

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Carlos Borges Júnior¹

RESUMO

Este artigo problematiza o trabalho que a escola realiza com a leitura. Faz uma relação teórico-discursiva do ensino de leitura associado a algumas concepções de linguagem que fundamentaram o ensino de língua portuguesa e que acabaram contribuindo para o monitoramento das atividades de leitura em contexto escolar. O artigo discute brevemente como a escola foi constituída enquanto instituição detentora do papel fiscalizador do conhecimento, passando a monitorar as práticas desenvolvidas em seus espaços de ensino, especificamente as de leitura. O estudo critica a concepção de leitura associada à perspectiva gramatical de ensino da língua em contraste com a perspectiva dialógica, elegendo esta como uma proposta favorável ao ensino de leitura na escola. Ao final, sugere-se o gênero debate como proposta para as aulas de leitura. O artigo se consolida como resultado de estudos e discussões teóricas realizadas sobre o assunto no curso de doutorado, tendo como referências autores como Foucault (1994), Goulemot (2001), entre outros.

Palavras-chave: concepções de Leitura, práticas de leitura, escola.

Introdução

No ensaio intitulado “Sobre o conceito da História”, que compõe o livro *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*, o filósofo Walter Benjamin considera que “o historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico”, e acrescenta: “Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios” (1994, p. 232). Portanto, segundo o autor, “o historiador consciente disso renuncia desafiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário”, captando “a configuração em que a própria época entrou em contato com uma época anterior,

¹ Professor de Linguística na Universidade Estadual do Tocantins - Unitins. Doutor em Linguística e Mestre em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: borges-junior@hotmail.com.

perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um ‘agora’ no qual se infiltraram estilhaços do messiânico” (1994, p. 232).

A premissa de o *agora* ser constituído por diversas historicidades, logo, temporalidades e acontecimentos servirá para a problematização quanto às concepções e práticas de leitura na escola, especificamente no intuito de 1) compreender o trabalho com a leitura não apenas a partir de um *nexo causal* entre os vários momentos históricos de ensino, mas de reflexões que apontam para *como* a própria organização da escola se estruturou para determinar concepções e fiscalizar as práticas de leitura em seus espaços sociais. Ainda imerso nas analogias históricas propostas por Benjamin, 2) relacionar-se-á algumas concepções de linguagem que contribuíram e ainda contribuem com o trabalho de fiscalização e monitoramento do ensino de leitura realizado pela escola, ponderando-se, de forma reflexiva, para 3) identificar como essas relações e acontecimentos históricos reverberam positiva e/ou negativamente no ensino de leitura na escola. Nesse sentido, o presente artigo, metodologicamente, é orientado a partir de discussões bibliográficas que fundamentam a organização do pensamento crítico, problematizando o ensino de leitura na escola.

A instituição escolar

No livro *As origens da educação pública*, a professora Eliane Marta Teixeira Lopes destaca que “se quisermos conhecer a educação, devemos conhecer não a sua história, enquanto relato de estruturas e funcionamentos de sistemas de ensino e/ou de seriação cronológica do pensamento pedagógico, mas o seu lugar e o seu papel na História” (2008, p. 19), isto é, há que se perceber como as práticas educacionais/escolares são e foram sendo organizadas e desenvolvidas ao longo do tempo no intuito de constituir a instituição escolar, bem como o papel que ela exerceria socialmente. “O exercício da compreensão de um dado momento [acontecimento] histórico e da função, do papel aí exercido pela educação, ajuda-nos a enxergar criticamente” como tais eventos reverberam nas práticas sociais. Portanto, um olhar

histórico cujo objetivo seja identificar a origem da Escola Moderna² irá registrar o momento em que essa instituição é oficializada³ pelo aparelho do Estado como sendo a empresa autorizada, logo organizada, para formar⁴ indivíduos na sociedade. A família, a igreja, entre outras instituições, também contribuem para a formação social do indivíduo, contudo é ainda a escola a que mais goza do *status* desse agenciamento, principalmente porque dela emanam outros tipos de “saberes”, os científicos, por exemplo, que legitimam seu modo de produção, construção e avaliação do conhecimento produzido. Valendo-se desse capital simbólico, ideológico, regimental e social, a escola moderna institucionaliza o conhecimento. Ela também passa a controlar as políticas de ensino, promovendo os indivíduos em níveis seriados, conforme seus respectivos graus de aprendizagem.

Esses aspectos histórico-sociais e institucionais, aliados ao marco histórico que outorgou e convencionalizou poder à escola, possibilitaram que ela se encarregasse de fiscalizar, regulamentar e promover os estudantes em relação ao nível de aprendizado conquistado por eles nas suas dependências de ensino. O poder institucional é tanto que, quando um indivíduo consegue alcançar uma formação fora dos muros da escola, ou quando determinada criança recebe uma formação quanto à leitura das primeiras letras e já chega à escola lendo e escrevendo, por exemplo, ainda é a escola que recebe incumbência de classificar o sujeito segundo seus critérios de aprendizagem para adaptá-lo ao seu sistema seriado de ensino. Nesse sentido, consolida-se socialmente o papel conferido à Escola para que ela realize suas atividades de forma soberana sem que, durante muito tempo, tenha sido questionada em suas decisões.

² Esta referência deve ser entendida com elo temporal de transição do Feudalismo para o Capitalismo em que “a ‘revolucionária’ burguesia exigiu que, juntamente com outros privilégios exclusivos da nobreza feudal, a educação fosse voltada para todos os homens passando a ser um *direito* desses, deixando de ser apenas *privilégio* de classe. Assim a educação moderna, historicamente deixou de ser um *privilégio* para se tornar um *direito*” (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p. 490, grifos dos autores).

³ Momento histórico ilustrado pelo seguinte acontecimento: “quando a burguesia revolucionária havia se firmado no poder como classe dominante e dirigente da sociedade, [instituído] a educação como dever” [do Estado] (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p. 490).

⁴ O sentido que se deseja construir com o uso deste termo está relacionado à função de desenvolver no indivíduo um grau de instrução para a faculdade de relacionar e construir conhecimentos a partir das linguagens em suas múltiplas manifestações, sejam elas, científicas, artísticas, entre outras, ao longo do tempo.

Para problematizar o que a escola vem fazendo com a leitura, convém retomar algumas concepções de linguagem que deixaram marcas profundas tanto para o ensino de língua quanto de leitura. Convém destacar 1) a concepção de língua(gem) enquanto um conjunto de normas e regras pautadas na gramática normativa e, associado a ela, 2) a compreensão de que o texto é um objeto a ser analisado enquanto estrutura, definido em tipologias textuais, cujas abordagens não extrapolam a forma, a estrutura, e 3), a perspectiva de que a linguagem estabelece relações entre os discursos sociais e individuais, por isso, dialógicos entre os sujeitos que enunciam e interagem durante o ato de ler.

A leitura na escola e a perspectiva tradicional

O trabalho com a leitura⁵ na escola, por muito tempo, esteve submetido a um modelo tradicional de ensino, cuja concepção era orientada pelos fundamentos da gramática normativa. A linguagem era vista como um conjunto de regras a serem rigorosamente seguidas. A mesma abordagem também direcionou as atividades de produção de textos, principalmente a partir da concepção de tipologias textuais, que prescreviam definições, sistemas e estruturas fixas para organizar os textos na forma escrita da língua. Nesse sentido, as tipologias eram ensinadas como sistemas textuais homogêneos.

Tais conceitos de texto eram formatados, enformados e estabilizados – ora denominados como textos narrativos, descritivos, dissertativos, etc. Como consequência dessa concepção de língua(gem) e texto, todas e quaisquer atividades desenvolvidas na escola passava pelo crivo estruturalista de classificação. Com a leitura, não foi diferente. Lia-se para reproduzir as mesmas palavras do texto como forma de provar que o havia compreendido, também para identificar ideias, classificá-las, encontrar nos textos as palavras-chave que preenchiam corretamente as lacunas dos exercícios de fixação do conteúdo e assim por diante. A escola dos dias atuais ainda é constituída por práticas de

⁵ Esta concepção de trabalho estava condicionada, sobretudo à disciplina de Português, mas também servia de base para o ensino das outras.

linguagem que reescrevem perspectivas tradicionais de ensino e concepções de leitura, contudo é relevante discutir novas abordagens sobre o tema, apontando possibilidades para o trabalho na escola. A discussão apresentada neste artigo aponta para a concepção de que:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação dos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um outro tipo de acordo cultural, como algumas vezes pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, construir e não reconstruir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitirmos, como o faço, que um texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura (GOULEMOT, 2001, p. 108).

Contrária à abordagem proposta por Goulemot, as práticas da escola tradicional no trabalho com a leitura são orientadas com o intuito de fiscalizar o que deveria ser lido nos textos. Os desvios dos roteiros previamente orientados pela leitura oficial; que serviria de resposta ao professor e também aos alunos e que muitas vezes já vinham registrados nos livros didáticos – deveriam ser considerados fora do padrão, logo, entendidos como improcedentes, incorretos, sendo desconsiderados.

Portanto, este artigo problematiza as concepções e práticas de leitura na escola a partir desses contextos. Conforme destacado *a priori*, tanto na citação benjaminiana utilizada no início desta discussão como no primeiro objetivo proposto neste artigo, não interessa apenas um nexos causal entre os vários momentos da história com o ensino de leitura, mas também uma perspectiva reflexiva com a qual se possa compreender de que forma a própria organização da escola faz com que essa atividade seja monitorada no ambiente de ensino.

A perspectiva tradicional⁶ de ensino de leitura está alicerçada em princípios da gramática normativa que, no contexto escolar, supervalorizam regras e normas. Nessa concepção, o argumento de que ensinar e aprender língua(gem), cuja atividade de leitura se associa a ela, põe em evidência as construções linguísticas que o vernáculo gramatical rege como corretas e dignas de serem conhecidas pelos estudantes em formação. Por isso, os textos selecionados para ler na escola, no passado (e ainda no presente), passavam e ainda passam pelo crivo da *boa linguagem*, logo somente os textos e escritores *clássicos* eram e, em sua maioria, ainda são os mais selecionados como fonte de leitura.

A escola tradicional associou que saber-ler⁷ implicava “atribuir significado ao escrito, transformando-o em oral” (FOUCAMBERT, 1994, p. 3). Embora Foucambert (1994) se refira a uma perspectiva psicolinguística da década de 1960 ao falar sobre decifração, por muito tempo a escola tradicional entendeu que ler era decodificar e/ou decifrar o código. A relação que se estabelecia estava na ordem de que “saber-ler” significava “saber-decifrar”. Tal relação concebia a leitura como um ato mecânico de verbalização do código escrito – uma visão estreita de um processo de construção de significados. Na escola, segundo Foucambert, “a leitura é presa de um corpo, apesar das nuances, fundamentalmente homogêneo, que combina os pressupostos históricos da decifração com a descrição rigorosa das correspondências entre o oral e o escrito” (1994, p. 4).

Foucambert (1989) põe em evidência que a perspectiva de ensino tradicional da escola recai sobre a razão *rigorosa da correspondência entre o oral e o escrito*.

⁶ Para mais informações, o texto “Português na escola: História de uma disciplina curricular”, de Magda Soares (2002), apresenta os percursos históricos de escolarização do saber e constituição do ensino de Línguas em nosso país desde a época áurea do Brasil Colonial. Aos poucos, a autora ilustra a constituição do Português como disciplina escolar pautada, primeiramente, no ensino do vernáculo (constituído pelo ensino de suas regras e estruturas gramaticais) e, com o tempo, avançando com o uso do texto para exemplificar as regras do bem escrever. Nessa concepção histórica, a língua era entendida “como *sistema*”, prevalente até então no ensino da gramática, [somada à] concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos” mesmo depois na concepção da língua como *comunicação* (SOARES, 2002, p. 169). É a esta leitura que se refere quando se associa a perspectiva tradicional de uso do texto e ensino de leitura e produção textual na escola.

⁷ Vale-se do termo de Foucambert (1989, p. 3).

Historicamente, as atividades escolares focalizaram a escrita como o grande objetivo a ser alcançado. Por conta disso, as propostas de ensino estavam a ela associadas, de modo que a oralidade ou era a simples representação verbalizada do escrito (atividade prestigiada), ou apenas o comentário informal, por isso, desqualificado e deslegitimado pela escola.

Luiz Percival Leme Britto (1997), em *A sombra do caos*, destaca que o ensino de língua se constituiu associado à tradição gramatical⁸. Na discussão do autor, é possível perceber que a escola se instituiu também por conta de uma sistematização do ensino e, no que concerne ao estudo da língua, valeu-se de um aparato prescritivo para regular e avaliar o indivíduo quanto aos conhecimentos alcançados intramuros da própria instituição. A tradição gramatical concebe que saber usar a língua implica em ter pleno conhecimento da gramática que a constitui e que dá origem aos textos a serem apreciados, portanto lidos. Esse argumento justificaria a valoração de alguns escritos e escritores em relação a outros. Afinal, a escola elege certos autores para incluí-los ou não no currículo mediante análise prévia da linguagem que esses sujeitos fazem uso nos textos que escrevem. Quanto mais cativos da linguagem de prestígio, maior a possibilidade de inclusão na lista de autores a serem estudados.

Nos dias atuais podemos apontar algumas consequências que essas práticas e perspectivas construíram, sobretudo, para a compreensão da leitura na escola: *leitura decifração – leitura transposição do código escrito em oral; leitura enquanto sequencição de palavras verbalizadas, que constituem períodos, formam frases, parágrafos e textos; leitura busca de informações⁹, já que a escola trabalha com o*

⁸ Britto (1997, p. 102-103) identifica seis problemas no ensino tradicional: 1) a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?); 2) a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade; 3) a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; 4) a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares; 5) a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos; e, 6) a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea. Os detalhes sobre cada um desses apontamentos podem ser conferidos no livro do autor. Neste artigo somente o associamos às questões de como a escola tradicional os relaciona ao trabalho com a leitura.

⁹ Destarte que essa busca de informações tem muito mais a ver com uma atividade mecânica para atender às questões propostas nos tradicionais exercícios de interpretação, cujas respostas buscam-se na própria

paradigma perguntas e respostas, leitura enquanto soma do sentido das sucessivas palavras que compõem os textos, leitura como sequência de ideias e somatória de argumentos entre outras, somente para citar alguns sentidos.

Com toda essa arquitetura de trabalho institucionalizada em atividades de ensino, torna-se absolutamente fácil a ação de monitorar, medir e mensurar o nível de proficiência leitora dos estudantes. Se as informações podem ser encontradas na artificialidade do texto, digo, apenas em suas estruturas de sentido denotativo, é simples diagnosticar quem sabe encontrar tais sentidos ou não: os que conseguem são julgados bons leitores e os que não identificam essas informações, tampouco conseguem encontrá-las nos textos são avaliados negativamente. Assim, promovem-se os que se adaptam, ou então, retêm-se aqueles que não alcançam as metas e objetivos esperados, sendo esse o legado, o amalgama que o modelo tradicional de ensino de leitura deixa exposto, ainda latente, no contexto escolar. Não seria conveniente observar esse problema apenas com o olhar fatalista para concluir que a escola não tem jeito ou que as atividades de leitura estão fadadas ao fracasso. Esse pensamento implicaria em compreender que a estrutura de ensino já está pré-configurada para se manter dentro da instituição escolar e que as mudanças seriam impossíveis de ocorrer. Porém, algumas escolas já estão investindo em novas concepções de leitura e ancoragens teóricas para subsidiar suas atividades de ensino. Por isso, estão descobrindo outros caminhos, veredas alternativas para fugir à formatação, bases e modelos pré-concebidos pela escola tradicional.

A abordagem dialógica para ensino de leitura

Uma proposta possível para o ensino de leitura na escola pode estar no pensamento dialógico. A formação de um sujeito crítico, que se constitui no contínuo das práticas sociais, em contato com os diferentes mundos de significados e interações que a leitura oferece pode ser alternativa em relação à perspectiva tradicional de

superfície dos textos, por isso, às vezes, são literalmente transcritas deles para resolver o que se pede, do que um ato reflexivo de construção de significados em relação ao texto lido.

trabalho. Entender que processos de interação possibilitam leituras de mundo mais abrangentes, levando os sujeitos a perceberem os lugares que ocupam na sociedade, por exemplo, pode se constituir como uma saída para o trabalho com a leitura na escola.

No plano teórico, a concepção de dialogismo é utilizada “como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global)” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 506). A leitura, compreendida a partir dessa perspectiva, nunca é uma atividade solitária, contudo, é atravessada por alteridades e relações dialógicas. O sujeito se percebe individual e social, em um mundo cujo contexto se estabelece em relação a outros mundos, sempre em direção a outros sentidos e vozes possíveis (BAKHTIN, 2008). A interação promove a construção de conhecimentos entre o eu e o outro e entre diversos discursos sociais e relações sócio-históricas.

Como assegura Paulo Freire (2011), a escola pode mediar esse processo de formação do sujeito com as leituras de diferentes mundos, da “palavramundo”. Ao reconstruir os significados da leitura nas salas de aula, a escola contribui para uma formação de sujeitos que não se limitam apenas ao que está escrito nos textos, porém, que alcançam olhares mais profundos de uma sociedade a partir do que leu nos livros. Esses sujeitos dialógicos constroem suas significações de mundo a partir da percepção dos enunciados, de quem os enuncia, que posição socioeconômica ele favorece, que relações de poder ele privilegia, e qual papel que tais enunciados têm/constroem na vida social, além de identificar o lugar que de cada sujeito nos espaços sociais. Em síntese, os sujeitos tornam-se conscientes dos contextos e relações constituídas no mundo da vida, a partir da construção de relações dialógicas. Portanto, o papel da escola e do professor seria o de mediar esse processo, visto o aluno estar em formação e também pelo fato de que tal percepção acontece de forma coletiva, nunca um processo individual, já que percebendo o outro, percebe-se a si.

Uma intervenção dessa natureza, certamente, não está circunscrita sob o estereótipo de uma visão estruturalista, conforme apregoam os fundamentalismos de um

ensino tradicional constituídos pelas vertentes gramaticais. Tem a ver com um ato crítico e político que encara o ensino e a leitura como processos de formação e constituição dos indivíduos em sujeitos de seu próprio discurso, conscientes de suas relações e vivências sociais. Por isso, a função e o papel da escola carecem ser reconfigurados e postos em discussão. Abandonar a perspectiva reguladora para favorecer a mediação entre os diferentes contextos de construção do conhecimento, pode ser uma alternativa possível com a proposta dialógica.

Na situação de mediação, fazendo uma leitura benjaminiana do termo como *processo*, tendo como base o texto *Caráter destrutivo*¹⁰, no qual o autor destaca que o uso dos espaços anseia-se *aberto*, sem que haja a necessidade de tomar o lugar de forma definitiva para fixar-se e impor os discursos aos outros, a *mediação* torna-se “o reconhecimento de como o mundo se simplifica enormemente quando posto à prova segundo mereça ser destruído ou não” (BENJAMIN, 2011, p. 224). A mediação se aproxima do dialogismo proposto por Bakhtin na medida em que possibilita uma abertura à alteridade, deixando o espaço franqueado às discussões possíveis.

Quiçá esteja ante nós o momento histórico para discutir e problematizar não só a leitura, mas o que ler na escola. O momento permite, por um instante, olhar para a instituição escolar erigida no tempo com as teorias que lhe estruturam e legitimam, mantendo-a no formato em que ela se nos apresenta e pôr em evidência se a imagem que nos chega deve ser destruída ou não, se essa representação de escola é a que queremos e a que precisamos. “Saber o que vai se encarregar de substituir a coisa destruída” e ocupar o lugar seria o “mais insignificante. Com base nas reflexões benjaminianas, para começar, no mínimo por um instante [talvez por um momento, diante e a partir de tantas teorias erigidas sobre a escola, permitir-se] o espaço vazio¹¹, o

¹⁰ Texto publicado em *Obras Escolhidas*, vol. II.

¹¹ Não vazio porque é vazio e destituído de tudo, mas vazio a partir de muitos destroços teóricos. Olhar para a escola hoje já significa olhar a partir de muitos lugares, entretanto, que lugar teórico vive na escola, subsidiando suas orientações de trabalho com a leitura e a língua(gem)? É absolutamente necessário saber o que resiste na escola e que chega até nós no presente para conhecê-la melhor. Assim, é provável que a práxis docente e a aula enquanto acontecimento sejam os objetos empíricos *par excellence*, para compreender a escola. Nessa perspectiva, a razão metodológica poderia se dar a contrapelo: 1) o que os dados nos mostram que é a escola? E não o que se tem feito costumeiramente chamando de pesquisa lendo a escola a partir de uma teoria previamente dada. Ir para a escola estudá-la com uma linha teórica

lugar onde se achava o objeto, onde vivia a vítima” para problematizar o que é a escola (BENJAMIN, 2011, p. 224). Não convém a definição tautológica, absolutista, propõe-se um estudo de outros lugares a partir dos quais a escola seja um *sinhal*, um ponto luminoso a emitir lampejos para que possa ser estudada como “um símbolo trigonométrico [que] está exposto ao vento, por todos os lados, ele está exposto ao palavratório, por todos os lados. Protegê-lo quanto a isso não faz sentido” (BENJAMIN, 2011, p. 224). Seria importante questioná-lo para compreendê-lo em sua sócio-historicidade. A mediação torna-se a *abertura para*, o espaço vazio que, “com certeza haverá alguém que precise dele sem ocupá-lo”, deixando-o sempre aberto ao outro, sempre dialógico (BENJAMIN, 2011, p. 224).

Há algo na interação, no dialogismo, que muito se relaciona ao caráter destrutivo. Segundo Benjamin, “o caráter destrutivo é o adversário do homem-estojo. O homem-estojo busca sua comodidade, e sua caixa é a síntese desta. O interior da caixa é o rastro revestido de veludo que ele imprimiu no mundo. O caráter destrutivo elimina até mesmo os vestígios da destruição” (BENJAMIN, 2011, p. 224).

A concepção de sujeito dialógico (BAKHTIN, 2008) não se associa ao homem-estojo citado pelo autor, mas ao sujeito historicamente constituído (BENJAMIN, 2011), que tem consciência de suas ações no mundo (FREIRE, 2011). Parece valer-se do próprio caráter destrutivo para se conceber diante do mundo – a refazer-se continuamente. As atividades de leitura na escola precisam atentar para essa formação de sujeitos: sujeitos conscientes de seus atos, por isso Sujeitos. Nesse sentido, compreender a instituição Escola a partir de uma perspectiva que recupera as reminiscências do passado e projeta feixes de luz para entender/refletir sobre as instâncias do presente. Essa abordagem constitui o próximo tópico de discussão, em que se discute a artificialização da leitura na escola e o quanto essa instituição se organiza para monitorar essas atividades.

definida talvez não permita que se enxergue a escola que se tem, pois muitos pesquisadores só encontram a escola que já levam consigo em seus constructos teóricos pré-concebidos. Urge a necessidade de se encontrar os corpos esgarçados das teorias no trabalho docente dentro da sala de aula para saber como eles operacionam e auxiliam na construção de saberes dos alunos.

A reconstrução do trabalho com a leitura na escola

Para a reconstrução do trabalho com a leitura na escola, é importante redimensionar a práxis do professor de língua(gem). Em primeiro lugar, para que a leitura dessa proposta não seja compreendida como uma prescrição, mas uma possibilidade de reflexão sobre discussões que podem ser redimensionados nas atividades da escola e que, enquanto professores, podemos julgar possíveis de serem realizadas na sala de aula. O segundo aspecto a ser defendido é que o *professor de português* pudesse ser entendido como o *professor de leitura*. Esse seria um grande avanço para o ensino.

O professor de leitura rompe, imediatamente, com o percurso histórico que focaliza a língua enquanto estrutura, porque considera que os textos, enquanto enunciados constituem sentidos de mundo que não se concentram, tampouco se resumem em aspectos gramaticais. O professor de leitura, portanto, media a atenção dos estudantes para a construção de significados sobre o mundo a partir de *atividades-contexto*, discussões que se constituem e reconstituem mediante debates e relações entre ideias, temporalidades, condições socioeconômicas, e outros aspectos consideráveis, problematizados em grupos/encontros de discussões, eventos em que leituras e diálogos ocupem o horário nobre nas aulas, principalmente de língua(gem) e sejam entendidos como pontos a partir dos quais as construções de sentido começam a se fazer presente, e não como pontos tautológicos de interpretações do mundo.

Assim, a leitura – e o gosto por ela – poderia ser a grande herança construída na escola. Professores e alunos, em conjunto, poderiam reorientar suas práticas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura, interrompendo o ciclo em que a leitura é compreendida como vilã, visto seus baixos índices de avaliação. Se esse elo fosse efetivamente construído com os estudantes ao longo da vida escolar, a leitura estaria mais presente no cotidiano das pessoas ao invés de ser um formalismo para resolver questões de trabalho e/ou de atividades escolares.

Até mesmo a função social da escola quanto ao trabalho com a leitura seria modificada. Ela favoreceria esses encontros ao invés de frustrá-los, visto que ainda estão presentes nas escolas as experiências traumáticas das aulas de português cujo foco é a leitura e interpretação de textos, pautadas nas normas gramaticais de estudo. Se a escola fala e manda ler apenas uma língua que o aluno não vê significado, que ele não fala e não se vê representado nela, dificilmente será cativado pela leitura, portanto seria imprescindível incluir o debate sobre as representações culturais dos alunos que fazem parte da comunidade escolar, discutindo e questionando processos de valoração cultural e relações de poder e assimetrias sociais.

Paulo Freire destaca a existência dos alunos que não se deixaram expulsar pelas atividades da escola, que cumpriram os anos de seriação que a escola instituiu, mesmo que as relações de poder intramuros se dessem de forma desproporcional e punitiva. Esses apontamentos ainda devem ser considerados, sobretudo nas atividades de leitura, superfiscalizadas pelos professores. Só para registro, houve um tempo em que antes de entrar na classe o aluno deveria “dar a leitura¹²”, isto é, ler um texto para o professor e o não cumprimento da tarefa representava ser mandado de volta para casa ou receber um castigo com a famosa *palmatória*, ou ser colocado no canto da sala, entre outras formas de sanção. Por isso, propor atividades de leitura que cativem os alunos ao ato de ler ainda é uma grande tarefa, desafio a ser desenvolvido, discutido e problematizado na escola, pois o fato é que o gosto pela leitura não foi e ainda não é uma formação construída, em sua maioria, na escola. E, nesse sentido, precisamos nos preocupar com isso, não apenas para refletir sobre o problema, mas para evitar que as próximas gerações precisem passar por isso.

Tomando a pedagogia freireana como referência, a leitura poderia ser compreendida enquanto uma atividade libertadora¹³. A libertação, em Paulo Freire, tem um sentido coletivo. O sujeito não se liberta sozinho ou pelos seus próprios gostos, daí a

¹² Essa atividade fez parte da vida pessoal deste pesquisador na infância, durante os anos iniciais de escolarização e, portanto, serve como relato de experiência, sobretudo porque quando alguns alunos não cumpriam a tarefa, eram mandados de volta para casa.

¹³ No sentido a que Paulo Freire se refere quando fala do processo de libertação do sujeito e sua constituição enquanto tal.

necessidade de a escola intervir e mediar o processo de formação do sujeito pela leitura. Quando a escola silencia e/ou se isenta dessa responsabilidade social, ela trabalha em favor do discurso dominante, logo, do opressor (FREIRE, 2013). Se houver uma ressignificação para a leitura nas atividades da escola, essa prática social passaria a ser uma herança adquirida no processo de escolarização dos sujeitos e o próprio termo *escolarização* seria lido de forma saudosista, não com o cunho pejorativo a que muitas vezes está submetido e vinculado nas discussões teóricas.

“Desescolarizar a leitura significa que, tanto em relação às crianças quanto aos adultos, todas as instâncias educativas devem ter o cuidado de formar o leitor sob o ângulo da técnica e do manuseio do livro” (FOUCAMBERT, 1994, p. 16, grifos do autor). Tornar a leitura significativa na sala de aula seria o primeiro grande obstáculo a ser superado pela escola: a leitura para além do estudo das questões gramaticais. Não basta apenas ter contato com o livro e a leitura, incluí-los no processo de formação de forma dialógica e constitutiva é importante para que ele tenha outra relação de sentido que não a de lê-lo para realizar uma tarefa escolar.

A escola tradicional vinculou o uso do livro a ter que, obrigatoriamente, cumprir uma tarefa. Não foi permitido sequer construir outro tipo de relação: lia-se na escola para responder o exercício, estudar a gramática, verificar se a pontuação está sendo respeitada na verbalização do texto ou se foi empregada corretamente na frase, entre outros. A leitura descuidada, prazerosa e/ou livre sempre foi vista como perda de tempo e meramente descompromissada com as atividades que se diziam de cunho escolar, por isso, nunca havia tempo para essa leitura-fruição¹⁴ durante as aulas, salvo quando já se tivesse cumprido toda a ordem do dia prevista na aula de português e ainda restasse/sobrasse tempo. Então, para que os alunos não ficassem ociosos, havia a obrigatoriedade de ler para que o tempo fosse preenchido, porque ficar na escola sem fazer qualquer atividade também não era e nem é permitido.

O modelo pedagógico conteudista da escola tradicional sequenciou e normatizou o ensino de leitura e os graus para que o aluno avançasse em relação a ele. Veja-se um

¹⁴ Termo tomado por referência à abordagem que João Wanderley Geraldi faz no livro *O texto na sala de Aula*, (2006).

exemplo: há orientações de que a criança deva chegar ao 1º ano sabendo algumas letras, sobretudo, as do nome. No 1º ano espera-se que os alunos conheçam as letras, formem sílabas simples e leiam palavras com elas, bem como frases e textos pequenos. Além disso, também é importante saber representar o que falam, valendo-se do código escrito em construção. Posterior a este trabalho, espera-se que o aluno, no ano seguinte (2º ano), consiga ler palavras com sílabas mais complexas, textos mais extensos e possam escrever com mais facilidade o que pensam. Estas exigências são citadas apenas como referência ao trabalho de escolarização que a escola realiza, não devem ser lidas com a rigidez do que se espera que os alunos atinjam em cada série citada.

É provável que os alunos consigam perceber esses contextos dentro da escola: a sutil diferença entre leitura *atividade artificializada* e leitura *práxis social* de intervenção no mundo, contudo não têm ideia do que essas concepções podem representar em sua vida escolar e social adiante. “A ideia de desescolarização da leitura é, pois, a de formação permanente do leitor, a ser assumida por todas as instâncias educativas” (FOUCAMBERT, 1994, p. 17). A escola teria a função de mediar essa formação permanente, estabelecendo articulações entre as variadas práticas sociais de uso da leitura, inscrevendo políticas de letramento escolar. Isentar-se dessa responsabilidade seria negligenciar o trabalho social que a escola recebeu a incumbência de realizar.

Pautada no modelo tradicional de ensino de leitura, a escola organizou etapas a serem vencidas pelos estudantes para que eles sejam classificados como leitores. A seriação também resulta da concepção gramatical de linguagem, em que as atividades são organizadas a partir de níveis: primeiro se ensina as letras, depois as sílabas, as palavras, a frase... e assim sucessivamente. A escola orienta e também fiscaliza o conteúdo que os alunos estudaram e, para isso, vale-se de avaliações periódicas. As insistências por resultados rápidos com a leitura acabam artificializando todo o trabalho, sendo mais fácil aprender regras gramaticais e empregá-las do que interpretar e discutir coerentemente os textos.

Foucambert destaca que há uma série de níveis a serem alcançados pelos alunos: “é preciso ligar a escrita ao que já é conhecido, aplicando-se um código que lhe é dado” e por quê?, porque “a escola prefere utilizar outros caminhos...”: o caminho da sequenciação, seriação, categorização, hierarquização dos conhecimentos para avaliar quem consegue ter acesso ou não a ele, entre outras explicações e argumentos (1994, p. 7). “Na escola, prefere-se explorar a língua escrita sem apelar para a memória visual, centrando foco no domínio de um código de correspondência muito aproximativo; depois lamenta-se que as crianças não saibam ler e cometam erros de ortografia!” (FOUCAMBERT, 1994, p. 7). O autor destaca que seria muito mais indicado investir em práticas de leiturização¹⁵. Investe-se em leiturização quando a escola evita as doze maneiras simples de tornar difícil a aprendizagem de leitura que são apresentadas a seguir com base na discussão do autor. Se estes pontos forem tomados por referência, pode-se verificar que, historicamente, foi isso que a escola tradicional imprimiu ao ensino e que prejudicou o trabalho com a leitura. Para agravar o ensino e a aprendizagem de leitura, a escola deve se limitar a:

1. [Estabelecer] como meta o domínio precoce das regras de leitura.
2. Cuide bem para que *fonética* seja aprendida e utilizada.
3. Ensine as *letras* ou as *palavras*, uma a uma, certificando-se de que cada letra ou palavra foi assimilada antes de passar para a seguinte.
4. Defina como objetivo principal uma leitura *palavra por palavra* perfeita.
5. *Não deixe* as crianças *adivinharem*; pelo contrário exija que elas leiam com atenção.
6. Procure evitar de todas as maneiras que as crianças errem.
7. Dê um *feed-back* imediato.
8. Detecte e corrija os movimentos *incorretos* dos olhos.
9. Identifique os eventuais *disléxicos* e trate-os o mais cedo possível.
10. Esforce-se para que as crianças apreendam a importância da leitura e a gravidade do fracasso.
11. Aproveite as aulas de leitura para melhorar a *ortografia* e a *expressão escrita*; insista também em que os alunos falem a *melhor língua possível*.
12. Se o método utilizado não lhe satisfizer, tente outro. Esteja sempre alerta para achar *material novo* e *técnicas novas* (FOUCAMBERT, 1994, p. 13).

¹⁵ Termo adotado por Foucambert (1994, p. 20) para discorrer sobre as práticas sociais de uso da leitura enquanto processo de construção de significados que não se resumem somente ao ato de decifrar o código escrito, mas o de agir no mundo, valendo-se da leitura.

As doze maneiras de tornar difícil o processo de aprendizagem da leitura a que Foucault se refere foram executadas com maestria pela escola tradicional. Pode-se dizer que a atividade docente foi orientada historicamente por princípios institucionais¹⁶ que imprimiram normativas escolares, usadas para classificar e monitorar a aprendizagem da leitura dentro das salas de aulas. Outros profissionais que supervisionam o ensino e/ou que o avaliam, de certa forma, também pressionam as atividades desenvolvidas em sala quanto à leitura, pois os baixos índices põem em evidência o problema, se apresentar soluções para resolvê-los. O argumento levantado aqui não quer culpabilizar, tampouco, criminalizar a ação docente, o objetivo principal está em demonstrar como a escola, valendo-se de regimentos para o sistema educacional, construiu e estabeleceu prerrogativas para se manter no poder e regular as atividades de ensino, medindo níveis de aprendizagem através da aprovação e/ou reprovação dos estudantes, avaliando os sujeitos a partir de perspectivas teóricas construídas fora da realidade desses estudantes, sem investigar e nem pôr em xeque o trabalho que ela mesma desenvolve. Quando ocorrem investigações acerca das práticas que a escola realiza, são representativas as pesquisas de universidades, que atendem a necessidade do pesquisador, mas não retorna à sala de aula do ensino básico, servindo apenas às problemáticas teóricas da pós-graduação, visto poucos desses pesquisadores se interessarem pela docência na educação básica.

Enquanto isso, a escola insiste na perspectiva do ler para ter domínio do código escrito. Este sim, sempre foi o foco do ensino escolar. *Lia-se e continua-se a ler para estudar a língua na sua estrutura; para ter conhecimento do bom uso do vernáculo; ler para ter contato com a estética textual de prestígio historicamente valorizada* (por isso uns autores e não outros); *para conhecer as regras de composição do escrito*, e outras perspectivas em que a abordagem gramatical é prestigiada. Tudo ao modo da escola tradicional, operado a partir de uma perspectiva estruturalista, âmbito em que o normativismo justifica apenas a aprendizagem da linguagem de prestígio (norma culta).

¹⁶ Leiam-se todos os regimentos escolares que funcionam como eixos que normatizam o que deve ser ensinado ou não pelas instituições de ensino. Neles estão os conteúdos a ensinar e o que deve ser feito para lograr êxito na educação dos alunos. Todos os textos que prescrevem as ações e atos escolares. Leis, diretrizes, projetos político-pedagógicos etc., devem ser relacionados aqui.

Dessa forma, pode-se destacar que a escola cumpriu e cumpre muito bem o seu papel de instituição burguesa, criada pela própria burguesia para prolongar no tempo seus princípios, ideias e ideais.

Para reverter esse processo é importante tornar todas as atividades escolares – e não só a de leitura – *ações heterogêneas de intervenção*. Foucambert, conforme citado anteriormente, destaca que a leitura é presa de um corpo homogêneo na escola, ou seja, essa prática nada mais é que um processo repetitivo e sempre reiterado. É necessária uma mudança de perspectiva para que ler se torne uma *ação consciente, uma prática social na escola*. E não é pela mera verbalização do código escrito que isto será conquistado.

Construir ações heterogêneas significa constituir atos conscientes de intervenção desde a práxis docente, para que essa intervenção seja *política, ideológica, histórica, concreta e efetiva* (apontando caminhos), sobretudo, nas atividades que envolvem a leitura na escola. Entretanto, como consegui-las? A ideia é redimensionar as metodologias de ensino e concepções teóricas orientadoras, que nem precisam ser tão inovadoras para atingir bons resultados. O gênero *debate* pode ser utilizado como proposta para o trabalho com a leitura na sala de aula de forma mais consciente e crítica, por exemplo. O próximo tópico apresenta a discussão dessa proposta.

O gênero debate como proposta de trabalho com a leitura¹⁷

O gênero debate será discutido a partir da perspectiva dos gêneros discursivos a que Bakhtin se refere quando diz que o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) e que cada esfera/campo da atividade humana “*elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos de gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Essa concepção faz-se preponderante para

¹⁷ A priori, esta proposta não deve ser lida como receita para o ensino e o trabalho com a leitura na escola, mas que seja uma possibilidade de trabalho e não deve se limitar a ela, contudo pode suscitar a releitura de outras metodologias já utilizadas pelos professores, como novas ferramentas para o ensino.

se refletir sobre o *debate enquanto ato consciente de constituição do sujeito a partir de atividades de leitura*¹⁸.

No debate entram em ação as concepções sócio-históricas, ideológicas, políticas, sociais, relações de força e poder (instituídos) que os sujeitos trazem consigo do lugar em que falam, em que realizam os seus discursos e constituem seus enunciados. Esses aspectos discursivos dialogam com a realidade que vive esses estudantes. Rodrigues, pautada nas ideias de Bakhtin, destaca que “o enunciado não se repete, pois é um evento único (somente pode ser citado)” (2005, p.154); nesse sentido, o enunciado pode ser lido como um acontecimento¹⁹ discursivo em uma determinada atividade de interação verbal. É nesse sentido que se quer trabalhar com o gênero *debate* na sala de aula durante os processos de leiturização: para pôr em confronto discursos e ações no mundo a partir de perspectivas diferentes, que fomentem a controvérsia e a tomada de posição frente aos campos políticos, históricos, ideológicos e de poder.

Para uma escola que vislumbre o ensino de leitura orientando para os embates sociais – para as lutas simbólicas e ideológicas entre grupos que agem no intuito de alcançar poder e hegemonia – ler o mundo, a palavramundo, pode significar a tomada de consciência na formação do sujeito. Os alunos se tornam mais atentos quanto ao papel que ocupam nessas relações assimétricas, reelaborando formas de intervenção – e a leitura consiste em um desses dispositivos de mudança e resistência. Nesse sentido, vale destacar que as respostas dos sujeitos diante de questões sociais podem contribuir para os processos de deslegitimação e desconstrução dos discursos dominantes. De acordo com Borges “quanto mais complexa a atividade de ler no âmbito social mais complexo vai se tornando o conceito de leitura”, suas reverberações políticas e também seus significados na formação dos sujeitos (2012, p. 281).

Conforme citado anteriormente, o debate favorece o trabalho com a leitura, promovendo uma consciência *política, ideológica, histórica, concreta e efetiva* aos alunos. Nesse sentido, ao ter a necessidade de se posicionar dentro da discussão, o

¹⁸ O sentido atribuído à leitura neste ponto do trabalho constitui-se formado não apenas de ler e atribuir sentido ao código escrito, mas de construir significados mais abrangentes a partir do texto e se posicionar enquanto sujeito.

¹⁹ Enquanto ato particular, único e singular de uma interação verbal específica.

indivíduo é levado a refletir sobre o que defender, questionar, negar etc. Diante desse fato, cabe um posicionamento que é político, onde o sujeito reconhece os princípios que justificam e orientam sua opinião; que observe as ideologias implícitas no próprio discurso e no discurso dos outros; que seja capaz de identificar os nexos históricos e estabelecer relações profícuas que desestabilizem e denunciem o jogo de poder existente entre as ideias postas em discussão, a fim de elaborar um *discurso* que torne concreta e efetiva a sua leitura de mundo para intervir na sociedade.

Essa proposta se constitui como *projeto de intervenção no mundo* mediadas pela leitura na escola. Ela reverbera para além dos muros da instituição de ensino, auxiliando na formação de sujeitos mais conscientes dos usos da leitura no contexto das relações sociais. Dessa forma, há de se esperar que da formação escolar será fruto o constructo crítico que empodera os sujeitos diante do mundo. *A leitura como um processo em direção à*, já que o debate sempre é uma leitura do mundo discutida em conjunto, nunca unânime e definitiva, sempre provisória e dialógica.

Analisado dessa maneira, o trabalho com o gênero debate desartificializa certas concepções de leitura ainda em vigor nas salas de aula e desfaz a política de monitoramento da leitura que a escola sempre esteve arraigada, desconstruindo a perspectiva da resposta correta. Ler-se-ia para constituir visões de mundo que intervissem sobre temáticas ou problemas sociais e não para responder às perguntas que os livros trazem; também não se leria para empregar as regras gramaticais ao texto ou vice-versa, tampouco para verificar se os alunos estão verbalizando as palavras de modo certo ou errado, se respeitam as regras das pausas, entonações etc.; ler-se-ia para construir e constituir saberes e vivências.

Se todas as leituras escolares tivessem sido realizadas com a finalidade de construir pensamentos ao invés de apenas reproduzi-los, copiá-los, sintetizá-los, resumi-los, resenhá-los, fichá-los²⁰... a escola teria desempenhado um grande ato de/na formação de leitores e sua contribuição social seria ainda maior. Contudo, apenas alguns

²⁰ Neste momento da discussão, cabe uma observação, a mim, estarrecedora: como parece infinita a lista de verbos inventados pela escola para policiar a leitura e colocá-la sob o jugo da norma! Somam-se a esses, muitos outros que carregamos associados a leitura deste ou daquele livro de determinado autor.

dos que conseguiram não se deixar escolarizar ao longo dos anos estudando, hoje, empenham-se em problematizar certos contextos de ensino dessa instituição que, desde sua fundação, vem se propondo formar indivíduos para o convívio social mediante à leitura, mas que sempre limitou a monitorá-los e julgá-los aptos ou inaptos sem avaliar seus próprios atos institucionais e estruturas de ensino durante muito tempo.

Considerações finais

As últimas palavras estabelecem algumas relações a partir dos objetivos organizados no início deste artigo: conforme discutido, entender a leitura realizada nas instituições de ensino escolar apenas enquanto um nexos causal é incorrer numa estreita visão do problema. A tarefa ganha mais fôlego quando se investiga os modos que a escola se valeu e se organizou para fiscalizar o processo de ensino-aprendizagem de leitura em seus ambientes. Sobretudo quando se associou o ensino de leitura às concepções de linguagem que, historicamente, fundamentaram seu trabalho. Olhar para essa organização com o objetivo de refletir sobre os dispositivos de ensino é relevante para aprofundar as discussões acerca das estruturas escolares e construir sentido sobre como elas ganham corpo para inspecionar saberes. Por isso, concluir que a escola se valeu e ainda se vale de uma organização institucional para monitorar as atividades de leitura em seus ambientes de ensino. Tal atitude reguladora põe em xeque os avanços quanto ao nível de proficiência leitora dos alunos, visto que tais atividades ainda circunscrevem aspectos gramaticais, pautados na linguagem escrita, historicamente encarados de forma soberana no trabalho com a leitura.

As atividades centralizadas no código e na expressiva cobrança pelo domínio da gramática têm consequências expressivas quanto à aprendizagem e a formação do gosto de ler, já que os alunos não se sentem integrados a tais atividades. Elas acontecem apenas como suporte para estudo do código escrito. Contudo, quando o estudo da leitura centra sua proposta em uma atividade cujo objetivo seja a constituição de uma

consciência crítica frente a um problema social, pode-se alcançar resultados mais positivos, sobretudo, com o debate de ideias dentro da sala de aula.

A proposta de trabalho com o gênero debate nas aulas de leitura pode ser instigadora no sentido de fomentar os alunos a discutir temas controversos e polêmicos dentro da sala de aula, construindo um espaço de fala e escuta, em que o respeito às opiniões e visões de mundo seja, de fato, valorizado. No ambiente dialógico, ler constitui um processo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, ler é mais que decifrar um código, é atribuir significações ao mundo e se posicionar diante dele.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. Obras Escolhidas. v.1, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras Escolhidas*. v. 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BORGES, Simone Bueno. As múltiplas faces da formação em leitura. In: FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair; FURLANETTO, Maria Marta; MORITZ, Maria Ester Wollstein (Orgs.). *Sociedade, cognição e linguagem: apresentações no IX CELSUL*. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte-MG: Argvmentvm, 2008.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria De Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf>. Acesso em: 09 maio 2015.

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF READING IN THE SCHOOL

ABSTRACT

This article problematizes the work done by the schools related to reading activities. It is a discussion regarding the theoretical and discursive relationship of reading instruction associated with some language concepts that grounded the Portuguese's teaching that contributed to the monitoring of reading activities in school context. The article discusses briefly how the school was established as an institution that holds the oversight role of knowledge, and turned to be the monitor of practices developed in their teaching spaces, specifically the reading. The study criticizes the design of reading associated with grammatical perspective of language teaching in contrast to the dialogical perspective, choosing this last as a favorable proposal to reading instruction in school. At the end, it is suggested that gender could contribute to the debate as a proposal for the reading classes. The article is consolidated as a result of studies and theoretical discussions on the subject in post-graduate programs, specially at the doctorate level, including authors such as Foucambert (1994), Goulemot (2001), among others.

Keywords: conceptions of reading, reading practices, school.

Recebido em 23/05/2017

Aprovado em 05/08/2017

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares, Sinop, v. 10, n. 23, p. 80-101, outubro 2017.