos uma diferença grande entre o tempo destinado à leitura e o tempo destinado à escrita em sala de aula, sendo que leitura representa apenas 17,2% do tempo médio de todas as aulas observadas, enquanto a escrita compõe 40,18% do tempo. Lembrando que o gráfico representa a porcentagem de um total de 9 horas e 16 minutos, sendo assim, o tempo total despendido em leitura foi de uma hora e trinta e quatro minutos e o de escrita três horas quarenta minutos.

Conforme notamos nesse gráfico, o tempo de leitura representa menos da metade do tempo utilizado na escrita, nesse sentido, vê-se a importância de refletir sobre o porquê dessa defasagem no tempo destinado à leitura nas aulas e ademais, sobre o que a escola considera como leitura. Conforme Foucambert (1994) “A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor; o resto é informação sonora...” (p. 8). Ou seja, para que haja uma atribuição de sentido ao que se lê, é necessário que o leitor tenha um conhecimento quatro vezes maior do que o representado na superfície textual. Dessa forma, é nítida a necessidade de se ler muito não só em sala de aula, mas fora dela, pois trata-se de

uma atividade essencial para a construção do conhecimento que mais adiante poderá ser utilizada para a produção de textos.

Ainda de acordo com o pensamento de Foucambert, “existe uma divisão das tarefas entre os que leem e, lendo, lerão cada vez mais (e depois serão chamados de intelectuais – com o que eu não concordo) e aqueles que, por não lerem, lerão cada vez menos.” (FOUCAMBERT, 1994, p.15). Daí a importância do incentivo à leitura nas escolas.

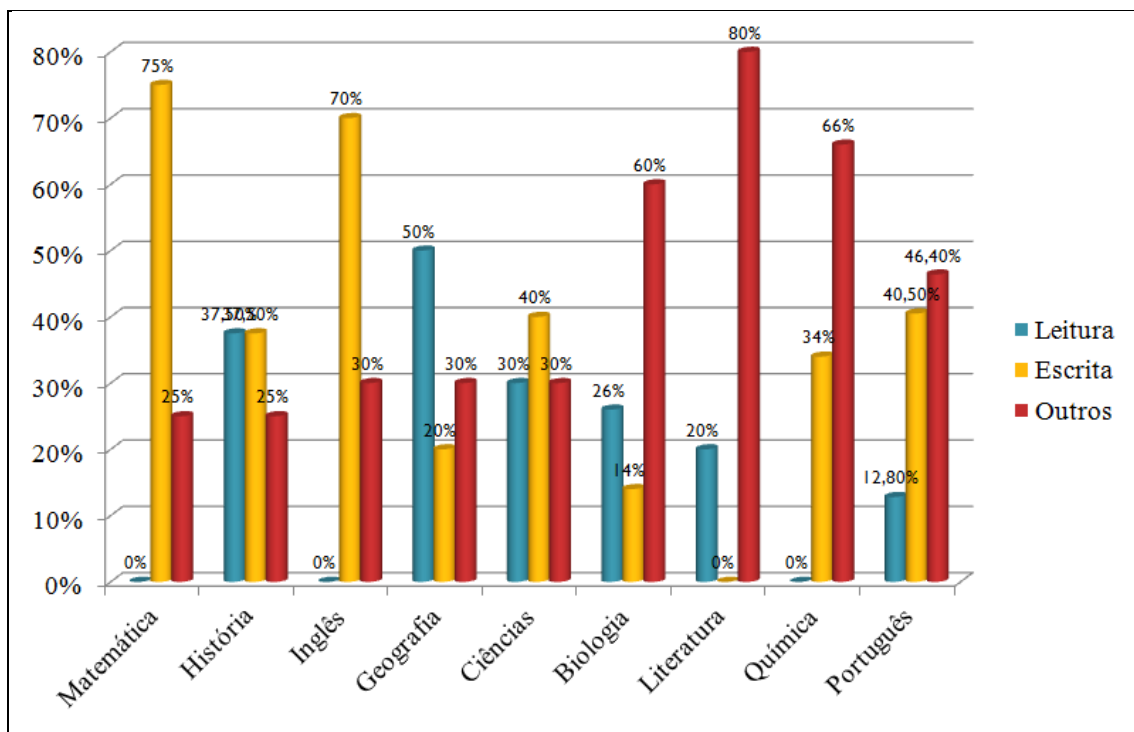
Já a escrita obteve um resultado muito mais significativo no âmbito escolar, visto que representa quase metade do tempo total das aulas. Sendo assim, consideramos esse valor como um bom índice. Porém, assim como a leitura, nos indagamos sobre o que a escola considera como o processo de escrita, visto que a escrita não pode ser considerada, apenas, como uma simples transcrição do oral. Entretanto, essa questão é objeto para estudo para pesquisas futuras.

Um fato que nos chamou atenção foi o tempo gasto com “outros” que acabou por superar tanto o tempo destinado à leitura quanto o destinado à escrita. Ou seja, por vezes, observamos que muito tempo da aula é utilizado com recados, avisos, chamadas etc. deixando de lado a leitura, por exemplo.

No gráfico II, a seguir, podemos observar a distribuição do tempo em cada disciplina observada separadamente.

Gráfico II – Tempo médio destinado à leitura e escrita em cada disciplina observada





Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o Gráfico II, vemos que a disciplina de Matemática destinou 75% do tempo da sua aula para a escrita, 25% para outros e 0% para leitura. A disciplina de História destinou 37,5% do tempo da sua aula para a escrita, os mesmos 37,5% para a escrita e 25% para outros. A disciplina Inglês utilizou 70% do tempo para escrita, 30% para outros e nenhum tempo foi destinado à leitura. A disciplina de Geografia destinou 50% do tempo da sua aula para a leitura, 20% para a escrita e 30% para outros. Ciências destinou 30% do tempo para leitura, 40% para escrita e 30% para outros. Biologia dedicou 26% do tempo para leitura, 14% para a escrita e 60% para outros. Literatura designou 20% do tempo para leitura, 80% para outros e nenhum tempo à escrita. Química destinou 34% do tempo à escrita, 64% a outros e nenhum tempo à leitura e Português dispôs 12,8% do tempo para a leitura, 40,5% do tempo para escrita e 46,4% para outros.

Considerando o nosso objeto de estudo – o tempo de leitura – podemos observar as disciplinas de Química, Inglês e Matemática com 0% de leitura, ou seja, nas aulas aqui representadas não houve nenhum tipo de leitura, nem em voz alta nem silenciosa. No entanto, as maiores taxas obtidas no quesito leitura, foram, respectivamente, Geografia

(50%), História (37,5%) e Ciências (30%). O que nos surpreendeu foi o fato da disciplina de Língua Portuguesa ter tido apenas 12,8% de leitura, ou seja, apenas seis minutos e vinte e quatro segundos do tempo total da aula.

Quanto ao tempo de escrita, Matemática valeu-se do maior tempo, 75% da aula, enquanto Língua Inglesa ficou em segundo lugar com 70% e Português em terceiro com 40,5%. Lembrando que foi considerada aqui a escrita matemática, sendo assim, a resolução de atividades de cunho matemático.

Liderando o *ranking* temos o tempo gasto com “outros”, representado por Literatura (80%) em primeiro lugar, Química (66%) em segundo lugar e Biologia (60%) em terceiro lugar.

Queremos ressaltar que não é nosso objetivo julgar o comportamento do professor em sala de aula nem esgotar a discussão sobre o assunto, pois sabemos que o tempo observado foi curto e sabemos também que a distribuição do tempo em uma disciplina depende de muitas variáveis. Por isso, nossa intenção é apenas fazer uma breve sistematização do que observamos para discutir a questão da leitura em sala na escola.

### **Considerações Finais**

A partir da observação que realizamos nas salas de aula, da oficina que ministramos aos professores da escola e dos estudos teóricos e metodológicos que realizamos para cumprir tal tarefa, percebemos que a condução de um processo de ensino e aprendizagem eficaz, quando de sua aplicabilidade e funcionalidade e também adequado às exigências sociais, culturais, pessoais, profissionais, econômicos e intelectuais de todos os envolvidos, dependerá obrigatoriamente do trabalho sistematizado – crítico e reflexivo – desenvolvido pelos professores, pela coordenação pedagógica e pela direção da escola, especialmente no que se refere ao planejamento, aos objetivos e à implementação dos conteúdos, à avaliação e ao valor dado a todo esse processo de ensino-aprendizagem, com vistas à emancipação dos professores e dos alunos, interagindo por meio da linguagem.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e oral dependem do trabalho coletivo de todos os professores, pois não bastam somente projetos de leitura isolados, ou mesmo a prática dos professores de Língua Portuguesa, é preciso o

envolvimento e comprometimento de todos os professores envolvidos em um projeto coletivo maior.

Sendo assim, a formação continuada que oferecemos em forma de oficina na escola, a serviço de professores, dinamizada pelo orientador pedagógico e pela direção e realizada no próprio ambiente escolar, surgiu como uma oportunidade de ampliação, estudo e reflexão prática do fazer pedagógico afim de implementar atividades e estratégias que facilitem a aquisição da leitura e da escrita adequadamente. Além disso, essa formação se mostrou uma oportunidade de refletir sobre o conceito de leitura que subjaz a prática pedagógica da escola e de constatar a existência de uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola que não alcança as práticas de leitura que se desenvolvem na sala de aula.

Portanto, podemos sugerir que o caminho para que esse debate acadêmico, que parece avançar com os anos, chegue à escola, seja o deslocamento da Universidade para a Escola e vice-versa, ou seja, é preciso estar onde há necessidade de estar, onde tudo, ou quase tudo, começa. De nada adianta estar na plateia e apenas comentar, criticar, discutir e teorizar sobre o que se faz na escola e sobre o que deveria ser feito, pois não podemos ser apenas expectadores, mas atores, caso desejemos ainda mudar o rumo das coisas.

### **Bibliografia**

BRONCKART, J.P., *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JUNG, Neiva Maria. *Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org). *Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13º Edição, Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 13ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVELI, Esméria de Lourdes. *Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor*. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org). *Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. *O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita*. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2012.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: R. Rojo e G.S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.