

Letramento escolar: a construção da leitura por meio de projetos interdisciplinares e participativos.

Marcia Elizabeth Bortone¹

Maria Emanuele Costa²

Ormezinda Maria Ribeiro³



Resumo

Há uma constatação no cenário educacional brasileiro: nossos alunos não sabem ler. Há, também, uma descrença geral dos professores: - não consigo fazer meu aluno aprender a ler. Essa constatação e essa descrença são, infelizmente, a marca do Brasil aqui dentro, e o que é pior, lá fora! Embora sejamos hoje o sexto país do mundo em desenvolvimento e até exportador de tecnologias e pesquisas médicas importantes, somos um dos últimos países do globo no que se refere à proficiência em leitura. Entendemos, a partir desse quadro nacional, que a função primordial e urgente da escola deve ser a de proporcionar um conjunto de práticas para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Nesse artigo, desenvolveremos duas importantes reflexões para minimizar esse quadro nacional: a participação da família na construção do letramento da criança e a prática interdisciplinar como um projeto escolar, ambos deram resultados muito positivos nas escolas onde foram aplicados.

Palavras-Chave: letramento, leitura, interação escola-família, interdisciplinaridade.

Um projeto interdisciplinar na escola deve ser marcado por uma visão de educação progressista e libertadora. A prática de atividades interdisciplinares que abrange diversos componentes curriculares favorece sobremaneira a formação de indivíduos letrados. A interdisciplinaridade pode ocorrer de duas formas, como um projeto conjunto da escola, em que todo o corpo docente se envolve e trabalha em conjunto um tema transversal, ou o próprio professor pode ter, independente de contar com a participação dos colegas, uma postura interdisciplinar em sala de aula, quando ao fazer a leitura de um texto, trazer, por exemplo, reflexões sobre história, ciência, matemática, etc.

o trabalho interdisciplinar na escola, como uma prática de integração entre os componentes do currículo, assegura que os alunos tenham uma melhor compreensão

¹ Professora Adjunta da Universidade de Brasília- UnB

² Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília- UnB

³ Professora Adjunta da Universidade de Brasília- UnB

dos fenômenos naturais e sociais, promove a discussão, a pesquisa, a descoberta e, mais do que nunca, estimula o diálogo, mediando, assim, a comunicação entre os sujeitos da aprendizagem e desses com o mundo, pois promove a sua inserção como cidadão crítico e participativo, levando-o a respeitar a diversidade étnica, linguística, religiosa, cultural, bem como a opção sexual dos membros da sociedade.

Assim como é importante um projeto interdisciplinar na escola, torna-se crucial, **também**, considerar a comunidade como partícipes do letramento escolar. O acolhimento e a socialização dos alunos nas escolas pressupõem a interação entre a equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos, o que possibilita a construção de projetos que visam à melhor e mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelo autoritarismo e não pela realização de um projeto comum. A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar.

Os pais devem ter o direito de conhecer a proposta da escola, inclusive participando da construção dessa proposta! Eles devem exigir qualidade na Educação formal de seus filhos, mesmo que eles sejam iletrados ou tenham poucos conhecimentos formais. Por meio da compreensão do projeto da escola, poderão perfeitamente saber se este está sendo cumprido ou não, se ele é um bom projeto ou não.

Veremos, no decorrer desse artigo, dois projetos que deram certo. Um porque construiu uma parceria entre os professores adotando uma postura interdisciplinar e o outro, cuja parceria entre professores, pais e alunos implementou o letramento na escola em que foi adotado. Vamos a eles.

Projeto 1: Família e escola

Nossa atenção, neste sentido está especialmente voltada para as questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e como a família interfere nesse processo. Assim, consideramos dois aspectos essenciais a essa reflexão: as concepções

de letramento que subjazem a essa prática e como a família pode contribuir para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções.

Ao indagarmos sobre o que é ler, questionamos se a família do estudante que recebemos em nossas salas de aula compreende o sentido de leitura tal como a escola a qual confia a educação de seu filho.

Uma pessoa pode ser considerada alfabetizada se aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Aquele que decodifica o sinal gráfico, que reconhece as letras, as copia de forma legível, pronuncia os sons que elas representam, mas não saem desse nível de compreensão. Não são capazes de "traduzir" em outras palavras aquilo que "leram" ou "escreveram". Letrada é aquela que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, linguístico e até econômico. O letrado não somente decodifica os sinais gráficos, mas é capaz de associar a eles situações específicas de um determinado grupo social nos momentos distintos de sua história, em dada situação de interação verbal. (RIBEIRO, 2015)

O letramento é o resultado da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, assim, não basta aprender as palavras, familiarizar-se com seus sons e aspectos gráficos, para ter o domínio da linguagem escrita de uma língua, mas para ser ter o letramento há que se apropriar dos significados culturais e a partir deles entender como as pessoas de seu meio social compreendem e interpretam a realidade.

Em estudos sobre letramento, Bortone e Ribeiro (2000, p. 66) destacam que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada na escola. Não há diversidade de práticas discursivas, quando a leitura do texto é trabalhada de forma linear, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados e reduzida a textos literários, tornando o processo irreal e destituído de significado para o educando. Assim, a escola não contribui no sentido de explicar os usos e as funções sociais da leitura e da escrita, posto que as várias modalidades de leitura são reduzidas às de prestígio na tradição escolar.

E quais seriam as condições para que a escola desenvolvesse essas habilidades? Onde entra a família nesse processo? Qual é efetivamente o seu papel para a construção de um processo de letramento ideal?

Bortone e Ribeiro (2000, p. 66) afirmam, ainda, que a primeira condição é garantir uma escolarização real e efetiva. Toda a escola, direção, professores, corpo discente e suas famílias deveriam engajar-se em um amplo projeto de leiturização, que propusesse formas alternativas e produtivas para tornar não só os alunos, como também os professores, (independente de sua área de atuação) cada vez mais proficientes nos diversos tipos de textos. Desse modo, a leitura não se resumiria à decodificação de sons em letras, mas trabalharia as habilidades cognitivas e metacognitivas que incluiriam a capacidade de interpretar ideias, de fazer analogias, de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia, de construir inferências, de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, de alterar as previsões iniciais, de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas, entre outros.

A segunda condição, para Bortone e Ribeiro (2000), é que haja um material de leitura disponível e de qualidade. Como é possível tornar nossos alunos letrados sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento? É necessário, portanto, que os alunos tenham acesso constante a bons livros didáticos e paradidáticos, obras técnicas e teóricas, grandes nomes da literatura nacional e mundial, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas, além dos diversos tipos de textos socialmente funcionais como: catálogos, receitas, ofícios, relatórios, formulários, cardápios, legislações, entre outros.

A família, engajada nesse processo, não poderá deixar de fazer a sua parte, tão importante quanto a da escola. Muitas vezes, no afã de cumprir o seu papel de cooperadores, pais e mães, desconhecendo alguns aspectos conceituais do processo de letramento, atuam num sentido contrário ao da escola que pretende mais do que alfabetizar, tornar seu aluno letrado.

Reportando-se ao exemplo que tiveram de aprendizagem, acentuam o papel do ensino no modelo prescritivo e cobram, não raras vezes, a aplicação de regras, o ensino

da terminologia gramatical, o "tomar a leitura de cor", quando reclamam que a escola "não está ensinando nada", que "em seu tempo não era assim".

Esse ciclo de compreensão da leitura como habilidade a ser treinada pelo aprendiz não-leitor, que é a todo o momento avaliada, empregando-se nas atividades de leitura, o texto como pretexto para a própria avaliação da fluência, entonação, rapidez, cujo leitor se mantém passivo diante do texto, restringindo-se a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes, é completado ao ser repassado para a família e se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, num processo histórico de escolarização do letramento e, segundo Cook-Gumperz (1991, p.54), foi redefinido dentro do contexto de escolarização e transformando-se naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes.

Acostumada a esse tipo de ensino, a família nem sempre se dá conta de que a própria sociedade mudou e, conseqüentemente, as demandas são outras. O que muitos não percebem é que não foi só o perfil da sociedade que mudou, as crianças entregues à escola também mudaram. Não são como seus pais, ou avós, ou pelo menos, não vivem imersas na mesma sociedade que seus genitores. Já dissemos que a escola recebe em seu seio crianças que têm contato intenso com o mundo dos sinais, das letras, da informação. São, portanto, iniciadas no letramento, falta sistematizar esse processo, papel atribuído à escola. Nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois é impossível que seus integrantes não participem de alguma forma das práticas sociais e culturais no ambiente em que estão inseridos. Essas crianças já são falantes da língua na qual serão alfabetizadas, não lhes será ensinada, nesse caso, a língua, mas uma variante dessa língua. A variante culta, dita padrão. O papel da escola é o de propiciar à criança a aquisição de uma nova modalidade da língua: a escrita. A sua competência está circunscrita à habilidade de apresentar de modo eficiente a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita, de forma que o educando perceba suas correlações e diferenças, dada a natureza de cada uma e, assim, possa se expressar com proficiência nas diversas situações discursivas que a sociedade lhe impõe.

Para as crianças, por um lado, a preocupação com o desempenho escolar restringe, ao invés de ampliar, suas possibilidades de leitura. Os livros comprados pelos pais, em sua maioria, são livros didáticos, cujos textos se prestam, na maior parte das vezes, para se avaliar a capacidade de oralização da leitura feita pelas crianças, o que demonstra a apropriação pelos pais da concepção de leitura veiculada pela escola.

Fica a cargo da escola a seleção dos livros de leitura que as crianças irão ler. A ênfase, nesse caso, também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então fazê-lo.

Nesse processo, são geralmente as mães que ajudam seus filhos nas atividades escolares. Algumas mães, pela curta trajetória escolar, mostram-se inseguras nessa tarefa, sentindo-se quase incapazes de ajudar seus filhos.

Essa posição sobre a leitura, que a escola adota e a família assume, é de certa forma cristalizada pelo próprio fetiche do livro de literatura, que se tornou tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático.

Segundo Zilberman (1990, p. 100), o livro infantil, mesmo antes de entrar para a seleção da escola, sempre teve uma postura pedagógica para inculcação de valores e normas do mundo adulto, e sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos.

Na sala de aula, a ação pedagógica privilegia resquícios da concepção teórica da deficiência cultural em que os alunos são considerados não leitores, alegando-se a falta do hábito de leitura em suas famílias para justificar a ênfase na sistematização da leitura e a limitação da leitura como prática social a outros momentos e espaços. Essa perspectiva é comum em processos iniciais de alfabetização na escola, em que, primeiro, aprende-se a ler para, só então, efetivamente ler. O inusitado é que os alunos não estão em um processo inicial de alfabetização. Quando, então, eles poderão apropriar-se das leituras, com a possibilidade de, como leitores, produzir sentido a partir do texto, levando em consideração seus conhecimentos linguísticos e de mundo e contextualizando sua leitura em função de objetivos pessoais ou de necessidades

sociais?

Levando-se em consideração a diversidade cultural, pouco se tem feito, na escola, no sentido de desvelar as práticas socioculturais de relação com a escrita dos diferentes grupos sociais que compõem essa diversidade.

Na relação família e escola, a família legitima o discurso escolar, buscando adequar as práticas culturais familiares às práticas escolares. Castanheira (1991) constatou que há toda uma preparação para a alfabetização escolar, antes mesmo que a criança entre na escola.

A grande importância que essas famílias atribuem à escola é quase unânime. Por isso, na leitura para as crianças predomina a concepção escolar. Os pais compram livros didáticos e avaliam o desempenho da criança na oralização da leitura. Embora as crianças tenham acesso a revistas em quadrinhos, alguns até a fitas de vídeo, os livros de literatura encontrados na família são aqueles emprestados pela escola, por meio do Projeto Leia Brasil ou pela iniciativa pessoal da professora.

A importância da escola como mediação cultural, desse modo, apresenta-se como fundamental na formação desses leitores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura da escola. Dessa forma, as crianças poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, que é uma prática cada vez mais cotidiana nas sociedades letradas.

Partindo de uma concepção de leitura como produção de sentidos, tendo como fundamento o conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a sistematização da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais amplo, que envolve as múltiplas possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos prévios, diante de diferentes tipos de texto e em ambientes socioculturais diversificados.

À família, atuando de forma conjunta com a escola, caberá o papel de coparticipante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo, em idade de aquisição da

leitura e da escrita.

A experiência da aprendizagem mediada caracteriza-se por uma situação de interação entre um adulto, ou colega mais capaz, e um aprendiz. Na mesma, o agente mediador, que é o mais capaz nesse momento, seleciona e ordena as aprendizagens, dando-lhe significados específicos da cultura a que pertence, o que, segundo Linhares (1995) pode ampliar o seu potencial para a mudança ou para a aprendizagem. Os estudos de Beyer (1996), Linhares (1995) e Baquero (1998), que, apoiados em Vygotsky, relacionam a experiência da aprendizagem mediada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, a pesquisa longitudinal de Bradley, Caldwell e Rock (1998), que encontrou uma relação entre a estabilidade do envolvimento dos pais e a competência escolar dos alunos, e os resultados da pesquisa “Construindo Trajetórias para a Leiturização” desenvolvida na Universidade de Uberaba por Bortone, Maimoni e Ribeiro (1999-2000), apontaram para a necessidade de um estudo acerca das atividades de leitura e escrita, através do qual os pais universitários, envolvidos na pesquisa, pudessem aprender a exercer a mediação de aprendizagens para que seus filhos possam ser leitores proficientes.

Cabe à escola, munida de informações como essas, proporcionar maior número de oportunidades para a participação dos pais, pois o tempo de uma pesquisa é muito curto, servindo apenas para indicar caminhos. Se, com apenas poucas semanas, foi possível obter resultados positivos, para os pais e para os alunos, um tempo maior de exposição a procedimentos como esses, ou outros que a escola possa criar, talvez amenizem as dificuldades de aprendizagem mais frequentes nos meios escolares, que são referentes à leitura e à escrita.

A urgência de se associar a leitura à construção de sentido é ponto básico das diversas pesquisas, que realmente objetivam trabalhar o letramento, como forma global de aprendizado. A mudança de atitude do professor, tanto na identificação do processo como no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido, somada ao engajamento da família nesse processo é, ao nosso ver, o ponto de partida para um trabalho eficiente e, realmente, significativo.

Ora, sabe-se que a leitura implica, ao mesmo tempo, a competência formal e

política e que, nesse quadro, também a escrita representa a realização da autonomia do sujeito que encontra na leitura, não apenas a maneira erudita de ver ou de realizar o armazenamento passivo das informações, mas também a demonstração concreta de que é possível saber pensar, para compreender e para melhor intervir como cidadão. E para que a leitura se frutifique na devida competência e na devida cidadania, precisa da escrita, da redação própria, da formulação pessoal, na produção de outro texto: o texto do próprio leitor, pois em certo sentido, como diz Austin, “dizer é fazer”.

É urgente superar a passividade que domina a sala de aula e buscar na leitura (e consequentemente na escrita) o seu impacto histórico, fazendo o aluno compreender o contexto sócio histórico em que está inserido, para que, ao fazer parte da construção da leitura, faça parte da construção da sua própria identidade social. Só assim ele poderá apresentar-se com competência própria, realizando-se como sujeito ativo, crítico e participativo. E nesse enfoque a família não poderá jamais estar alijada desse processo, como elemento que é de transmissão cultural.

Projeto 2 -Letramento e leitura: um viés literário e interdisciplinar

O projeto de pesquisa denominado “Letramento e leitura: um viés literário e interdisciplinar” surgiu da necessidade de provocar entre nós, professores, reflexões acerca de práticas escolares capazes de proporcionar aos educandos mais uma via de acesso ao mundo letrado. Nessa perspectiva, fez-se, durante a aplicação da pesquisa, uma abordagem sobre o gênero literário como mediador do trabalho interdisciplinar desenvolvido em um ambiente escolar. Como já se sabe, o gênero literário traz consigo a possibilidade de estabelecer o diálogo entre variadas áreas do conhecimento, o que significa dizer que os professores podem adotá-lo, também, como meio de condução de projetos de leitura interdisciplinar, uma vez que é papel da escola o desenvolvimento de mecanismos responsáveis por levar o aluno a apreender a multiplicidade de sentidos que a leitura

proficiente de um texto pode oferecer. Além do gênero literário, também fez parte da proposta da pesquisa a leitura de clássicos de orientação política e filosófica os quais haviam sido sugeridos pela Matriz do Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS).

Nos caminhos dessa pesquisa, demonstrou-se, também, que tal como a interdisciplinaridade pode ocorrer com um projeto comum a todos os docentes, a postura interdisciplinar também deve ser assumida por cada professor em sala de aula quando, nos momentos de leitura, puder realizar analogias e reflexões sobre, por exemplo, sociologia, filosofia, história, ciências, política, arte etc. Assim, a interdisciplinaridade pôde ser entendida sob o ponto de vista do trabalho conjunto entre os professores a partir de um tema transversal, como no “gesto solitário” de um único professor em sala de aula.

Diante do exposto, os pressupostos basilares da pesquisa envolveram os estudos sobre letramento, leitura, interdisciplinaridade na escola e letramento literário. Em função da pretensa intenção em construir no ambiente pesquisado um projeto de leitura interdisciplinar pautado em uma cultura de letramento, procurou-se, em princípio, compreender qual a diferença entre alfabetização e letramento, já que o indivíduo letrado não é simplesmente aquele que aprendeu a ler e a escrever apenas reconhecendo e manipulando as letras do alfabeto (significado conveniente para o alfabetizado), mas é a condição de quem se apropria das habilidades de leitura e de escrita incorporando-as às práticas sociais (SOARES, 2004). Em outras palavras, o indivíduo letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita com desenvoltura e propriedade e as relaciona com as práticas sociais fora da escola, utilizando-as em atividades sociais e profissionais.

Vale ressaltar que a proposta de ensino da leitura e escrita na perspectiva do letramento passou a ser uma das exigências do sistema educacional, gerada com o desenvolvimento das sociedades modernas, com o advento da globalização e com os avanços tecnológicos que a acompanharam, demandando o envolvimento e a participação social, cultural e política dos indivíduos do século XXI. Nesse sentido, saber ler é compreender a diversidade de situações de vida e

de circunstâncias comunicativas que circulam em meio à sociedade.

Os estudos dos pressupostos do letramento fortaleceram nessa pesquisa a noção de que o texto escrito funciona como a conexão entre a sala de aula e a sociedade, bem como confirmaram a hipótese de que o trabalho de leitura interdisciplinar na escola, como uma prática de integração entre os componentes do currículo, assegura aos alunos a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, promove a discussão, a pesquisa, a descoberta e o diálogo, mediando, assim, a comunicação entre os sujeitos da aprendizagem, e destes com o mundo.

Sabendo disso, procurou-se por meio de textos do gênero literário e de outros gêneros um projeto de leitura interdisciplinar a fim de propiciar a amplitude na visão de mundo dos educandos, dando-lhes a possibilidade de aprender melhor, de estabelecer relações, de fazer inferências e de desenvolver a capacidade crítica. Isso também foi possível, pois o texto literário é uma das possibilidades culturais de encontrarmos os valores e conhecimentos da nossa sociedade em tempo e espaço diferentes dos quais nos situamos. O exercício da linguagem literária, especialmente pela leitura, constituiu um evento de letramento capaz de proporcionar aos leitores a “reconstrução dos saberes do homem e do mundo” (COSSON, 2007).

Assim, em consonância com a abordagem teórica sobre letramento, leitura, interdisciplinaridade e letramento literário, a pesquisa pôde ser realizada durante o ano de 2008, em uma classe do 3º ano do ensino médio de uma escola particular localizada no Distrito Federal. Nessa classe, havia quarenta e cinco alunos na faixa etária entre 16 e 17 anos de idade. O perfil socioeconômico dos educandos indicou que eram quase todos de classe média, o que, de certa forma, contribuiu para a aplicação da pesquisa, uma vez que os mesmos tinham acesso aos mais variados meios de comunicação.

Além dos alunos, os docentes da escola também foram informantes, já que um dos focos da pesquisa foi a observação e a descrição do fazer pedagógico dos professores e dos procedimentos utilizados por eles no decorrer da implementação do projeto de leitura interdisciplinar o qual partiu da atividade de leitura de obras

sugeridas pela escola e pelo PAS (PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNB). O outro olhar da pesquisa foi direcionado à descrição da postura interdisciplinar em sala de aula da docente da área de Literatura do Ensino Médio. Logo, os dados foram analisados sob dois ângulos: professor em equipe e professor em sua atividade individual, dessa forma combinando-se a observação com a participação ativa da pesquisadora (a professora de Literatura) junto aos sujeitos envolvidos no processo educativo: professores e alunos.

O projeto de leitura interdisciplinar foi construído no ambiente pesquisado, após reuniões nas quais os professores questionavam entre si como fariam para auxiliarem os alunos à aquisição das competências e habilidades exigidas pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), uma vez que, segundo a matriz do PAS (2006), os estudantes deveriam ser capazes de “inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas”.

Junto a essa discussão, outro apontamento foi o uso do material de leitura recomendado pelo PAS. Logo, decidiu-se que a leitura de obras e um trabalho diferenciado com elas, não somente aquelas recomendadas pelo programa, possibilitariam ao alunado o contato com habilidades, como a capacidade de “fazer inferências” e de “inter-relacionar os objetos de conhecimento” nos diferentes componentes curriculares, além de desenvolver outras habilidades.

No decorrer da semana pedagógica, o grupo de professores decidiu quais obras seriam utilizadas em cada bimestre do ano letivo e incluiu à lista do programa da UnB mais dois livros: *1984*, de George Orwell, e *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado. Desse modo, durante o ano letivo de 2008, oito obras foram trabalhadas, duas em cada bimestre, assim distribuídas: *Crítica da Razão Tupiniquim*, do autor Roberto Gomes, e *Saber Cuidar*, do Leonardo Boff – 1º bimestre; *Vestido de Noiva*, texto teatral de Nelson Rodrigues, e *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado, no 2º; *Manifesto do Partido Comunista*, dos autores Marx e Engels, e *1984*, no 3º; *Crepúsculo dos Ídolos*, de Friedrich Nietzsche, e *Incidente em Antares*, do autor Érico Veríssimo, no 4º.

Tomadas as decisões sobre o redirecionamento da prática escolar, em

especial no tocante à leitura como meio de integração e construção de saberes, ficou definido que cada professor trabalharia, dentro das possibilidades de sua área, o conteúdo abordado nas obras. Além disso, em comum, seriam produzidos simulados nos padrões das avaliações da UnB e realizados “aulões” para debate sobre o conteúdo das obras com a participação dos alunos e de um grupo de professores de disciplinas diferentes a cada encontro. Em busca da concretização do trabalho coletivo, foi necessário estabelecer um momento para que os docentes pudessem discutir o conteúdo dos livros e escolherem os trechos de textos que serviriam para os debates com os alunos e para a produção dos itens dos simulados. Com essa finalidade, os docentes encontravam-se aos sábados uma vez por mês.

Desses encontros, segue, por amostragem, um trecho do simulado o qual foi realizado a partir da obra *Manifesto do Partido Comunista*, clássica leitura de cunho sociológico e político. O conteúdo dessa obra foi trabalhado durante o segundo bimestre do ano letivo.

Segue o texto.

Em uma palavra, em toda a parte, os comunistas apoiam qualquer movimento revolucionário contra as ordens sociais e políticas estabelecidas. Em todos esses movimentos, destacam como questão fundamental do movimento a questão da propriedade, qualquer que seja a forma, mais ou menos desenvolvida, que ela possa ter assumido.

Enfim, os comunistas trabalham, em toda a parte, pela união e pelo entendimento dos partidos democráticos de todos os países. Os comunistas recusam-se a dissimular suas concepções e seus propósitos. Proclamam abertamente que seus objetivos só podem ser atingidos pela derrubada violenta de toda ordem social passada. Que as classes dominantes tremam à ideia de uma revolução comunista. Os proletários nada têm a perder, exceto seus grilhões. Têm um mundo a ganhar.

Proletários de todos os países, uni-vos!

A partir da leitura acima, julgue os itens.

1. O Futurismo, uma das vanguardas europeias, propôs um estilo de arte que expressasse o progresso, adotando um caráter antiburguês. Nesse sentido, é correto afirmar que há um

ponto em comum entre os movimentos de vanguarda e a obra de Marx.

2. O Dadaísmo, apoiado nos estudos de Freud, questionava a organização social e as artes e, ainda, propunha destruí-las radicalmente para recriá-las a partir de técnicas renovadoras.

3. Os fundamentos modernistas da Semana de 22 abriram espaço a seus adeptos na luta pelas transformações sociais da época, uma vez que a data da sua realização coincide com a fundação do Partido Comunista no Brasil.

4. Ao contrário do que previa Marx, a primeira experiência revolucionária socialista vitoriosa, a dos bolcheviques em 1917, ocorreu em uma sociedade em que o capitalismo não se desenvolveu plenamente, a velha Rússia dos czares.

5. Diferentemente dos marxistas, que previam uma etapa intermediária entre o domínio burguês e o comunismo, ocasião em que o Estado socialista adquiriria as feições de ditadura do proletariado, os anarquistas contestavam a própria existência do Estado.

Ao longo dessa proposta, podemos perceber que a leitura da obra de Marx foi um instrumento de aprendizagem, envolvendo os conhecimentos em Arte (itens 1 e 2), Literatura (item 3), Geografia (item 4) e Sociologia (item 5). Segundo Kleiman (1999), a leitura, na qualidade de instrumento de aprendizagem, pertence a todas as disciplinas. Nessa perspectiva, a autora diz que “a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos e instituições [...]”. Para responder a esses itens, os estudantes deveriam estabelecer o que Kleiman (idem) intitula “rede de associações”, em que os alunos devem se tornar ativos na construção de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o mediador da aprendizagem, ou seja, o facilitador na construção social do conhecimento.

Além do trabalho em conjunto com os professores, já foi dito que a pesquisa também **se preocupou** em descrever a postura interdisciplinar da professora-pesquisadora da área de Literatura. Diante da atividade de leitura interdisciplinar da instituição, a docente decidiu ampliar, no decorrer de suas aulas, as abordagens dos livros sugeridos pela escola e pelo PAS. Essa atividade buscou envolver a crítica literária e outras relações entre os textos, os alunos e a sociedade com a

finalidade de “fazer da leitura uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos. Enfim, uma prática que tivesse como sustentação a própria força da literatura” (COSSON, 2007).

Paralelamente às atividades interdisciplinares de leitura, a professora procurava associar o conteúdo das leituras ao contexto literário que os alunos estivessem estudando. A respeito do conteúdo da obra *Manifesto do Partido Comunista*, por exemplo, a professora levou os alunos a resgatarem o estudo realizado no segundo bimestre sobre as vanguardas europeias. Na ocasião, recordou com eles as conquistas modernas do século XX que fortaleceram o setor industrial, gerando o acúmulo de capital das classes dominantes.

A cada aula, a professora pedia aos alunos para realizarem em casa a leitura de uma parte da obra, pois, na aula seguinte, utilizaria entre 15 a 20 minutos para interagir sobre o assunto do livro e sobre os aspectos ideológicos presentes no material lido. Nesses momentos de interação, a docente os levava a entender como encontrar no texto as pistas de contextualização entre o texto de Marx e o conteúdo de literatura. Baseadas em Blom & Gumperz (1998), Bortoni-Ricardo & Fernandes de Sousa (2006) chamam esse trabalho de “andaimagem” no qual o professor deve envolver estratégias capazes de orientar o aluno a desenvolver seu raciocínio, ampliando-o e aproximando o conhecimento novo ao saber que o educando já adquiriu. Dessa forma, perguntas sugeridas oralmente pela educadora despertavam nos estudantes a reflexão sobre a leitura, fazendo-os perceber que é possível associá-la aos movimentos literários que estudavam na escola. As perguntas feitas pela docente foram: *a proposta marxista de transformação/renovação da sociedade interferiria nas manifestações culturais de uma época?; quais são os donos do poder?; os detentores do poder podem determinar os padrões artísticos de um contexto social?; para haver modificações na produção artística e literária de uma época é preciso ocorrerem, também, transformações na sociedade?*

A culminância das atividades no tocante à obra supracitada se deu na avaliação mensal, realizada no terceiro bimestre. A necessidade de solicitar a leitura a partir de um mecanismo de avaliação se deu em virtude de a docente

precisar de um material concreto pelo qual pudesse avaliar o progresso dos alunos. Desse modo, a cada bimestre, além de questões envolvendo os estilos literários, havia uma ou duas questões dissertativas sobre o conteúdo da leitura. Segue, então, o meio proposto para avaliar os alunos no tocante ao texto de Marx:

“Vanguarda” seria a linha de frente de qualquer espécie de modernismo. A palavra, quando referida à arte, representa os artistas que contribuíram e contribuem para uma renovação formal dos componentes que compõem cada arte em sua especificidade. Tomando como ponto de partida as informações anteriores, o estudo das Vanguardas Europeias e a obra Manifesto do Partido Comunista, redija um parágrafo dissertativo-descritivo, estabelecendo um ponto de contato entre Marx e a proposta das Vanguardas.

323

Para a construção da resposta, o aluno precisaria perceber que a leitura da obra de Marx não teria consistência sozinha sem o confronto com a literatura. Os estudantes deveriam refletir sobre o conhecimento adquirido por meio do ato de ler, convertendo-o em uma atividade de instauração de significados (LAJOLO, 1988).

Por amostragem, segue a resposta de um dos alunos:

As vanguardas surgiram entre conflitos proletários e revoluções, modernização da vida e aumento da tecnologia e, principalmente, crescimento do comunismo, sendo, inclusive, influenciadas por ele. O que pode haver em comum com o Manifesto, então, é o desejo de mudança, de tirar a burguesia do poder e modificar a sociedade, no caso das vanguardas isso aconteceu por meio de renovações na literatura e na arte.

Orientado pelas estratégias interacionais de andaimagem utilizadas pela educadora de literatura (cf. BLOM e GUMPERZ, 1998), o aluno demonstrou entender que ler é um ato interativo, em que estão em questão diversos conhecimentos a fim de que se construa sentido ao texto. Segundo Koch e Elias

(2006), no momento da leitura o leitor recorre aos seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo para interpretar o texto e se posicionar criticamente diante do ponto de vista do autor.

Kleiman (2004) também afirma que durante a leitura é fundamental a participação de um leitor ativo, que busca associar seus conhecimentos aos novos, adquiridos a partir do contato com o material de leitura. Conforme a autora, é nessa interação entre leitor e autor que se constrói o significado da leitura.

Portanto, no exemplo anterior, o estudante realizou uma leitura proficiente ao recorrer aos conhecimentos sobre o contexto histórico das vanguardas, relacionando a proposta de transformação da sociedade, segundo Marx, às manifestações de renovação na arte e na literatura do início do século XX. Há, aqui, um leitor ativo, capaz de compreender que a sugestão de mudança social também pode ser sugerida por meio da arte e da literatura. Dessa forma, o aluno deu sentido não só à leitura, como também ao conteúdo em literatura visto em sala.

A partir desse estudo, verificou-se que a leitura sob o ponto de vista do ambiente pesquisado está relacionada a uma atividade crítica, que mantém a interação entre os sujeitos, os textos e os conteúdos de diversas áreas do conhecimento. Constatou-se que as estratégias interdisciplinares propostas pela escola como metodologia com vistas ao letramento por meio da leitura contribuíram para que houvesse o fortalecimento do processo de letramento dos alunos, uma vez que o trabalho de leitura os levou a ativar competências leitoras, como a capacidade de relacionar textos e conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. Hucitec, SP: 2000.

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BEYER, H. O. Fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Alegre: Ed. Mediação, 1996.

BLOM, Jan-Petter & GUMPERZ, John. *O significado social na estrutura linguística – alternâncias de códigos na Noruega*; tra. GARCEZ, Pedro M e ARAÚJO, José Paulo de. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre, RS: AGE, 1998.

BORTONE, Márcia Elizabeth. *A construção da leitura 1 e 2*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BORTONE, M.E.; MAIMONI E. H. & PAIVA, T. O. O procedimento de leitura conjunta pais-filhos, como auxiliar ao trabalho docente. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, 2000: 133.

BORTONE, M.E. & MARTINS, C. A. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONE, M. E.; RIBEIRO, Ormezinda M. Letramento e leiturização. In: Anais do IX e X Seminários da Universidade de Uberaba. Uberaba: Editora Universidade de Uberaba, 2001. p. 65-67.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. *Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. In: TACCA, Maria Carmen V. R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (Org.). Campinas: Alínea, 2006.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B.M. & ROCK, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais/ministério da educação/secretaria de educação média e tecnológica*, 1999.

COSSON, Rildo, *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L.P. *Leitura e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Universitária, 2004.

DENZIN, Norman K. *apud* MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino médio*. 2 ed. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

- FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: São Paulo: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. *apud* SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FRIEDRICH, Nietzsche. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HERMAN, Nancy J.; REYNOLDS, Larry T. *apud* MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU, Hilton. *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. Revista Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1992.
- JAUSS, Hans Robert *apud* ZILBERMAN, Regina. *Leitura literária e outras leituras*. In: GALVÃO, A. M. de Oliveira & BATISTA, A. A. Gomes (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- KATO, Mary. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. e MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G. V. & Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução*. In: ZILBERMAN R. & SILVA E. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986.
- LAPASSADE, Georges *apud* BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- LINHARES, M. B. M. *Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e*

implicações para a avaliação psicológica. *Teoria e Pesquisa*, 1995, 11 (1): 23-31.

MARCUSCHI, L. A. *Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ORLANDI, Eni P. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

PACHECO, Patrícia da Silva. *A linguagem literária: sua especificidade e seu papel*. In: PAIVA, Aparecida (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS): matriz de objetos de avaliação. Brasília, 2006.

RIBEIRO, O. M. O papel da gramática na escola ou por que nossos alunos não sabem português. *Revista Athos & Ethos*, V2, 2002, p. 255-324.

SANTOS, A.A. dos & JOLY, M. R. C. Azevedo. Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1996, 1 (1) : 39-44.

SCRIBNER, S. *apud* SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo, 2004.

STREET, B.V. *apud* KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

TIESENHAUSEN, Sandra. *Leitura literária*. Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF. Editora UnB. Brasília, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (Org.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura literária e outras leituras*. In: GALVÃO, A. M. de Oliveira & BATISTA, A. A. Gomes (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

WAGNER, D. A. *apud* SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.