



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED-PR
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**

LEITURA: INTERAÇÕES DIALÓGICAS E DIMENSÕES DISCURSIVAS.

Rita Elvira Nunes Costa Conterno

Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, Mestre em Ciências da Educação, participante do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/2007.

Artigo científico apresentado à Secretaria de Estado da Educação – PR, sob a orientação da prof^a Ruth Ceccon Barreiros, docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como trabalho final à conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional/2007.

Foz do Iguaçu, abril de 2008.



LEITURA: INTERAÇÕES DIALÓGICAS E DIMENSÕES DISCURSIVAS.

Rita Elvira Nunes Costa Conterno

RESUMO: Este artigo focou o entendimento da leitura como uma necessária habilidade do mundo atual, enquanto valor pessoal, meio de acesso a conhecimentos, veículo de inserção sócio-cultural e atividade prazerosa, mediada por múltiplas linguagens. Pretende-se a reflexão de como os docentes, das várias disciplinas, agem no contexto escolar, que muitas vezes apresenta defasagem no processo de leitura; bem como suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de leitura. Pesquisadores do tema, como Kleiman, Kato, Koch, entre outros, subsidiam teoricamente a pesquisa, apoiando-a bibliograficamente. Restringe-se ao espaço escolar o estudo em questão, evidenciando a função da escola em formar o leitor-agente social e interativo com seu mundo. Partiu-se do conhecimento da realidade escolar, via observação e questionamentos, para registros e análise de dados dos procedimentos de ensino-aprendizagem de leitura ali encenados, realizados e obtidos pelas incursões a esse palco e pelo contato com seus atores: professores e alunos. Contribuições e reflexões metodológicas construir-se-ão, sempre em vias de elaboração, num processo contínuo, pois se apóiam em estudos que se quer ininterruptos, a pretendida formação continuada. Faz-se necessário um refletir constante sobre a prática docente, avaliando o *que se ensina e como se ensina a ler*; detectada a problemática, é preciso intervir visando à melhoria. As conclusões são provisórias, considerando o dinamismo característico do processo educativo e mais especificamente, do ato de ler. Formar um leitor autônomo é fazer com que este participe das práticas sociais de leitura, e instrumentalizando-a, possa exercer sua cidadania - esta é a contribuição pretendida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Concepção. Ação docente. Formação do leitor.



READING: DIALOGUES INTERACTIONS AND DISCOURSES DIMENSIONS.

Rita Elvira Nunes Costa Conterno

ABSTRACT: This article focus the understanding of the reading like a necessary ability of the current world, while personal value, way of access to knowledges, conveyance of social and cultural insertion and pleasure activity, mediate by multiples languages. Intend the reflection how teachers, of various matters, acts in the school context, that many times presents discrepancy in the process of reading; as well theirs conceptions about the teaching and the learning of reading. Researchers of the subject, as Kleiman, Kato, Koch, among others, subsiding theoreticaly the research, propping bibliographyly. Restricted at school space the study in question, evidencing the function of the school in to form the social and interacted reader agent with your world. Started of the knowledge of school reality, way observation and questions, for registers and analysis of facts, of demeanors of teaching and apprenticeship of reading there stages, achieved and obtained by forais at this stage and by contact with your actors: teachers and pupils. Contributions and methodologics reflections will build, always in ways of elaboration, in continual process, because supports in continuous studies, the intended continual formation. It is necessary a constant reflection about the teacher practice, assessing *that* to teach and *how* to teach to read; detected the problem, is needed to intervence have in view the improvement. Conclusions are provisionals, considering the characteristic dynamic of the educational proccess and more specificaly, of the act of to read. To form an autonomous reader is to make with which this participe of social practices of reading, and fitting able to exercise your citizenship – this is the intended contribution.

KEYWORDS: Reading. Conception. Teacher action. Formation reader.



A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida.

(...)

Receber a palavra, ser ouvido.

(...)

Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.

Mikhail Bakhtin (*Estética da Criação Verbal*)



INTRODUÇÃO

“É do buscar e não do achar que nasce o que eu não sabia”.

Clarice Lispector

Na sociedade atual, caracterizada pela multiplicidade de textos veiculados por múltiplas linguagens, a habilidade de ler é imprescindível à inserção cultural, social e à construção de conhecimentos. Enquanto valor individual e pessoal, a leitura possibilita além do autoconhecimento e o prazer estético, a fruição literária. Assim, como meio de estudo e como entretenimento, a leitura é vista sob uma dimensão responsiva aos interesses do leitor; na educação escolar volta-se ao professor e ao aluno.

Entendendo a importância da leitura, e a fim de perceber seu ensino e aprendizagem, uma análise específica sobre determinados contextos escolares faz-se necessária. Enfatizando o conhecimento em construção, pela leitura contínua e indispensável de estudiosos sobre o tema pesquisado, o estudo objetivou entender necessidades escolares, numa pretensão, ainda maior de satisfazer seus sujeitos: professores e alunos. Essa intenção foi sua gênese. E a escola, como palco principal para o fomento à leitura, foi aqui eleita como espaço pesquisado.

Percebendo a leitura como uma forma de descoberta de mundo, advinda da imaginação e experiência pessoais, cumpre permitir que esse processo se viabilize plenamente (ZILBERMAN, 1986). E cabe ao professor, segundo Silva (2005), enquanto delimitador do terreno da leitura escolar, ser atuante e competente, contribuindo à produção social almejada: leitura e leitores assíduos e maduros.

Para se alcançar tal propósito, é fundamental entender a atuação do professor: a intenção é um olhar criterioso acerca da concepção deste, sua abordagem e sua ação efetiva sobre a leitura, e a partir daí, refletir metodologicamente. Importa considerar que, existem diferenças entre formação do professor - a base teórica sobre o *que* fazer, e sua ação docente profissional – *como* se faz. Estas diferenças mostram-se, muitas vezes, até contraditórias; essa



percepção ajuda, pois, a entender o quanto um ponto tão significativo, teoria e prática docente, influi na aprendizagem ou não da leitura escolar; o que afeta, sobremaneira, a formação do leitor-aluno. É também imprescindível, a discussão sobre o necessário desenvolvimento do processo cognitivo e metacognitivo da leitura para a formação do leitor.

Buscou-se em Kleiman (2000) o entendimento de leitura que norteou esta pesquisa: “[...] uma atividade em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas” (p. 11). Ressalta-se, referendado por Foucambert (1994), que a leitura é um processo voluntário, e requer múltiplas escolhas tomadas de consciência sobre *como* ler e *como* aprender.

Acatando entre os sentidos da leitura o aprender e apreender conhecimentos e bens culturais referendados pela escrita, o estudo em questão dimensiona também o prazer, como significado da leitura.

Subsidiado pela leitura de diversos pesquisadores, apontando perspectivas diante, dos “confrontos próprios de cada situação histórica de leituras e leitores” (GERALDI, 2006, p. 03), e ainda pela pesquisa realizada em uma escola pública, faz-se necessário desvelar essa realidade escolar e aí intervir, buscando o propósito da leitura. E por essa via, formar o leitor.

Considerando então, a necessidade de um conhecimento prévio da realidade escolar, o estudo em questão focou uma escola pública de ensino fundamental (séries finais) e médio do município de Foz do Iguaçu. Concordando com Schneuwly e Dolz (2004): “A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de texto” (p. 78). Assim, a referência espacial é a escola quanto ao direcionamento da pesquisa. Para o aprofundamento devido restringiu-se a esse espaço a pesquisa.

Dirigiu-se aos professores das diversas disciplinas ofertadas no currículo escolar, realizando questionamentos e observando ações, através das incursões ao espaço-escola. Deste modo, foi desenvolvida a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com os professores, e a inserção no contexto; os resultados obtidos foram submetidos a uma criteriosa análise, teoricamente validada.

E é preciso desde já, assumir: há alunos decodificadores, incapazes de compreender o que decodificam; quando o que se busca, é o aluno-leitor, co-autor do texto, irrestrito ao espaço escolar.



Ao problematizar a leitura, é indiscutível o valor desse processo na estrutura e formação da aprendizagem, como também de ensino, assim, aquele deve contemplar tanto alunos quanto professores, objetivando a contínua formação de ambos e a prática pedagógica dos segundos. Enfatiza-se aqui, a irrefutável necessidade de uma educação e formação continuada dos atores envolvidos no processo educativo escolarizado – professores e alunos.

Problematizar a leitura no contexto escolar pressupõe percebê-la no contexto social do aluno. É preciso entender a leitura como um percurso obrigatório à inserção na realidade social e à satisfação de necessidades humanas, sejam: culturais, intelectuais, estéticas. É preciso também, abolir o estranhamento frente à leitura, reconhecer seu poder utilitário de inserção, e identificá-la fonte de lazer e prazer, repertório de sentidos e sensações.

O propósito aqui é, após conhecer concepções e atuações sobre leitura, de um pilar educativo, o educador, refletir sobre possibilidades que contribuam na formação de leitores, tanto discentes quanto docentes, enquanto perspectivas de formação continuada. Pois, entende-se que, o estímulo à leitura dos alunos implica em um professor também leitor, que seja referencial porque praticante. Este ponto subjaz à importância, benefícios e persistência à leitura no percurso escolar e na realidade circundante como um todo.

Assim, enveredar-se neste espaço pressupõe interar-se dialogicamente.

LER: DECIFRAR E COMPREENDER

Indiscutível é que, para além da mera decodificação lingüística, o complexo ato de ler pressupõe uma interação que construa sentidos. Esse processo interacional envolve autor-leitor-texto, numa relação simbiótica na qual o leitor refaz, reconstrói o texto pela sua(s) leitura(s), ativando seu conhecimento de mundo. Resgatando idéias freirianas: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1994, p. 20). Conforme Zilberman (1986), compreender amplamente a ação de ler, significa caracterizá-la como toda relação racional entre o indivíduo e seu mundo circundante.



A relevância do ler na formação escolar incide, principalmente, sobre o próprio objeto do conhecimento, e também sobre suas relações como interlocutor a outros conhecimentos e aprendizagens, expandindo o universo próprio.

Leitura é produção de sentidos, então, é preciso voltar-se para a questão de como se relacionam leitura, ensino, aprendizagem, compreensão, e enfim, as estratégias de leitura.

Foucambert (1994) afirma que ler é uma negociação entre o que se conhece, que está na cabeça, e o que se desconhece, que está no papel; entre o que está atrás e o que está ante dos olhos.

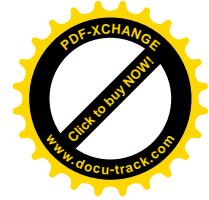
Para que essa dimensão leitora se concretize, é necessário que o sujeito-leitor, no encontro com o texto, vá desde a literal decifração lingüística até relações contextuais e estruturais que viabilizam o entendimento e a apreensão da mensagem. Este processo porém, não deve ser único ou estável, pois: “[...] não há um processo de compreensão de texto escrito, mas há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos os objetivos do leitor [...]” (KLEIMAN, 2000, p. 32).

Orlandi (2005) esclarece que, compreender é refletir *sobre*, pois, existem várias perspectivas de se ler e diversas posições do sujeito-leitor. Essa interdependência que acontece entre leitor e texto possibilita o desenvolvimento de competências que seguem num contínuo; afim de que o leitor possa, constantemente e progressivamente, interagir com a multiplicidade de textos. Citando Bakhtin (2003, p. 289): “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, assim, as relações e inter-relações discursivas são fundamentalmente necessárias para a compreensão textual.

Há que se considerar no entanto, que a leitura não é um fenômeno apenas lingüístico, mas, e sobretudo, sociocognitivo, acompanhando as idéias de Koch (1989) e também os estudos de Kleiman (2004a), esta também afirma o caráter multi-dimensionado da leitura. A dimensão leitora pode ser ampla e significativa.

Entendendo ainda a leitura como uma construção ativa, que acontece por sua natureza interativa, abre-se o espaço para a contradição, revelando o caráter dialético do ato de ler, Soares (1986) enfatiza esse aspecto.

Desse modo, a leitura, que se quer ampla de significação, de acordo com Martins (1982), deve ser entendida como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, nas diversas e variadas formas de manifestação da linguagem. Assim, a leitura oferece percepções diversificadas do mundo.



Este protótipo de leitura, ao qual subjaz o de leitor, exige também um modelo escolar favorável a seu desenvolvimento, que integra concepção e ação, segundo Foucambert (1994), aquilo que é oferecido como leitura e real aprendizado desta. É preciso verificar então, se existe a contradição entre o que se ensina a ler e o que realmente se lê no espaço escolar.

Culturalmente vinculada à escola, contexto institucional de tradição ao aprendizado e à prática da leitura, a leitura restringe-se a esse território, Zilberman (1986) entretanto adverte que, urge romper este delimitado espaço e transcender sua função apenas escolar. O trânsito possibilitado pela leitura deve ser capaz do desenvolvimento autônomo do leitor e de suas habilidades sociais cotidianas, colaborando no pleno desenvolvimento das práticas discursivas.

Seguindo este percurso de concepção do que é a leitura, recorre-se a Geraldi (2006) quando este fala da interação entre texto-leitor-autor e diz que o autor é a instância discursiva de onde provém o texto. Contudo, é o leitor que, por sua vez e pela(s) leitura(s) reconstrói o texto, atribuindo-lhe significação própria e individual.

O processo de compreensão de um texto caracteriza-se pela utilização de conhecimento prévio, o leitor utiliza para a leitura o conhecimento acumulado no decorrer de sua vida. Freire (1994) afirma que:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (p. 20).

Assim, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, acionado durante a leitura, não há compreensão. Segundo Kleiman (2000), é pela interatividade dos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor construirá o sentido do texto; e é porque há a utilização e a interação destes diversos níveis de conhecimento entre si, que a leitura é interativa.

A ativação dos tipos de conhecimento armazenados na memória faz parte do processamento textual, de acordo com Koch e Elias (2006), este se realiza através de estratégias sócio-cognitivas, acionadas na atividade de leitura e produção de sentido.

Esse conhecimento prévio é formado por níveis de conhecimento que envolve o processo da leitura. O primeiro é o conhecimento lingüístico, que envolve



aspectos do vocabulário, regras e uso da língua; desempenhando um importante papel no processamento do texto, e que permite compreendê-lo.

A partir deste conhecimento gramatical e lexical é possível compreender a organização do material lingüístico, a utilização de meios coesivos e a seleção lexical coerente ao tema ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH; ELIAS, op. cit.). E este é um dos elementos do conhecimento prévio sem o qual não há compreensão, elemento essencial à real leitura.

Um outro conhecimento é o textual, que são os conjuntos de noções e conceituação acerca do texto, e que também importa na compreensão dos textos. Identifica-se à forma estrutural a partir dos tipos textuais; e assim, possibilita identificar textos como exemplares adequados aos diferentes acontecimentos da vida social. Considere-se a diversidade de textos sempre presente na esfera social.

Aqui é adequado conceituar *tipo textual*, recorre-se a Schneuwly (In SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para tal definição:

[...] um tipo de texto é o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção. [...] as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção [...] constituiriam construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros (p. 36 - 37).

Quanto à aceção de *gênero textual*, é Bakhtin (2003) que fala, empregando porém, a terminologia *gênero do discurso*:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...] desse ou daquele campo da atividade humana. [...] que refletem as condições específicas de campo não só por seu conteúdo (temático) e estilo da linguagem, ou seja, a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, por sua construção composicional. [...] indissoluvelmente ligados no todo do enunciado. [...] Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os *gêneros do discurso* (p. 261 - 262).

Deste modo, quanto mais conhecimento textual tiver o leitor, quanto maior for sua exposição à diversidade textual - ambos utilizados na leitura, melhor será sua compreensão; daí a importância do conhecimento prévio.

As inferências necessárias, para relacionar distintas partes de um texto num todo coerente, são decorrência do conhecimento de mundo do leitor, adquirido tanto formal quanto informalmente. Este processo inconsciente do leitor proficiente deve estar ativado no momento da leitura. Neste conhecimento, também chamado



enciclopédico, há alusões a vivências pessoais e eventos de lugar e tempo situados, permitindo a produção de sentidos.

Saber que, estes conhecimentos e o engajamento na leitura, colaboram na compreensão do que é lido, confirmam que o ato de ler não é passivo, pois, é necessário ativar conhecimentos para a compreensão. Kleiman (2000) aponta que, são os conhecimentos que permitem as inferências do leitor, subsidiadas pelas marcas formais do texto, e também afirma que apenas passar de olhos pela escrita não é leitura, o ato de ler implica uma atividade de procura pelo leitor. Nesta concepção, o ler não é uma resposta behaviorista - passiva e mecânica do leitor (SILVA, 2005), mas um processo dinâmico de produção de sentidos

Deste modo, a discussão acerca da inquestionável necessidade da leitura eficiente, como inserção social, implica entender esta habilidade. Superando um conceito apenas de alfabetização - ou decodificação lingüística, entendida como mecanismo básico de leitura e escrita, a leitura proficiente requer ser flexível e compromete um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem textual. Viabiliza-se assim, a formação do leitor proficiente.

Ao expandir-se o conceito de leitura, desembocamos no conceito de letramento, que, conclui Soares (2006): "[...] envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas" (p. 80 e 81). Assim, o letramento incorpora a noção que implica associar a leitura e a escrita imbricadas no uso e práticas sociais,

A leitura assim, pode se apresentar, compreendida dialeticamente, na condição de um instrumento de conscientização (ZILBERMAN; SILVA, 2005), pois, o ato de ler, embora individual, submete-se às condições fundadas nas práticas sociais (Luiz Marcuschi in ZILBERMAN; SILVA, op. cit.).

As possibilidades aventadas pela leitura podem atingir espaços, dimensões e intensidades imbricados ao objetivo e feição do leitor. Faz-se necessário tornar-se sujeito no universo da leitura, agente transformador comprometido e consciente de seu papel social.

Ler, na mais ampla acepção desta palavra, é compreensão pessoal e compreensão social, micro e macro entendimento.



CONCEPÇÃO E AÇÃO DOCENTE

Focando a análise sobre leitura e sua relação com a formação do professor, impõem-se questões: É levado em conta o tipo de professor que será formado? Essa formação considera apenas aspectos informativos ou também os essenciais aspectos formativos para a competência da leitura? Que pretende este professor trabalhar sobre leitura? Como será abordada? Que concepção(ões) de leitura é(são) enfatizada(s)? Que tipo de aluno ele pretende formar? Esse aluno será um aluno leitor competente? E ele, professor, é também um leitor? E se é, é um leitor efetivo, competente, que compreende o que lê? Há uma busca pela autonomia leitora de educador e educando? A prática e atuação docente colaboram e trabalham no sentido de se conseguir uma autonomia no que diz respeito à capacidade do ler e compreender?

Todas estas questões remetem à formação docente, e requerem uma outra específica e criteriosa pesquisa para respostas adequadas e satisfatórias. O presente estudo não conseguiria abarcar toda essa profusão de questionamentos, seu foco concentra-se na relação professor-aluno, no tocante à leitura, e mais precisamente, a atuação profissional do primeiro no contexto escolar, contribuindo à formação da habilidade leitora.

Muitos dos docentes cobram propostas e sugestões que possam encaminhá-los numa metodologia segura e eficaz, visto que, muitas vezes, ficam entre a produção teórica do contexto acadêmico e a prática do contexto escolar. Este percurso que deveria estar interligado, num diálogo constante, vive um vácuo de difícil transposição. E por quê? Esta questão remete aos questionamentos anteriores, que requerem respostas e soluções.

É coerente afirmar que a formação acadêmica deveria voltar-se para a aprendizagem do objeto a ser ensinado e o modo de fazê-lo, e que o conhecimento seja construído pelo sujeito e pelo objeto em uma relação dialética. Geraldi (2006) ensina que, os leitores dão outra vida às palavras em suas formas de construir diferentes compreensões.

Citando Orlandi (In ZILBERMAN; SILVA, 2005): “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos” (p. 58). Não há rigidez na leitura, há negociação de sentido, num intercâmbio constante.



Entretanto, quando se foca aquele professor que vai atuar junto aos alunos da educação básica, a pesquisa mostrou que existe um discurso de prática e uma prática efetiva; e entre estes, uma diferença. Sobre este aspecto, Freire (1994) esclarece: “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (p. 25). Neste ponto, parece haver, ainda, um desnível sobre a realidade da leitura escolar dos alunos e a expectativa institucional escolar e social.

A concepção do professor entende, em muitos casos, que o conteúdo disciplinar é sua responsabilidade e ao aluno cabe o aprendizado deste conteúdo. Há porém, por parte dos professores, o reconhecimento da necessidade e importância da leitura; cumpri então estimular a prática da leitura.

É preciso que o professor seja, ele próprio, um modelo de leitor; não apenas como reflexo ao aluno, mas, e sobretudo, para fundamentar suas concepções e opções metodológicas. Esta referência aponta a todos os professores, concordando com Silva (2005), quanto a todo professor, ser, necessariamente, também um professor de leitura.

As condições de trabalho e as salariais - muita carga horária e baixo salário, parecem ser os grandes entraves daqueles que deveriam ser os propulsores da leitura escolar, os professores. A falta de tempo e o escasso recurso financeiro se fazem vilões desta quase ausência de leitura dos docentes. Quando acontecem, estas leituras ficam restritas a finalidades didáticas, ou seja, lê-se o que é preciso ler para a ‘escola’. O alcance da leitura fica limitado.

Compreender esse quadro é condição necessária para mudanças, tanto na concepção quanto na ação do professor. No entanto, isto implica em tomada de posição e conscientização docente, visto que a atuação do educador influi diretamente na formação do educando, pretendo leitor.

Analisando o discurso docente, parece ser distantes a prática e a ação no que se refere à leitura. Estratégias inovadoras, eficientes e produtivas são escassas; as estratégias para a leitura em sala de aula, com os alunos, ainda em muitos casos, pautam-se no tradicionalismo que urge ser superado.



PONTUANDO OS QUESTIONAMENTOS E ANALISANDO OS DADOS.

A investigação realizada desvelou acertos e contradições na prática dos professores, bem como no modo de conceber a leitura. Esses conflitos de ação/concepção afetam sobremaneira a formação do leitor, tanto ele próprio – professor, como seu alvo educativo – o aluno. No entanto, os apontamentos positivos colaboram à pretensão de formar o leitor no contexto escolar.

Alguns professores indicam leituras para seus alunos, no entanto, nem todos os docentes são unânimes nesta prática. Essa lacuna na ação do professor relega a leitura, desprestigiando-a quanto ao conhecer, ao aprender e ao prazer. Há um entendimento predominante entre os docentes que, esta atividade, leitura, pertence e cabe ao professor de Língua Portuguesa.

O trabalho com a leitura envolve a prática silenciosa como base da educação individual, contudo, este aspecto nem sempre é considerado pelos professores. E a leitura em voz alta, quando ocasionalmente trabalhada, é importante para promover a educação da fala; todavia quando excessiva, é um fator inibidor, pois prejudica a compreensão (BAMBERGER, 1986).

Uma contradição se revela quando os professores concordam com a definição de objetivos antes da leitura, reguladores da intenção leitora, e, concomitantemente, discordam quanto ao leitor nortear seu modo de ler por próprios objetivos, aspecto que, de acordo com Koch e Elias (2006), promove a interação entre o conteúdo do texto e o leitor

A perspectiva interdisciplinar desponta como necessária sob a ótica dos professores, enfatizando a dimensão interativa do todo educativo. O viés interdisciplinar é essencial à aprendizagem, formação e compreensão da leitura.

A possibilidade de múltiplas leituras de um mesmo texto não ecoa na percepção da maioria dos professores, o que contraria o aspecto plural da leitura e do leitor (KOCH; ELIAS, op. cit.).

Ao se considerar a identificação de informações para a retenção como um tipo de leitura aceitável e pretendida, pela maior parte dos professores, reduz-se essa leitura a um sinônimo de recepção passiva de informação (KLEIMAN, 2004a).

O multiletramento, possível pela diversidade de linguagens, entre elas as não-verbais, é um ponto desconsiderado na prática de leitura em sala de aula; o que



afeta a dimensão do letramento. “[...] o leitor, é alguém que faz uso concreto e objetivo da escrita na sua vida social”. (Jean Foucambert apud SILVA, Ezequiel Teodoro, 2005). Possibilitar o trânsito pelas diversas e múltiplas linguagens, indubitavelmente, enriquecerá o pretendido leitor proficiente.

A possibilidade de haver tantas leituras pelo mesmo leitor, e ainda, a cada nova aproximação do mesmo leitor uma releitura do mesmo texto (MARTINS, 1994), não é unânime entre os docentes, o que restringe a percepção de plenitude e alcance da leitura.

Perceber que as relações entre o texto e o contexto implicam na compreensão do contexto (FREIRE, 1994), é um aspecto considerado pelos professores; critério indissociável para a leitura crítica, enquanto leitura do texto e leitura do contexto, pois, “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (p. 29). Não é possível texto sem contexto, verdade freiriana.

O poder da linguagem escrita configura-se predominante quando, fundado num grande equívoco, grande parte dos professores discorda que o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas (MARTINS, op. cit.). O intercâmbio entre o seu mundo individual e o contexto circundante possibilita leituras para além da grafocêntrica; restringir-se à linguagem verbal é restringir perspectivas de leitura.

A ação do professor no contexto de ensino da leitura, constitutiva da relação entre autor e leitor (aluno), como fornecedor de condições necessárias de interação para se estabelecer a interlocução (KLEIMAN, 2004a), nem sempre é aceita pelos docentes. Deste modo, ficam relegadas as dificuldades do aluno para depreender o significado do texto, e este, muitas vezes, não consegue recuperar o referencial proposto pelo autor; carecendo da interação professor-aluno.

Há majoritária concordância dos professores sobre a leitura e a produção de sentido enquanto atividades orientadas pela bagagem sociocognitiva dos leitores (KOCH; ELIAS, 2006), o que contribui para a compreensão textual.

O intercâmbio de leituras, prática que favorece ao educador e ao educando, propiciado pela postura professoral de ler *com* o aluno, traz novos elementos para um e outro (MARTINS, op. cit.). A função do professor é criar condições de leitura para que o aluno realize sua aprendizagem. Contudo, alguns professores, no que tange a seu papel, pensam, erroneamente, que ler *para* o aluno ou ainda, *pelo* aluno, é o adequado.



Entender a leitura como um conjunto de habilidades que envolve várias estratégias, por parte do leitor, para a construção de sentido (KOCH; ELIAS, op.cit.), (KATO, 1999) é um tópico aceito pelos professores.

Uma visão imbricada no tradicionalismo da leitura é revelada, quando alguns professores concordam, equivocadamente, que a leitura é uma atividade de construção de sentido que acontece *sempre* por meio de relações dialógicas entre o leitor/aluno e o professor/mediador. O papel do professor, nessa dimensão de produção de sentido, não pode ser *sempre* o de mediador entre autor e leitor (KLEIMAN, 2004a). “Importa muito se ter bem presente a idéia de que isso de ler, e ler bem, depende muito de nós mesmos, das nossas condições reais de existência [...]” (MARTINS, 1994, p. 35). O processo da leitura subjaz, para além da mediação, à compreensão individual, cada qual responsável por compreender.

A compreensão do texto pelo leitor mais inexperiente acontece durante a interação sobre os aspectos relevantes do texto (KLEIMAN, 2004b), no entanto, não é o que pensa a maioria dos professores. Alguns apontam o momento da leitura silenciosa; outros, durante a leitura em voz alta; apenas uma parte percebe a interação como o momento mais significativo destes leitores inexperientes.

Considerar o ato de ler como uma atividade que se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano (MARTINS, op. cit.), não é uma concepção compartilhada por todos os professores. Inquestionavelmente aqui, limita-se a leitura à decifração de signos lingüísticos, restringindo-lhe conseqüentemente o sentido, e reduzindo a perspectiva e possibilidade do multiletramento. Ampliar a noção de leitura e possibilitá-la aos alunos deve ser ação e compromisso do professor consciente.

Afirmando que a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é pertinente enfatizar: para que esse elo interativo possa efetivamente acontecer, devem ser ativados os conhecimentos do leitor, em busca da compreensão textual (KOCH; ELIAS, 2006). Sobre este ponto, há plena concordância do corpo docente.

Após desvelar esta realidade escolar ante o painel revelado, sobre a concepção e a atuação dos professores acerca da leitura, e propondo reflexões permanentes, resgata-se a assertiva de Silva (2005, p. 24): “A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos professores de língua portuguesa”. É incisivo incluir também a escola, como um



todo, no reconhecimento e na responsabilidade do seu papel como formadora de leitores. Imputar ao professor de língua portuguesa, e somente a ele, o dever de ensinar a ler retira dos demais educadores a responsabilidade pelo coletivo.

É preciso, pois, aproximar reflexões teóricas sobre concepção e relevância da leitura como possibilidades de crescimento individual frente à realidade social onde se vive e atua. Zilberman (1986) afirma, se a relação do professor com a leitura não for significativa, se ele não for leitor maduro, sua postura profissional estará deformada; o reverso deste quadro implica no gostar de ler e praticar a leitura.

Retomando Freire (1994), aprender a ler implica a aprender pensar; educadores e educandos devem criar uma disciplina intelectual, ler sempre e seriamente, adentrar nos textos, a fim de viabilizar a prática da leitura.

CONTRIBUIÇÕES: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

A partir do conhecimento das concepções subjacentes dos professores, é possível esboçar uma proposta, ou ainda, reflexões metodológicas. E a partir dos dados concretos de pesquisa, essa possibilidade se solidifica, permitindo construções metodológicas que venham contribuir efetivamente no desenvolvimento e fomento da leitura em sala de aula e no processo educativo escolar como um todo.

O ambiente escolar impõe um constante refletir sobre a prática pedagógica do ensino da leitura, entendida aqui como um processo sócio-cultural capaz de alavancar ou limitar a inserção do aluno no todo social, a postura docente é decisiva neste impulso ou cerceamento. Importa ao professor, compreender a relação entre teoria e prática e considerar a auto-avaliação como ponto de partida para alternativas metodológicas. É preciso eliminar falhas *do* e *no* processo, a fim de avançar e produzir sentido na construção do aprendizado e do conhecimento.

Considerando, de acordo com Kleiman (2000, p. 29), “[...] o caráter individual e único de cada leitura e de cada leitor”, e assentindo com Freire (1994), quanto a respeitar os níveis de compreensão que os educandos, estejam tendo de sua própria realidade, a habilidade *da* e *na* leitura é construída partindo-se do ponto de onde se encontra cada sujeito-leitor, cada aluno.



Citando Zilberman (2003): “Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor” (p. 27). A escola aqui se funda, como o palco principal de aprendizagem formal do estudante, todavia, peca ao deixar de considerar experiências e expressões oriundas de seu universo pessoal, repertório que o aluno traz ao ingressar no espaço escolar.

Concordando com Martins (1994), esvazia-se o debate entre “decodificação *versus* compreensão”, pois ambas são necessárias à leitura; “decodificar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar, impossível; há que se pensar a questão dialeticamente” (p. 32). A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem, aprimorar a capacidade ler, converge na capacidade de aprender como um todo, para além da mera recepção (BAMBERGER, 1986). Contudo, o ato de ler refere-se também, além do conhecer, ao apreciar e fruir; dimensão a ser sempre considerada.

A leitura eficiente pressupõe que o texto tenha sentido para o leitor, ou seja, que haja a compreensão por parte deste. O processo utilizado para este entendimento depende de condições ou fatores como: grau de maturidade do sujeito como leitor, nível de complexidade do texto, o objetivo da leitura, grau de conhecimento prévio, estilo individual do leitor e ainda o gênero textual (KATO, 2005). Todos estes componentes concorrem para uma leitura eficiente, de um leitor proficiente, e é preciso que o professor (re)conheça a relevância e a indissociabilidade destes elementos.

A leitura é um processo que procura a coerência textual, é preciso então, ter objetivos e propósitos determinados para uma leitura eficiente, estabelecer estratégias de leitura para um determinado gênero textual. No entanto, de acordo com Kleiman (2000), o contexto escolar não propicia delinear objetivos específicos a esse fim. Nele, o ato de ler é difuso e confuso, e muitas vezes presta-se somente a cópias, resumos, análises sintáticas e outras tarefas do ensino da língua.

Urge rever esta questão escolar e estabelecer objetivos *de* e *para* leitura; pois, fora deste contexto, há objetivos para a(s) leitura(s), faz-se uso desta para concretizar práticas discursivas sociais. Estes objetivos refletem a exigência do meio social no qual o aluno está inserido, atua e participa.

A tomada de consciência da necessidade de objetivos na leitura orienta estratégias metacognitivas. Segundo define Kato (1999), as estratégias cognitivas



designam o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as metacognitivas regulam a desautomatização consciente das cognitivas.

Assim, a bagagem cognitiva que o aluno traz consigo quando entra na escola é fundamental para o seu desempenho escolar, tanto para o êxito ou quanto para o fracasso escolar. As variáveis envolvidas nesta dimensão são determinantes então, para a dificuldade ou facilidade do processo de aprendizagem da leitura. Entre outras, estas variáveis têm a ver, conforme Kato (1999), com o aluno, e suas experiências com linguagens, com as exigências da tarefa de ler e a transição entre gêneros, e com o professor e suas expectativas e metas.

Faz-se necessário, enfatizar a complexidade do ato de compreender e a diversidade de processos cognitivos que formam a atividade em que o leitor se engaja para a construção do sentido de um texto (KLEIMAN, 2000). Desta forma, todos os professores devem estar comprometidos com o ensino e a prática da leitura. Indubitavelmente, a leitura deve ser uma constante na atuação pedagógica.

A ênfase sobre este ponto, dada por Kleiman (Op. cit.), é que todo professor é um também um professor de leitura, e conhecendo como se caracteriza e se dimensiona a leitura, menos se trivializa o ato de ler, e menos se limita a potencialidade do leitor no engajamento da capacidade intelectual.

Para efetivar a leitura, ou seja, compreendê-la, deve o leitor ativar seus conhecimentos prévios, a fim de formular hipótese de leitura, tornando o texto, independente de sua linguagem, significativo. Para tanto, entra a atuação do professor mobilizando atividades e estratégias de antecipação de leitura (KOCH; ELIAS, 2006). Esse auxílio é consideravelmente positivo ao aluno.

É preciso porém, considerar que, conforme Kato (2005), o texto escrito, por permanente que é, permite um processo não-linear, cuja velocidade é definida pelo ritmo individual do leitor, e não pela pressão da interação.

Uma das dificuldades que o leitor encontra durante o processo de leitura, diz respeito à interpretação. Kato (Op. cit.) elucida este ponto, e afirma que, não há como o autor confirmar, durante a leitura, a interpretação do leitor; e este precisa então, constantemente voltar aos dados para reiterar a interpretação. Quando se trata do aluno, este muitas vezes prefere, por achar mais fácil, permanecer na interpretação inicial, não-homologada pelos dados lingüísticos.

Na possibilidade de interação com o autor porém, é fundamental que a divergência na interpretação tenha como base a convergência, não como leitura



autorizada, mas como análise crítica pela leitura individual e singular (KLEIMAN, 2004b). Na aprendizagem da leitura, as estratégias metacognitivas afluem quando as estratégias cognitivas já são utilizadas automaticamente. Os alunos devem adquirir um metaconhecimento, compreendendo como e quando usá-lo, e no momento da leitura, ser estimulado a iniciar um diálogo com o texto.

Recorre-se a Bakhtin (2003) para reafirmar a importância da linguagem, entendendo a necessidade de bem explorá-la, dado os diversos campos da atividade humana estarem ligados ao uso da linguagem. Assim, a produção de sentidos é referendada pelo contexto escolar e social, sempre dinâmico, focada em determinadas situações de comunicação e ainda, munida de intencionalidades.

O procedimento didático deve convergir para as práticas de linguagem e saber como estas se articulam, em suas diferentes formas, com o aprendiz. Schneuwly e Dolz (2004) ensinam que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem concretizam-se nas atividades dos aprendizes. E continuam, afirmando que na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola sempre trabalhou com os gêneros textuais. Desse modo, e sob o ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* (grifo dos autores) que fornece suporte para as atividades, nas situações de comunicação e referência para os alunos.

A questão da ação didática com os gêneros envolve os textos, e aqui se trata de focar, o texto, em sala de aula, em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, enfatizando as significações advindas destas, mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (Roxane Rojo e Glaís Cordeiro in SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit.). Geraldi (2006), reitera sobre a prática de leitura escolar, ensinando que esta é destacada pela qualidade da leitura associada à prática constante de ler.

Identificar os gêneros textuais de uso nas práticas sociais, aqueles que a sociedade em geral lê no seu dia-a-dia, e introduzi-los no espaço de aprendizagem que é a escola, deve ser um caminho possível para o aprendizado e um significativo letramento. A diversidade textual desta forma, colabora para operar e efetivar a aprendizagem. Esta inserção contribui ainda, para dar para validar e dar sentido social às práticas sociais que incluem a leitura como uma de suas principais habilidades e exigências.



Ainda sobre esta questão da interatividade textual, é preciso considerar sempre a dimensão da intertextualidade e da interdisciplinaridade, dimensões que evocam e estabelecem relações de textos com outros textos e outras linguagens. Esta permeabilidade textual é característica constitutiva de um texto, sob um sentido constante de relações possíveis, e também, possíveis leituras.

O imperativo da questão interdisciplinar é que, a leitura extrapola os limites da disciplina Língua Portuguesa – a qual é primeiramente associada, e alcança todas as demais, visto que se fundamenta em linguagens; sejam elas verbais ou não-verbais. Essa profusão de possibilidades leitoras e de leitura enriquece e contribui à formação do aluno-leitor.

A multiplicidade de textos que se apresentam social e culturalmente devem propiciar ao aluno, inclusos no espaço escolar, a perspectiva de diálogo ininterrupto, mediados pela ação docente. A reorganização de práticas pedagógicas que privilegiem a leitura, deve ser decorrente das suas estratégias ou experiências de leitura, sendo redefinida para que o professor seja também sujeito-leitor; “Pois não há mágica capaz de transformar em leitores quem, por qualquer razão, não pode ou não está a fim” (LAJOLO, 2001, p.14). Estas reconstruções são resultantes e validadas por experiências compartilhadas com seus pares, num estímulo recíproco. Buscar alternativas compartilhadas implica também perceber o valor da participação, do diálogo e da comunhão educacional.

Considerando as contribuições de Kato (2005), ao propor estratégias pedagógicas de explorar o velho (conhecido) como suporte do novo (desconhecido) e a utilização de situações-problemas para fomentar habilidades metacognitivas, acontece a interação entre os objetos de aprendizagem e os processos desta.

A leitura enfim, é um processo permanentemente interativo entre sensações, emoções e pensamentos, pois o ser humano lê como em geral vive (Martins, 1994). Quanto à aprendizagem da leitura, esta acontece *na* e *pela* interação e pressupõe a compreensão (KLEIMAN, 2004a), via o processo cognitivo que alia o saber lingüístico ao uso social da linguagem. Aqui se evidencia as práticas sociais de seu uso, necessárias e presentes no contexto circundante.

É relevante, registrar que, conhecedor do contexto escolar, o professor deve assumir um plano didático-pedagógico que o oriente positivamente quanto a seus objetivos. Para tanto, deve ser traçado e desenvolvido norteado por sua própria



ação docente, num trânsito que o permita ser, além de ensinante, também aprendiz, num trânsito mutuamente enriquecedor.

É fundamental, pois, a continuidade da leitura, num contínuo de sempre ler, transformada numa prática circular e infinita (LAJOLO, 1999), para verdadeiramente inteirar-se com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, ora realizada, serve para refletir sobre a relação entre a realidade e a prática profissional dos professores e a efetividade da construção do conhecimento da leitura. Quando há defasagem, ou mesmo, ausência de habilidades de leitura no início da escolarização, o percurso escolar do estudante ficará comprometido. Uma base leitora faz-se então necessária para que aconteça a interação entre todas as disciplinas curriculares, visto que o avanço profícuo nas séries escolares depende destes conhecimentos e habilidades de leitura. Concordando com Bamberger (1986), “todo bom leitor é bom aprendiz” (p. 13); o propósito é sempre a interação.

A aprendizagem no contexto escolar está essencialmente ancorada na leitura, Freire (1994) fala da posição que deve assumir os educandos, uma posição mais curiosa diante de sua cotidianidade. Estende-se aqui aos educadores o pensamento freiriano sobre esse posicionamento: “A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (p. 44). É mister o comprometimento do professor e do aluno, ambos implicados nesse dever.

O educador, que pretende a formação de um aluno-leitor eficiente, deve considerar tanto o aspecto cognitivo quanto o metacognitivo do processo da leitura, e trabalhar com o objetivo de desenvolvê-los. O intuito de repensar a leitura pressupõe também, reverter a concepção mecânica, apenas decodificadora, do ato de ler e adotar posicionamentos que integrem a dimensão cognitiva e social.



Reiterando Kleiman (2004a) quanto ao enfoque interacionista no ensino, ensinar leitura sob esta visão, permite estabelecer relações interpessoais ricas pelas possibilidades de crescimento e desenvolvimento do leitor, processo facilitado pela interação. A dimensão interativa destaca-se como pressuposto imprescindível ao processo educativo.

Trabalhar no sentido de preparação e construção de alunos-leitores habilidosos e autônomos é participar efetivamente do processo maior, a inserção social, resultando na inclusão cidadã, esta é a função dos educadores, do professor empenhado no seu fazer docente. Inserida “no centro dos espaços discursivos escolares” (SILVA, 2005, p. 16), a leitura independe da disciplina do professor, e daí seu imprescindível caráter e enfoque interdisciplinar.

É imperativo, a todos, vincular aprendizagem a um processo que capacite os alunos a intervir e transformar seu meio, e a leitura é um dos percursos possíveis a essa ação consciente.

A reflexão, aqui proposta, pretendeu contribuir na formação de educadores comprometidos com seu papel de disseminadores da leitura, bem como no entendimento da escola e sua função enquanto espaço de práticas sócio-interativas. Recuperar na escola e trazer para seu bojo o que dela se exclui - o prazer de ler, é um caminho para o sucesso do incentivo à leitura (GERALDI, 2006). Trabalhar para o domínio das habilidades de leitura implica em interação, participação coletiva e o aspecto do prazer que a leitura pode proporcionar.

As reflexões concebidas pretendem orientar o sentido da leitura quanto a seu desenvolvimento e a sua compreensão, fazendo perceber o propósito das habilidades leitoras tanto pelo prazer quanto pela produção. E ainda instiga o professor ao constante refletir sobre suas práticas educativas cotidianas; pois, ao docente cabe o papel de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo de seu aluno (KLEIMAN, 2000), pretendido leitor.

Concordando com Kato (1999), o professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento do aluno e da situação de aprendizagem e propor atividades significativas. Deste modo, estará colaborando para que este utilize e desenvolva sua capacidade cognitiva e metacognitiva relacionadas à leitura, habilidade socialmente mais requerida que a escrita (SOARES, 2006) e potencialmente reconhecida.



O sentido do texto lido é (re)construído a partir do movimento interativo dos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo, que devem estar presentes na bagagem do leitor, para que este compreenda a leitura.

Enveredar-se por este percurso, o ato de ler, impõe a necessidade de uma busca consciente e contínua de construções possíveis e contribuições positivas para o entendimento *da* e *sobre* a leitura e sua prática. Bakhtin (2003, p. 272) é assertivo: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Dar voz aos educadores e educandos possibilita a interação necessária para construção de conhecimentos e autonomia - uma efetiva educação.

Entendendo que a leitura comporta uma dimensão da linguagem e da construção do conhecimento, por seu caráter plural, é preciso reconhecer que a escola, no ensino e prática deste processo, não contribui efetivamente para a formação de leitores ativos, competentes e autônomos. O contexto escolar tende a limitar o ato de ler a fins didáticos e conteudistas, limitando seu significado à superfície textual; e restringindo-o à sala de aula e ao espaço privilegiado, mas não reconhecido, que é a biblioteca escolar. Integrar estes espaços, sala de aula e biblioteca, a seu contexto sócio-cultural subjacente a sua realidade circundante é um roteiro desejável.

A necessária dimensão interacional da leitura, que perpassa e interage seus agentes, leitor-texto-autor, pressuposta neste trabalho, extrapola o espaço escolar. Invade um plano maior, o convívio social no qual está inserido o aluno e no qual deve ser agente real e atuante, possibilitando diversas formas de compreender e vivenciar o contexto. Possibilitar o trânsito social do aluno pela interação plena é uma das tarefas escolares sobre a leitura.

A formação do aluno-leitor é um desafio prioritário não só da escola, mas da educação como um todo. No entanto, é preciso ressaltar a necessidade da formação adequada e continuada dos professores.

Para que a escola seja um espaço significativo de aprendizagem, onde o conhecimento seja resultante de um saber criticamente elaborado, mais do que modificar atividades, é preciso mudar a maneira de compreender e construir o processo ensino-aprendizagem da leitura. Um processo de mediação cultural depende da congruência de seus elementos, ou seja, do processo pedagógico como um todo e dos instrumentos de mediação que o sustentam. Toda e qualquer



experiência pedagógica não prescinde de um processo metodológico que a movimenta; a qualidade contudo, provém da articulação dos elementos: concepção, conhecimento específico e organização didático-metodológica, a fim de uma ação relevante. Ação que concorra ao desenvolvimento pleno dos educandos.

A partir do contexto exposto, emerge a urgência de repensar a práxis pedagógica, bem como a atuação dos atores envolvidos no processo de aprendizagem da leitura, aluno e professor; isso implica desafiar paradigmas cristalizados e solidificados no tradicionalismo escolar.

Este estudo sobre a leitura consistiu em uma aproximação, pois se trata de um processo que se quer contínuo e em permanente construção. Assim, não pretendeu finalizar ou exaurir o tema, mas vislumbrar possíveis alternativas. Esse tema requer uma reflexão ampla e constante, uma investigação difícil de ser concluída, por seu caráter dinâmico, e que lança o desafio à continuidade.

Enfim, cabe a cada educador a responsabilidade de rever obstáculos em busca de uma ação docente que se faça significativa. Aqui se desenha uma educação voltada, sobretudo, à promoção da cidadania e da autonomia, enquanto dirigida à formação de leitores plurais, numa atividade sempre transitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10ª ed. Campinas: Pontes, 2004b.

_____. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.) *Leituras: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

MARTINS, M. Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.) *Leituras: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.



ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel T. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda S. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina.(org.) *A leitura em crise na escola*. 7ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

_____.; Silva, Ezequiel T. (Orgs.) *Leituras: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.