

DA DESCONTEXTUALIZAÇÃO À CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LEITURA NA ESCOLA: Um olhar para a prática social

FROM THE DESCONTEXTUALIZATION TO THE CONTEXTUALIZATION OF THE WORK WITH THE READING IN THE SCHOOL: A look for social practice

Eliane Campos Ruiz Leite¹
Carla Alessandra Ruiz Leite²
Wendell Fiori de Faria³

LEITE, E. C. R.; LEITE, C. A. R.; FARIA, W. F. Da descontextualização à contextualização do trabalho com a leitura na escola: um olhar para a prática social. *Akrópolis* Umuarama, v. 19, n. 1, p. 15-24, jan./mar. 2011.

¹Psicóloga Clínica e Institucional. Especialista em Inclusão Educacional e Metodologia do Ensino. Docente na área da Educação e Psicologia em Cursos de Pós-Graduação da UNIVALE/ESAP. eliane.ruiz@hotmail.com

²Graduada em Fisioterapia pela Universidade Paranaense – UNIPAR. Especialista em Fisioterapia Cardiorespiratória pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais pelo ESAP. Docente de Cursos de Pós-Graduação na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica – UNIVALE/ESAP. carla_ruiz82@hotmail.com

³Professor de Didática, Investigação e Prática Pedagógica da Universidade Federal do Acre, Campus Cruzeiro do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. professorfiori@gmail.com

Recebido em agosto/2010
Aceito em dezembro/2010

RESUMO: Considerando que as produções escritas devem estar articuladas às atividades de leitura propostas aos alunos, esse artigo tem como objetivo discutir aspectos relevantes acerca da leitura, entendendo o ato de ler como construção intimamente ligada às relações sociais do sujeito que lê, por meio de uma pesquisa bibliográfica. A literatura pesquisada evidencia que o trabalho com a leitura como prática social propõe novos deslocamentos e realinhamentos, que resultam em produção de sentidos. Por conseguinte, as atividades didáticas revelam-se geradoras de novas experiências para os alunos, a partir da ideia de que o ato de ler e escrever pressupõe o enriquecimento do aluno, por meio de novas possibilidades de existência. Do exposto, o ato de ensinar a leitura vai muito além do bom senso ou do senso comum, tornando eminente a necessidade de reconstruir o trabalho com a leitura no cotidiano escolar. Ao docente, cabe a tarefa de experimentar novas alternativas, no sentido de propiciar aos alunos a construção dos saberes históricos e sociais, superando a sua condição inicial de leitura entendida como (tradução literal), e promover a leitura do mundo (ler o implícito e as metáforas), contribuindo, pois, para a formação de um aluno/cidadão, com condições de desenvolver a capacidade de ler o texto e o contexto e, para a além das dimensões do ambiente escolar, ou seja, “ler o mundo”.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Emancipação; Aluno; Escola.

ABSTRACT: Considering that written productions should be articulated to the reading activities offered to students, this article aims to discuss relevant issues concerning reading, understanding the act of reading as a construction closely related to the social relations of the subject that reads through a survey literature. The researched literature shows that work on reading as social practice proposes new displacements and realignments that result in production of meaning. Therefore, the teaching activities are proving to be generating new experiences for students from the idea that the act of reading and writing presumes the enrichment of the student, through the new possibilities for existence. Then, the act of teaching reading goes far beyond good sense or common sense, making prominent the need to rebuild the work with reading in the classroom. Teachers have the task of genuinely experience new alternatives, in order to provide students with the construction of historical and social knowledge, surpassing its initial condition of reading understood as (literal translation), and promote reading in the world

(read the implicit metaphors), contributing therefore to the formation of a student and citizen, with conditions to develop the ability to read the text and context and go beyond the school environment to be able to, as already explained and agreed, "read the world".

KEYWORDS: Reading, Emancipation, Student, School.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a leitura e a escrita vem assumindo um papel cada vez mais relevante nas relações sociais, contribuindo para que as várias formas de mensagens que são transmitidas possam ser compreendidas. Contudo, nas escolas, o ensino da leitura tem sido abordado de maneira mecânica e desvinculado da realidade. Desta forma, o aluno não consegue visualizar uma ligação entre a interpretação do texto e a vida, pois esta se encontra distante de sua realidade concreta.

No entendimento de Silva (2002, p. 96), o ato de ler "[...] sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito". É por isso que a leitura não pode ser confundida apenas como decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos pré-elaborados.

Tradicionalmente, a prática pedagógica que norteava o ensino de leitura e da escrita fundamentava-se, basicamente, na repetição mecânica de exercícios de apropriação do código. Tal prática tem sido reiterada até o presente nas escolas, com predominância do método "sintético"⁴ de alfabetização. Infelizmente, muitas professoras ainda acreditam que com esta metodologia, seja possível levar o aluno a ler bem e a utilizar a leitura socialmente.

Contemporaneamente, co-existe uma reflexão acerca da prática do passado ainda aplicada de descontextualização dos conhecimentos escolares. Tal prática não proporciona a aprendizagem da leitura emancipatória. Em tese, pressupomos que é preciso possibilitar que o aluno encontre o seu lugar no mundo da leitura, não somente como leitor e receptor, mas como produtor, editor e difusor de textos. Por conseguinte, é necessário que a leitura seja pensada na escola, como uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, constituindo-se em uma atividade em que o olhar do leitor sobre as palavras é, antes

de tudo, o pensamento em movimento.

Entender a leitura como formação sugere compreendê-la como uma atividade que implica na subjetividade do sujeito leitor: não somente como aquilo que o leitor já conhece, mas, também, com aquilo que ele é. Nesse sentido, a leitura, não se constitui apenas em um passatempo, nem se reduz, tampouco, a um meio para se conseguir conhecimento.

Parafraseando Leffa (1996); Soares (1999); Aguiar (2008) ler é mais que operar uma decodificação de palavras e de frases. É participar, também, das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale dizer que ler é reescrever e repensar o que se está lendo.

Nessa perspectiva, o ato de ler é uma produção humana e sua apropriação acontece, principalmente, por meio da interferência docente, este entendido como o mediador do ato de ler, pois entendemos que o aprendizado da leitura não é um processo natural, estando vinculado a um lento esforço de produção dos homens. A apropriação também não é natural ou espontânea, exigindo a inserção do discente na realidade histórica e cultural, que se desencadeia por intermédio da mediação do professor.

Considerando que as produções escritas devem estar articuladas às atividades de leitura propostas aos alunos, esse artigo tem como objetivo discutir aspectos relevantes acerca da leitura, entendendo o ato de ler como construção intimamente ligada às relações sociais do sujeito que lê.

Portanto, inicialmente abordamos a questão da leitura na sociedade atual, destacando a necessidade de aproximar o conhecimento científico da realidade do aluno; na sequência, perseguindo uma concepção emancipatória de leitura, apresentamos discussões acerca da importância de uma prática de leitura contextualizada, visando o papel a ser desempenhado pela escola, sobretudo, dos docentes no processo de formação dos sujeitos. Enfim, elencamos o valor da formação do leitor crítico e reflexivo (emancipado), capaz de compreender as mensagens explícitas e subliminares que permeiam as relações textuais e cotidianas dos sujeitos.

⁴Método tradicional (alfabetiza das partes para o todo), descontextualizado, utilizando o texto sem sentido real.

CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA NA ESCOLA

A sociedade vive um processo evolutivo constante, apresentando características transitórias. Assim, a maneira pela qual os seres humanos se comunicam, sempre permeou essas características, de maneira mais contundente na contemporaneidade. Atualmente, as pessoas estão utilizando cada vez mais a escrita e a imagens para se comunicar. As novas formas de comunicação e a maneira pela qual cada sujeito lê o mundo, assume uma perspectiva inquieta e, por consequência, a concepção de homem que se tem e a que se pretende formar na escola, também assume proporções diferenciadas.

Em conformidade com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, um dos grandes papéis da educação é contribuir para a transformação da sociedade; isto é, por meio de suas ações, a formação escolar tem condições de possibilitar mudanças nas pessoas. O Art. 2º, da referida Lei atribuir um sentido amplo à educação, ao recomendar que esta deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais”

Isso implica em um processo de ensino, segundo Leite; Leite e Prandi (2009, p. 204) que tenha embasamento “[...] numa prática social, ‘dialógica’, mediado pela palavra e ‘pedagógica’, mediada pelo outro. Por conseguinte, torna-se possível interferir para uma nova configuração na convivência dos grupos, das instituições, das relações de trabalho e do sucesso e do fracasso na vida cotidiana na qual o indivíduo se insere.

É preciso, pois, conceber a educação como uma ação mobilizadora, dinâmica, construtora de uma sociedade mais cidadã, na perspectiva de democratizar todos os seus espaços, considerando que a “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 1985, p. 11-12).

Gonçalves (1999) lembra que:

A leitura é, sem dúvida, depositária de realidades situadas em tempo e espaço diversos. Gera descobertas linguísticas, propõe novos

valores sociais e éticos. Torna-se instrumento de fruição estética quando se considera o texto literário. Logo, o homem tem, na prática da leitura, um veículo importante para seu crescimento intelectual e social (GONÇALVES, 1999, p. 75).

Considera-se que um dos caminhos para a viabilização do crescimento intelectual e social, é pensar a leitura como celeiro de realidades gerando valores, implicando em leitores críticos, capazes de questionar valores impostos pela sociedade. Silva (1993, p.66) expõe que:

O mundo se abre em forma de horizontes de conhecimentos, cada um deles pede a minha presença, a minha participação. É a penetração consciente nesses horizontes que garante o caráter ontológico de minha existência; emergo como sujeito, sou, à medida em que me situo conscientemente nos objetos que compõem os horizontes com os quais me defronto.

Por isso, nos constituímos daquilo que vivenciamos, quer dizer, somos reflexos das experiências, compreendendo o mundo a partir das lentes das relações sociais, culturais, bibliográficas, familiares, ou seja, da interação do eu com o outro e deste com o mundo. “O desenvolvimento intelectual do homem está intimamente ligado às relações sociais, que têm como produto a cultura, o conhecimento” (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 205). Nessa perspectiva, a escola assume um lugar de destaque, para propiciar o máximo de interações possíveis ao abarcar um ensino contextualizado. Nesse sentido, Meirieu (2005, p.33) destaca que:

Não há exemplo de um ser humano que tenha atingido o estatuto de adulto sem que interviessem em sua vida outros seres humanos, eles próprios adultos. De fato, a criança vem ao mundo extremamente despojada e só pode crescer se for “introduzida no mundo”, se os adultos “fizerem as apresentações” e se encarregarem de sua chegada na casa.

Se com esse horizonte, ler não pode restringir-se a uma reprodução do texto escrito, até mesmo, não é suficiente dizer que ler é ler texto, pois o mundo está cheio de textos (imagens e realidade), que podem e devem ser lidos, que foram escritos de diversas formas e que superam

uma leitura restrita ao ambiente escolar. Como defende Silva (1993), a formação deve estar atrelada à leitura do mundo e não somente da palavra; isto aponta a necessidade de superar o trabalho com a leitura mecânica e descontextualizada nas escolas.

Por isso, Freire (1985), se opõe à leitura mecânica, asseverando que tal concepção evita que o aluno desvele a sua realidade num determinado contexto. No entendimento do autor, a concretização da palavra se dá no contexto social, que produz seu sentido; daí existirem tantas significações quanto forem os contextos possíveis.

A nosso ver, o domínio da leitura é algo muito sério. Trata-se de um processo de reflexão implica em oferecer as condições necessárias para que o indivíduo possa levantar hipóteses, questionar, elaborar ideias, valores, juízos, razões e, mais importante ainda, é por meio da leitura de mundo que o indivíduo pode se humanizar gradativamente. Perseguindo este enfoque, a leitura não pode ser elitizada, devendo, pois, constituir-se em um direito coletivo, para que o sujeito que não lê, ou que não saiba ler, não seja despojado de viver em plenitude a nossa época, gozando de seus direitos na sociedade.

Lembrando Soares (2003, p. 20), “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas”.

É lamentável que muitos cidadãos brasileiros não tenham esse direito garantido. Daí a necessidade de a escola trabalhar no sentido de superar esta condição, não economizando esforços para que essa realidade seja minimizada, porquanto:

Um ser humano alfabetizado, independente da função que exerça, é capaz de não se deixar assenhorear pessoal e profissionalmente, não se submete a interesses escusos e, acima de tudo, é capaz de construir um fazer respaldado pelo exercício cotidiano do entendimento de suas formas de ser e de estar no mundo (BASTOS; ARAÚJO, 2008, p. 155).

Em tese, no processo de formação do leitor cabe a todos os envolvidos assumir sua

parcela de responsabilidade nesta tarefa e, sobretudo, que tenham a consciência de que a leitura contribui para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, constituindo-se num processo interativo (os leitores utilizam seus conhecimentos prévios para interagir com o texto e com o mundo, para construir significados).

É por isso que, para Bakhtin (1997), o domínio do ideológico está atrelado ao domínio dos signos. São recíprocos, portanto, correspondentes, não existindo apenas como parte de uma realidade, pois:

[...] ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 1997, p. 32).

De acordo com o autor supracitado, o desenvolvimento da linguagem não faz parte de um processo estritamente biológico. O autor entende que a compreensão da língua também ocorre quando se busca a qualidade contextual de relações sociais que a permeiam. Contudo, isto não satisfaz essa condição plenamente, pois o contexto não é suficiente, ou seja, o dito não está imune ao não dito e ao interdito (BAKHTIN, 1997) Com base na premissa do autor citado, a linguagem é sempre criada em razão de uma outra linguagem. Por esse motivo, é razoável falar em heteroglossia e, por conseguinte em dialogia⁵ de linguagens. A concepção apontada pelo autor entende cada indivíduo como um sujeito falante, como autor e como produtor de sentidos.

Para Bakhtin (apud MACHADO, 2005), a heteroglossia é constituída pela multiplicidade de cada categoria que constitui o mundo do homem, compreendendo as diversas manifestações discursivas. É no contexto da realidade de sua enunciação que se torna possível a concretização da palavra.

Portanto, o sentido da palavra é determinado pelo contexto social das relações vivenciadas pelos sujeitos (interlocutores), havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis, pois não existe somente uma leitura ou uma interpretação, são várias as facetas que interferem. Neste caso, o leitor tam-

⁵Mais que reverter o quadro tipológico das criações estéticas, o dialogismo, ao valorizar o estudo dos gêneros, descobriu um excelente recurso para ‘radiografar’ o hibridismo, a Heteroglossia e a pluralidade de sistemas de signos na cultura (MACHADO, 2005, p. 153).

bém é influenciado pelo contexto social, as vivências, o saber e sua história de vida, uma vez que “[...] cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1985, p. 30).

Com este enfoque, a escola passa a ter uma nova função; ser espaço de otimização dos processos de aprendizagem e dos processos de formação dos cidadãos. Do contrário, ela está fadada a continuar reproduzindo os papéis definidos pelo sistema, cabendo a ela tão somente a função de reproduzir e disciplinar, mantendo a situação exclusão atual.

Conclui-se, assim, que a educação produz suas práticas em virtude do projeto de sociedade a que está vinculada. Portanto, aprender a ler deve garantir o desenvolvimento de pessoas capazes de aprender para além da educação bancária explicitada por (FREIRE, 2008), cidadã, solidária, produtora de conhecimento, na qual a educação deverá ser um instrumento importante da sociedade que acredite nestas características (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009).

Promover a leitura de mundo significa ir além das descobertas das ideias fundamentais, acompanhando o desenvolvimento por meio do texto, exigindo que o leitor realize operações cognitivas diversas. Isto posto, a constituição de um leitor crítico implica em condições para buscar, selecionar, organizar e sintetizar informações de fontes distintas (escritas, imagens, situações, textos, etc.), tornando-a significativa para utilizá-la com habilidade na solução de problemas, tomada de decisões, formulação de projetos e/ou situações diversas e complexas da vida cultural e social das pessoas e de suas comunidades.

Ler criticamente implica em desenvolver a capacidade estratégica que permita reflexionar sobre os próprios processos de compreensão e regulá-los em função das necessidades e propósitos, ou seja, ler a própria vida. Existe uma produção acadêmica considerável que aborda as questões da leitura na escola. Contudo, esse debate que parece avançar com os anos, não parece ter contribuído para o alcance de práticas significativas que se desenvolvem no seu interior. Parece haver uma grande distância entre o discurso teórico e a uniformidade das práticas de leitura aplicadas na escola e que giram em torno de uma única perspectiva: a reprodução mecânica do conhecimento. Tais práticas continuam estáveis e quase sempre a leitura é tomada como a “tradução oral do escrito” (decodificação).

De acordo com Chartier (1996), ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, mas significa construir um sentido para tal texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), ao contexto de recepção aos elementos de informações selecionadas, etc.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 57), “[...] praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso”. Com base nesse entendimento, o texto na escola não pode ser considerado como um recurso de compreensão do código, desencilhando-se do contexto em que o mesmo está envolvido, tratando a leitura como um processo neutro e diante da realidade que o texto traz consigo.

Barzotto (1999) entende que quando inserida no processo social, a leitura renuncia a qualquer tipo de neutralidade, trazendo embutida uma orientação democrática que, pelos aspectos mencionados nesse artigo, se dilata ou se contrai em conformidade com os propósitos dos grupos que recorrem a ela, como parte de seus projetos de ação. O autor evidencia o conflito subjacente implícito na imposição de uma determinada ideologia, conveniente para o bom andamento do mecanismo social e usa vocação democrática; resultante, de um lado, dos efeitos que o propiciou; e, de outro, da convivência igualitária, que suscita com as obras literárias.

Geralmente, os docentes possuem uma concepção de neutralidade do texto, que considera o texto nele mesmo. Em razão dessa prática o espaço escolar tem contemplado muita soletração e pouca leitura (interpretação). Compartilhamos do entendimento de Freire; Shor (1996) ao enfatizar que ler é mais que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido, mergulhando nas representações análogas ao texto.

Na concepção enunciada por Freire; Shor (1996) ler significa a reescrita daquilo que se lê. Além disso, consiste em re-significar a mensagem, descobrindo, como diz os autores, a conexão entre o texto e o contexto do texto, vinculando o texto e o contexto do leitor.

Por isso mesmo, ao proceder a leitura de

um livro ou um texto é preciso que o leitor se informe do contexto social, político, ideológico e histórico do autor, situando-o num determinado tempo com as suas significações, pois “[...] as representações da realidade e a linguagem são sistemas simbólicos dos grupos humanos, que fazem a mediação desses com o mundo” (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 208).

Isto posto, é preciso considerar que autor não adivinhou as coisas no momento em que escreveu, pois tais dizeres fazem parte de um contexto social e político que contribuíram para a construção do seu trabalho, e tais significados estão impregnados em seu texto.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Zilberman (1999, p. 41-42) ao lembrar que:

[...] de um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor. Com isto, relativiza-se igualmente sua significação, tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a.

Percebe-se, então, que a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura. É nesse sentido que Soares (2003) entende o ensino da leitura não como um fator isolado, salientando que a escola não pode se propor a ensinar apenas a leitura e a escrita para que os alunos aprendam a ler e a escrever, mas, também e, sobretudo, contribuir para levar os sujeitos (crianças ou adultos) a fazerem uso da leitura e da escrita, envolvendo-os em práticas sociais.

A escrita é definida por Vygotsky (1987), como uma função linguística distinta, que difere da fala oral, tanto no que diz respeito à sua estrutura como no seu funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. Logo, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificação do escrito, colocando o pensamento em movimento.

Para Soares (1999), o sujeito precisa

apropriar-se da produção escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, que ocorre fundamentalmente pela criação de situações tanto quanto possíveis naturais e reais de produção de texto. O mesmo autor propõe que o sujeito:

[...] ele precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste, precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o nível de conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto, de sua capacidade de prever o conhecimento que tem o leitor do léxico e dos recursos linguísticos, o que determinará que palavras e recursos utilizar e que palavras e recursos evitar), precisa apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções de organização do texto na página, etc (SOARES, 1999, p. 64-65).

Cabe lembrar que cada grupo social ou sociedade apresenta variações na classificação entre um indivíduo “alfabetizado”, “letrado”, “analfabeto” e “iletrado”. Tal classificação varia de acordo com o lugar, pois, um indivíduo considerado alfabetizado em um país, pode ser caracterizado como analfabeto em outro (SOARES, 2003).

De acordo com tal afirmativa, é importante notar que no Brasil esta concepção também sofreu alterações conforme o momento vivido. Por exemplo, nos países considerados de primeiro mundo, um indivíduo que tem dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário e/ou registrar a sua candidatura a um emprego, poderá ser considerado iletrado. Já no Brasil, há pouco tempo atrás, quem era capaz de assinar o nome era considerado alfabetizado. Contudo, hoje é considerado alfabetizado aquele que completou a 4ª série do Ensino Fundamental. Será que é possível generalizar de que níveis de leitura estamos falando?

Tal questionamento pressupõe a necessidade de vislumbrar a leitura e a escrita no contexto escolar, a partir de uma concepção que

entenda a leitura considerando a realidade daquele que aprende. Para Freire (1987), ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. O autor considera a leitura como fator essencial para a “libertação” do homem ou sua “domesticação”.

Assim sendo, o grande desafio posto à escola na contemporaneidade é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escolar numa outra direção quanto à organização de trabalho pedagógico. Tal direcionamento deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira tal que as ações do ensino, possam desencadear uma atividade reflexiva que permita aos alunos avançar em suas estratégias de questionamento da escrita e da leitura.

Evidentemente, isso exige que os alunos estejam envolvidos pelos escritos mais variados, que possam encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, da música e de obras de ficção, dentre outros. Tais procedimentos deixam claro que é impossível um sujeito tornar-se leitor, sem que haja uma contínua interação com um espaço profícuo, onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e onde a escrita seja usada apenas para aprender a ler.

A leitura, portanto, desde a alfabetização até as formas mais complexas do encontro com textos na universidade, precisa se constituir em uma forma de atribuição contínua de significados. Dessa maneira, o leitor seja ele a criança ou o jovem iniciante no processo de alfabetização ou o adulto que já se encontra na universidade, está num contínuo de atribuições de significados, de expectativas de visão de chegar à realidade daquilo que está sendo mostrado pela cartilha ou pelos diferentes tipos de textos.

Seja o que for que se pretenda ensinar aos alunos, é preciso primeiramente integrá-lo à sua vida, tornando a leitura como prática social. Enquanto tal, não se pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e tantas outras ambiências.

Machado (2005) afirma que:

[...] o ambiente é a condição sem a qual o

diálogo simplesmente não acontece. A dialogia de um espetáculo de um performer numa feira, por exemplo, acontece entre os signos que ele manipula para interagir com seus interlocutores ou espectadores que, por mais silenciosos que estejam, estão produzindo respostas que, por sua vez, alimentam o circuito da responsabilidade. Aquilo que Bakhtin observou no espaço público das feiras e das praças nós vivenciamos hoje nos espaços públicos das grandes metrópoles urbanas. Se concordamos com a idéia, que já se tornou consenso, de que a cidade se tornou lugar privilegiado da polifonia, temos de considerar as implicações teóricas dessa afirmação (MACHADO, 2005, p. 164).

Daí tem-se a polifonia resultante de gêneros discursivos, num contexto enunciativo, abrigando uma grande diversidade de manifestações. Nesse âmbito, a apropriação da leitura e produção textual como atividade discursiva, não ignora a relação complexa e fundamental entre ensino e aprendizagem e a cultura dos alunos.

Mesmo que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não termina por aí, pois ela precisa fazer parte da vida cotidiana das pessoas. “Isso só será possível se ultrapassada a concepção do ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p. 22).

Evidentemente, isso exige que os alunos estejam envolvidos pelos escritos mais variados que possam encontrar, associando-os à utilização que os outros fazem deles, quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários ou obras de ficção. Tais evidências deixam claro que é impossível tornar-se leitor, sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vivenciadas, e ainda, no qual a escrita seja usada não apenas para aprender a ler, mas que tenha um caráter dialógico, portanto, interativo.

O que vale dizer que não há nada que possibilite aprender a ler, quando a vida impõe que não há nada para compreender e/ou para transformar. Uma outra questão que merece ser apontada é que a escola tem a tendência de pensar que o leitor já nasce pronto, assim, os alunos são divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. “Essa divisão ideológica

é reconfortante, pois se baseia numa observação de que Deus, com a sua generosidade fez as coisas certas: geralmente os inaptos para leitura nascem entre os pobres” (FOUCAMBERT, 1994, p. 68).

Uma outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “não-leitores ou maus leitores” apoiando-se na falta do gosto pela leitura. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer em ler, e somente por isso não leem. Apoiamos em Silva (1993) para contrapor a esses dois pontos de vista, uma outra posição que exclui concepções deterministas:

Todo ser humano normal possui potencial biopsíquico para atribuir significados as coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade (SILVA, 1993, p. 46-47).

É nesse sentido que a educação contemporânea deve aspirar fortalecer o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico entre os alunos, como elementos fundamentais da futura interpretação e compreensão do mundo pessoal e social (fundamentalmente das crenças e dos valores que estruturam suas percepções e experiências). Mais ainda, quando o autor coloca o termo “normal”, é necessário repensá-lo, pois ainda que todos possam aprender, é preciso considerar o ritmo de cada sujeito. Não se deve esquecer, contudo, de que a aprendizagem é resultante, basicamente, da interpretação e da compreensão, e sem elas é muito difícil, para não dizer impossível, que esta possa ocorrer.

A realidade apresenta inúmeras manifestações culturais originárias de várias camadas sociais e de vários povos, cuja força significativa tem perdurado por séculos. Daí a necessidade de compreender tanto a leitura quanto a cultura para além dos limites que as instituições de ensino impõem, ousando questioná-las e construindo alternativas que levem a compreender que: não se lê para formar-se: forma-se também lendo (FREIRE; SHOR, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão teórica desenvolvida evidencia

que o progresso da humanidade está registrado, sobretudo, por meio da escrita. As relações humanas estão cada vez mais ligadas à leitura e à interpretação. Assim, o fato de não saber ler, pode limitar o indivíduo, mantendo-o estagnado à sua realidade.

Àquele que não lê, é negada a participação efetiva na vida sócio-cultural. A partir dessa perspectiva de análise, as considerações elencadas nesse artigo, evidenciam a necessidade de reflexões mais aprofundadas acerca da concepção de leitura assumida nas escolas.

Na perspectiva de leitura emancipatória, é necessário que o eixo central do processo de ensino seja desviado para a aprendizagem. Isso aponta a necessidade de pensar os alunos em todas as dimensões (histórica e social). Evidentemente, sem abandonar a questão do próprio ensino, papel e responsabilidade, que não deve ser assumido somente pela escola. Contudo, cabe a cada instituição tê-lo como um pilar, no qual os professores, especialmente, aqueles que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisam pedagogicamente preparados para assumir o papel que lhe cabe no processo do ensino e aprendizagem da leitura.

Aos docentes cabe ter a consciência de que, muito mais do que construir a sua aula com sua provável erudição, é importante trabalhar para que o real aprendizado de seus alunos aconteça de uma forma tal, que estes tenham a capacidade de enfrentar situações reais e solucioná-las, ao invés de ficar somente reproduzindo velhas fórmulas.

Acima de tudo, o professor necessita ser um pesquisador, capaz de refletir sobre o fracasso do aluno e de admitir que, se o seu aluno não está aprendendo, o problema pode não estar somente nele. Isso é possível conquistar mediante reflexões que impõe como princípio a formação continuada. Tal conquista remete à busca constante de uma nova aprendizagem coerente com o contexto social do alunado.

Na perspectiva da emancipação, destaca-se que o ato de ensinar a leitura vai muito além do bom senso ou do senso comum, tornando eminente a necessidade de reconstruir o cotidiano escolar. Aos docentes, cabe a tarefa de experienciar novas alternativas, no sentido de propiciar aos alunos a construção dos saberes históricos e sociais, superando a sua condição inicial de leitura entendida como (tradução literal), e promover a leitura do mundo (ler o implí-

cito e as metáforas), contribuindo, pois, para a formação de um aluno/cidadão, com condições de desenvolver a capacidade de ler o texto e o contexto e, para além das dimensões do ambiente escolar, como já explicitamos e concordamos, “ler o mundo”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Da teoria á prática: competências de leitura. In: MARTHA, A. A. P. **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões**. Maringá: UEM, 2008. p. 13-26.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BASTOS, J. B.; ARAÚJO, M. M. Gestão e alfabetização na escola pública: velhos poderes e novos saberes. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARTIER, A. (Org.). **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Atores Associados, Cortez, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, M. A. C. C. E. O prazer de ler: uma proposta para o ensino médio. In: FREGONEZI, D. E. (Org.). **Leitura e ensino**. Londrina: UEL, 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra-DC/Luzzato, 1996.

LEITE, C. A. R. L.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2010.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 49-743.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

**DE LA DESCONTEXTUALIZACIÓN A LA CONTEX-
TUALIZACIÓN DEL TRABAJO CON LECTURA EN
LA ESCUELA: UNA MIRADA PARA LA PRÁCTICA
SOCIAL**

RESUMEN: Considerando que las producciones escritas deben estar articuladas a las actividades de lectura propuestas a los alumnos, ese artículo tiene como objeto discutir aspectos relevantes acerca de la lectura, entendiendo el acto de leer como construcción íntimamente unida a las relaciones sociales del sujeto que lee, por medio de una investigación bibliográfica. La literatura investigada evidencia que el trabajo con la lectura como práctica social propone nuevos desplazamientos y reajustes, que resultan en producción de sentidos. Por consiguiente, las actividades didácticas se revelan generadoras de nuevas experiencias para los alumnos, a partir de la idea de que el acto de leer y escribir implica el enriquecimiento del alumno, por medio de nuevas posibilidades de existencia. Del expuesto, el acto de enseñar la lectura va más allá de la sensatez o sentido común, lo que hace importante la necesidad de reconstruir el trabajo con la lectura en el cotidiano escolar. Al docente, cabe la tarea de experimentar de nuevas alternativas, en el sentido de propiciar a los alumnos la construcción de los conocimientos históricos y sociales, superando su condición inicial de lectura entendida como (traducción literal), y promover la lectura del mundo (leer el implícito y las metáforas), contribuyendo para la formación de un alumno/ciudadano, con condiciones de desarrollar la capacidad de leer el texto y el contexto, además de las dimensiones del ambiente escolar, o sea, "leer el mundo".

PALABRAS CLAVE: Lectura; Emancipación; Alumno; Escuela.