

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA – UMA PRÁTICA EXTENSIVA À ESCOLA

CAJAZEIRAS-2008

BEVÂNDIA DOS SANTOS OLIVEIRA

LEITURA - UMA PRÁTICA EXTENSIVA À ESCOLA

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB; orientada pela professora mestra Márcia Candeia Rodrigues, como requisito para obtenção de título de Especialista em Língua Portuguesa.



04821 Oliveira, Bevândia dos Santos.
Leitura - uma prática extensiva à escola / Bevândia dos Santos Oliveira. - Cajazeiras, 2008.
30p. il.

Monografia (Especialização em Língua Portuguesa)
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2008.
Contém Bibliografia
Não disponível em CD
ISBN (broch.)

1. Leitura. 2. Leitores-formação. 3. Práticas sociais.
4. Práticas escolares. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Universidade Federal de Campina Grande - Cajazeiras - PB. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 028

Leitura - uma prática extensiva à escola

Bevândia dos Santos Oliveira

Monografia aprovada em 07/11/2008 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Letras, com a nota 9,0 pela seguinte banca:

Orientador: Ms. Márcia Candia Rodrigues

Dr. José Vanderley Alves de Sousa
(Argüidor(a))

Ms. Nadege da Silva Santos
(Argüidor(a))

**Cajazeiras, PB
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CAJAZEIRAS
PARANÁ, 1992

Dedico a todos os profissionais e especialmente as crianças da Escola Municipal Matias Duarte Rolim, pela receptividade e carinho demonstrados durante o período deste trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
EDUCAR

AGRADECIMENTOS

Genuíno, a minha orientadora pela paciência, segurança e profissionalismo nas orientações. Pelas contribuições significativas de leitura desse trabalho, pela disciplina sincera e o constante incentivo.

À minha família, amigos e amigas que de uma forma ou de outra acompanharam o meu percurso e acreditaram na realização desse trabalho.

SUMÁRIO

1. Introdução -----	01
2. Historiando as abordagens de leitura -----	05
2.1. A relação entre texto e leitor -----	13
2.2. A leitura como prática social -----	16
3. As práticas de leitura no contexto escolar -----	19
4. Considerações Finais -----	25
5. Referências -----	29

RESUMO

Especialmente a partir dos anos 80, as abordagens sobre o conceito de leitura vêm se multiplicando e hegemonia de uma concepção formalista e mecânica passa a ser limitada com o surgimento dos aportes teóricos da cognição, dos estudos inspirados na visão social e interacionista e da perspectiva discursiva. A ênfase do exercício de ler em tempos contemporâneos é voltada para um caráter interativo que envolve a relação entre sujeitos e o texto, levando em conta o contexto, o tempo e as condições de produção de determinados sentidos que possam ser atribuídos ao texto. Não obstante, percebe-se que ainda há muita teoria e planos pedagógicos próximos do ideal, mas a efetiva prática continua atrelada aos modelos limitados e arcaicos da leitura. Com isso, este trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação de leitores para além do ambiente escolar, ampliando as formas de inserção do sujeito na sociedade. É com embasamento em Eni P. Orlandi (1998), João W. Geraldi (1997), Mary Kato (1985), Ângela Kleiman(1998-1999), Maria Helena Martins(1994), Marlene Carvalho(2001) e nos PCNs de Língua Portuguesa(1º- 4º séries) que será discutido ao longo deste trabalho a formação do sujeito enquanto leitor. Tem-se também como objetivo discutir algumas concepções de leitura que norteiam a prática escolar, visando à percepção do ato de ler como uma ação eficaz e extensiva a sala de aula: observar que compreensão de leitura está (ao) presente (s) nessa rotina, incluindo fatores que restringem ou ampliam o bom desempenho das crianças neste processo; refletir, com base no conjunto teórico estudado, sobre as estratégias de leitura que contribuem para a formação do leitor proficiente, de modo eminentemente qualitativo, já que os dados serão interpretados e tratados a partir deste paradigma.

Palavras chaves: leitura, compreensão, práticas escolares, práticas sociais.

ABSTRACT

Especially from the 80, approaches on the concept of reading have been multiplying and hegemony of a formal design and mechanics of this practice is now challenged with the emergence of the theoretical contributions of cognition, the studies inspired by the vision and social interactionist, and perspective of discourse. The emphasis on the exercise of reading in contemporary times is facing an interactive character that involves the relationship between subject and text, taking into account the context, the time and conditions for the production of certain directions that can be attributed to the text. Nevertheless, we find that much theory and teaching plans close to ideal, but the actual practice remains tied to the limited and archaic models of reading. With this, this work presents a reflection on the training of readers beyond the school environment, expanding the forms of integration of the subject in the basement in society. As with Eni P. Orlandi, John W. Geraldi, Mary Kato, Ângela Kleiman, Maria Helena Martins, Marlene Carvalho and Portuguese – speaking PCNs (1 st – 4 th) series will be discussed through this work until the formation of the subject reader. Have also intended to discuss certain ideas of reading that guide the practice school, seeking the perception of the act of reading as an effective action extends the classroom, noted that comprehension reading this that routine including factors that reduce or extend the performance of the children in this process; reflect on the whole theoretical study on the strategies of reading that contribute to the formation of proficient readers, so eminently quality, since the date will be interpreted and treated from this paradigm.

Key words: reading, listening, school practice, social practice.

1. Introdução

Freqüentemente, professores de diversas disciplinas se queixam da inabilidade do aluno em compreender textos ou enunciados de exercícios e avaliações, ao mesmo tempo em que responsabilizam o professor de Língua Materna por essa condição. Inconscientemente remetem-se a uma concepção de leitura no seu sentido pleno (decodificação e compreensão) como pertencente só a esfera dos estudos de Língua Portuguesa. Concordemente, Marlene Carvalho(2001,p. 9) comenta: *Produzir bons leitores é um desafio para a escola, em todas as partes do mundo. Da escola primária à universidade, professores se queixam de que a maioria dos alunos lê mal e não sabe usar os livros para estudar.*

A cada ano recomeça uma ação educativa com novas crianças e adolescentes num mundo em constantes mudanças e as queixas permanecem. Todavia, ainda é perceptível nos dias contemporâneos uma prática de ensino de leitura formalista e mecânica; a concepção de que ler significa a conversão de letras em sons; a demasiada preocupação em se contemplar os conteúdos sugeridos, o apego quase que exclusivo ao livro didático e um certo grau significativo de dificuldade entre os professores para fazer o entrelaçamento apropriado da teoria com a prática.

Embora não seja de caráter inédito, a discussão merece uma atenção especial de todos que direta ou indiretamente estão envolvidos no ensino da língua materna, tendo em vista que inúmeras são as queixas registradas nas falas dos educadores com relação a pertinente incompreensão do que se lê, por parte dos seus respectivos educandos; o que por sua vez, gera angústia e insatisfação na prática do processo ensino-aprendizagem.

Preocupando-se com isso, surge a necessidade de oportunizar momentos reflexivos sobre até que ponto as práticas de leitura podem e /ou têm contribuído para promover a proficiência do aluno enquanto sujeito-leitor, pois conforme salienta os PCNs (2001): *Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos[...]*

Refletir sobre algumas concepções que tratam do aprendizado da leitura, pode favorecer o desempenho do aluno enquanto leitor, melhorando sua capacidade de compreensão e aprimora as práticas de leitura no ambiente escolar.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da criança está fundamentada na leitura, é conveniente considerar o ato de ler como uma atividade escolar pautada não somente na codificação e decodificação, mas como uma prática social; ou seja, só o ato de decodificar não instrumentaliza o sujeito a ser crítico e ativo socialmente. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo discutir a formação do aluno enquanto sujeito-leitor, atentar para as diferentes abordagens de leitura que podem fazer parte do cotidiano escolar, reconhecendo que uma e outra oferecem contribuições significativas para o processo aprendizagem. Salientando a importância do caráter interacional da leitura, como meio eficaz de desenvolver o processo de compreensão, levando em conta as práticas do contexto escolar, buscando perceber a ação de ler como uma atividade que envolve muito mais do que habilidades imediatistas, envolvem essencialmente atribuição de sentidos, e conseqüentemente o posicionamento crítico do leitor frente ao que ler.

Portanto, este trabalho se justifica por possibilitar o reconhecimento de algumas concepções que fundamentam as práticas de leitura. O procedimento desta atividade teve como exercício primário a pesquisa e os estudos bibliográficos sobre diversas acepções do ato de ler e a atenta observância das práticas de leitura no ambiente escolar, especificamente da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Matias Duarte Rolim, situada no Bairro dos Remédios, Cajazeiras-PB. Tendo como colaboradores os 19 alunos do 5º ano

"A", pertencentes a uma faixa etária variável entre 11 e 13 anos. A escolha da escola foi intencional, devido o contato com a clientela e por ser uma instituição de ensino público na qual está centrada nosso foco de interesse. No intuito de ampliar uma ação reflexiva no processo de formação de leitores do ensino fundamental. O objetivo maior constituiu-se em discutir a formação do sujeito-leitor, viabilizando uma participação ativa e crítica dentro e fora do contexto escolar. E como objetivos específicos, pretende-se considerar algumas concepções de leitura, visando a percepção do ato de ler como uma ação eficaz e extensiva a sala de aula; refletir sobre o papel da leitura como uma prática social e observar que compreensão de leitura perdura na rotina escolar, incluindo fatores que reduzem ou ampliam o desenvolvimento dos aprendizes no processo de aquisição da leitura. Durante o estudo desta temática utilizou-se uma pesquisa de caráter exploratório caracterizada pela revisão de diferentes conceitos sobre o ato de ler, equiparando-os com as práticas de leitura perceptíveis na classe mencionada.

A base teórica abordada nesse estudo incluiu as idéias de: Kleiman (1998-1999), Kato (1985), Orlandi (1988), Geraldi (1997), Martins (1994), Garcez (1999), Bakhtin (1999), Carvalho (2001), e os PCNs de Língua Portuguesa (2001). Visando a condução de um entendimento real e possível sobre o aprendizado da leitura, e ao mesmo tempo o alargamento da nossa maneira de ver o outro e a si mesmo. O trabalho que se segue apresenta uma organização em três capítulos.

O primeiro capítulo faz referência a algumas concepções de leitura, focalizando a princípio o ato de ler sob uma perspectiva *positivista* (tradicional) a leitura entendida como processo de decifração da escrita. Em seguida a leitura é centrada nos aportes teóricos da *cognição*; o exercício de ler vai além da decifração é entendido como processo de compreensão. Posteriormente, destaca-se a perspectiva *sócio-interativa* da leitura, percebendo-a como uma prática social. Ampliando essa noção, considera-se a leitura sob o ponto de vista da análise *discursiva*, entende-se que ler seja um processo discursivo em que os sujeitos são ideologicamente constituídos e sócio historicamente determinados.

O segundo capítulo menciona a importância da leitura na formação social do indivíduo, que extrapola sua vivência escolar, permitindo - lhe uma posição ativa e crítica no contexto social inserido.

No terceiro capítulo é verificado que abordagem de leitura é privilegiada na rotina da classe observada.

E, nas considerações finais, será comentado a urgente necessidade de se ampliar a noção de leitura que permeia os espaços escolares de hoje, sob a perspectiva de formar cidadãos.

2. Historiando as abordagens de leitura

As mudanças no conceito de leitura têm se refletido nas propostas educacionais. Estudos e pesquisas revelam o enfoque que esta temática vem ganhando ano após ano, no intuito de redimensionar o trabalho da leitura na escola e acompanhar o ritmo de transformação e exigência social. Por isso, é importante investigar e refletir sob diferentes abordagens de leitura, sem precisar ser excludente ou preferencial.

Aprender a ler hoje não é só uma das maiores experiências da vida escolar. É uma necessidade. Uma vivência única para todo ser humano. Ao dominar a leitura abre-se um leque de possibilidades do saber; do conhecer; do desenvolver o raciocínio; e da participação ativa no âmbito social.

No entanto, muitas são as idéias que se tem sobre o conceito de leitura. Considerar algumas concepções pode ser uma forma eficiente de manter uma postura menos determinista com relação ao ato de ler. O interesse maior é a verificação do aprendizado de leitura com base nas perspectivas de ontem e de hoje, visando a proficiência do sujeito-leitor.

A partir das leituras de Garcez (1999), Kleiman (1998), Martins (1994), Orlandi (1988), Geraldi (1997), Bakhtin (2001), Kato (1985) e os PCNs de Língua Portuguesa, diferentes concepções de leitura se dão, entre elas a vertente experimental/positivista. Ao realizar discussões sobre a escrita e o outro no espaço escolar Lucília Garcez (1999) sinaliza três diferentes abordagens de trabalho com essa modalidade da língua. Sua classificação também nos permite dialogar em paralelo com o trabalho efetuado sobre a leitura, fazendo, na medida do possível, adaptações que elucidem o tratamento dado à leitura em situações escolares. Analisando essa vertente Garcez (1999) e Maria Helena Martins (1994) revelam o caráter técnico e imediatista que a leitura sob essa ótica oferece para o processo da aprendizagem. Voltada essencialmente para o processo de decifração do sistema lingüístico, da letra para a palavra, sentença e significado, o leitor é um sujeito passivo, que se limita a encontrar só as informações que lhes são exigidas. Muitas vezes, o leitor apenas procura o significado presente na

palavra, na frase ou mesmo no texto, correndo o risco de nem entender o que está lendo.

Definindo isso Martins (1994) comenta: *“Ler é identificar sinais gráficos, o som, o sentido, um gesto mecânico de decifrar sinais.”* Acredita-se que a partir da prática pontual em se encontrar informações pré-impostas é possível conduzir o aluno-leitor a proficiência; por meio de exercícios repetitivos e atividades que exigem soluções óbvias diante da informação lida. Nessa perspectiva o texto torna-se um elemento fechado, restrito e não há oportunidades para extrapolar as suas margens.

Centrada na visão estruturalista a linguagem relaciona-se com o processamento *bottom up*¹ ou ascendente, entendendo que o texto é o único portador dos sentidos, o leitor é um mero descobridor do significado do texto, o sentido está preso as palavras e as frases, na dependência direta da forma, sobre isso Kato (1985) percebe que: *a leitura é um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado.* Ou seja, segundo o paradigma estruturalista, o indivíduo recebe da comunidade lingüística, um sistema já constituído, cabendo a ele tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como é. Nessa linha, a proposta de leitura parte do pressuposto de que o texto possui uma codificação que apresenta as idéias do autor e cabe ao leitor decodificá-lo, isto é, compreender essas idéias com um sentido único e verdadeiro, eliminando outras possibilidades de compreensão. Importa mesmo é atender ao pé da letra as exigências solicitadas pelo professor. Reforçando esse entendimento Orlandi (1987) afirma que:

as propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade.

¹ *Bottom – up: modelo básico de leitura defendido por Gough que privilegia (as partes) palavras e expressões do texto. Cf. Kleiman (1998).*

Claro que o conhecimento da correspondência entre som e letra é necessário à leitura, mas isso só não se constitui como o processo de leitura. Ampliando essa noção introduziu-se múltiplos estudos sobre a abordagem cognitivista, tentando desvelar os mecanismos mentais do indivíduo. Nessa perspectiva, o ato de ler deixa de ser mecânico, pois o sujeito-leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado e acredita-se que assim, num ato individual de leitura o indivíduo possa elaborar, levantar hipóteses, modificar ou mesmo criar novos conhecimentos, ativando processos mentais; assim à medida que o aluno-leitor consegue elaborar hipóteses diante do que lê, ele exerce uma postura ativa e se mantém engajado no processo intelectual, reconhecendo previamente palavras ou frases relacionadas ao lido, e inferências sobre o que não seja perceptível, ou seja, ao que está implícito. Vendo desta maneira, Garcez (1999) e Kleiman (1998) partilham da idéia de que:

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade [...] a leitura passará a atingir a compreensão.

O ato de ler nessa perspectiva é entendido como processo de compreensão, adotando aspectos cognitivos pelos quais extraímos o sentido do que se lê. Nesse sentido, o texto não é um produto fechado, acabado, pronto para servir a um leitor passivo. Aqui o leitor não só decodifica, ele vai além, percebendo as palavras globalmente e adivinhando outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Essa idéia é assegurada por Kato (1987) quando considera a leitura como processo cognitivo. Para ela, ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo, isto é, fazer antecipações sobre esse conteúdo. No caso de o leitor confirmar suas predições ele segue o caminho iniciado. No caso de não confirmá-las, ele modifica o seu caminho.

Ademais, quando o leitor adquire a capacidade de lançar mão de estratégias adequadas e traz conhecimentos pessoais para o contexto escolar, assumindo a posição de sujeito-leitor, interessa-se mais pelos textos e passa a construir uma relação mais significativa com o exercício de ler. Esta relação não só torna o leitor mais comprometido com sua compreensão, mas também permite que o estudante desenvolva o auto-respeito, a auto-realização e a segurança, transformando a leitura em um meio de aprendizagem, de lazer e de estímulo ao pensamento.

Centrado nos aportes teóricos da cognição o outro processamento que surge é o *top down*² ou descendente. Nessa ótica, o bom leitor é aquele que, diante dos dados do que lê, é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para atingir o entendimento. O processo é não linear, analítico e dedutivo, isto é, caminhado do todo para as partes.

Para os teóricos cognitivistas, ler pode constituir-se uma ação deliberada e consciente que varia de nível de complexidade e depende do contexto, das intenções e é um ato individual. A ênfase é no sujeito cognitivo, no seu processo individual de resolução de problemas e não leva em consideração o caráter interativo e dialógico, como compreendido pelos sociointeracionistas. Mais adiante, os estudos voltados para proposta cognitivista, revelaram que embora a perspectiva positivista bem como a centrada aqui (da cognição) tivessem sua relevância, se mostravam insuficientes para dar conta do processo complexo de participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz; os estudos cognitivistas que postulam esquemas e modelos abstratos e logicamente organizados de armazenamento e estruturação do conhecimento mostram-se limitados para permitir uma compreensão adequada no processo do aprendizado de leitura; daí a necessidade de extrapolar os modelos formais estabelecidos até então.

A noção de leitura avança e passa a ser concebida sob perspectiva interacionista. O leitor passa a ser visto, como sujeito ativo, porque cabe a ele não só a tarefa de descobrir "o significado" do que ler, mas inferir sentidos a partir de

² *Top-down: modelo que processa a leitura por hipotetização, defendido por Kenneth Goodman. Cf. Kleiman (1998).*

sua interação com o que se lê. Destaca-se o ato de ler como uma prática social, a leitura leva o sujeito a construir em sua mente, a partir da percepção de símbolos impressos e com a ajuda de dados não verbais, uma substância de conteúdo semelhante àquela que o autor quis transmitir por meio de uma mensagem verbal escrita.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, a concepção de leitura é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos alicerçados na psicologia cognitiva, na psicolingüística e na sociolingüística, conforme consta nos PCNs (2001, 1ª-4ª séries):

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus conhecimentos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc[...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação sem os quais não é possível a proficiência[...]

De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem passa a ser vista como um processo que depende da participação ativa do outro, isto torna evidente que a participação do outro é primordial na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários para o exercício de ler, quando as predições são compartilhadas, através do processo interativo o leitor alcança o objetivo almejado, dialogando o que lê com o outro.

Nessa interação, não apenas o aluno aprende, mas também o professor. E a postura do professor nas conferências com o aluno propicia a aprendizagem quando favorece a fala do novo autor e a organização de seu próprio acervo de informações e estratégias. É pela via da reflexão das práticas interativas sobre a leitura no âmbito escolar que o paradigma cognitivista começa a ser superado, dando lugar às reflexões socioconstrutivistas e sociointeracionistas.

Baseando-se nessa linha de raciocínio, Kleiman (1999) considera a leitura como um processo interativo, afirmando que sem o engajamento do

conhecimento prévio do leitor, não há compreensão, quer dizer, é preciso levar em conta os conhecimentos prévios que a criança traz consigo mesma, visto que ler é uma questão lingüística pedagógica e ao mesmo tempo social. Instigar o ato de ler por meio de estratégias imediatistas é restringir a atividade de leitura a um caráter meramente técnico; é propor uma forma homogênea de leitura para todos. Linguisticamente falando, considera-se fundamental que o sujeito enquanto leitor atribua sentido ao que lê, quer dizer, é indispensável considerar as histórias das leituras do leitor. É imprescindível também detectar o que o aluno já sabe para que isso favoreça a compreensão do desconhecido, do novo. É justamente o intervalo entre o conhecido com o estranho que pode conduzir a atribuição do sentido, da significação do que se lê. Conforme Orlandi salienta (1988): *Uma leitura não é possível e/ou razoável em si mas em relação as suas histórias.*

Outra concepção de leitura tem sido a chamada Discursiva. O ato de ler é entendido como processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor, são ambos, ideologicamente constituídos, e sócio-historicamente determinados e a construção dos sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos. O texto, nessa abordagem, é considerado um conjunto de signos amorfos, isto é, seu sentido só é construído na situação de enunciação. Em consonância com isso, Bakhtin (1999) diz:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Com base na Análise do Discurso, ler não se resume a observar um texto como produto final, cujo sentido, às vezes supostamente "oculto" seja passível a ser apreendido em sua totalidade. Segundo consideração de Orlandi (1988): *o texto é a unidade que nos permite o acesso ao trabalho da língua, ao jogo dos sentidos, do funcionamento, da discursividade em suas condições de produção.*

A leitura na perspectiva discursiva implica considerar certos aspectos relevantes apontados por Orlandi (1988, p.8): primeiro, é o de que sujeito e

sentidos se constituem recíproca e simultaneamente e são determinados historicamente, quer dizer, o sujeito inscreve-se em um conjunto de formações discursivas que regem a sociedade da qual faz parte, regulando historicamente as formas do dizer instituídas; segundo, o sujeito interage com outros sujeitos no processo de leitura; terceiro, existem múltiplos e variados modos de leitura, indicando as diferentes formas de relação com o texto. Nesse caso, a leitura está submetida a modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Nesse caso a leitura é delimitada pela idéia de interpretação, de compreensão, processos de instauração de sentidos que se encontram na dependência de diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas. Interpretar não é apreender, mas atribuir sentidos.

Importa também ressaltar que todo dizer é incompleto, não porque lhe falem palavras, mas porque mesmo o que não é mencionado significa. O silêncio muitas vezes representa a resposta mais óbvia ou mais obscura a determinada indagação ou colocação, isso depende do contexto, do momento e dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, não havendo como dizer tudo, joga-se com a ausência dos sentidos, com outros sentidos que poderiam ser ditos. E o de que é preciso levar em conta os processos de produção da leitura e de compreensão, relacionando-os à constituição dos processos de significação. Não só quem escreve, mas também quem ler produz sentidos, em condições determinadas sócio-historicamente; esse entendimento é salientado por Orlandi (1987 p.22) quando registra que:

Em relação a um mesmo texto há leituras possíveis hoje e que não seriam em outras épocas. Isso mostra que a ação do contexto abrange mais do que fatores imediatos de comunicação, em sua situação momentânea. Indica também que as condições de leitura abrange mecanismos bastante complexos.

Os sentidos estão atrelados à historicidade e abertos a se tornarem outros em épocas diferentes e de acordo com as relações de força, manifestados entre os sujeitos-leitores. Cada leitura reflete o seu tempo.

Sob a ótica discursiva ler é uma prática social. Ao ler o indivíduo se engaja na dinâmica do processo histórico-social da produção de sentidos.

3. A relação entre texto e leitor

A leitura enquanto atividade significativa propõe a interação do leitor com o texto.

Apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem pode constituir-se numa tarefa impossível. É necessário destacar que os elementos lingüísticos servem para ativar os conhecimentos contextuais e históricos, dados pela formação discursiva que estão inseridos. Assim as palavras assumem o papel de pistas que auxiliam as inferências e a orientação argumentativa de um texto.

Concordemente, torna-se evidente a importância que há do contato do leitor com o objeto a ser lido, é fundamental a interação entre o texto e o leitor, pois é a partir dessa relação que o sujeito consegue estabelecer, considerando também os conhecimentos prévios, o significado, ou seja, a compreensão textual. Dessa forma, o leitor faz suas inferências, e no decorrer da leitura, altera ou assegura as informações obtidas do que se está lendo.

Não obstante, convém considerar a constituição do sujeito e sua relação com o texto a partir de reflexões baseadas nas argumentações de Orlandi (1998).

A primeira refere-se a constituição do sujeito discurso, interpelado ideologicamente e representado por uma forma-sujeito, determinada historicamente. Segundo Orlandi, essa forma-sujeito é constituída pelas relações de uma formação social, no nosso caso capitalista, que atribui ao sujeito uma autonomia, ao mesmo tempo, que o considera determinado pela exterioridade.

A segunda reflexão está atrelada às instâncias que marcam o sujeito, na relação com o texto, e que podem ser identificadas de acordo com as seguintes perspectivas: lugares de formulação e de compreensão.

Na primeira perspectiva, a da formulação, temos um (i) locutor que representa o eu que se apresenta no discurso, aquele que assina o texto e se responsabiliza; (ii) um enunciador que se constitui em um sujeito, construtor de textos a partir de diferentes perspectivas; um autor, que assume a posição de aglutinador e diretor dos discursos, portanto o de unidade e origem de suas significações. Pautado nisso Orlandi (1988 p.104) explica: “ é o lugar da institucionalização da escrita. (...) é a função que o eu assume enquanto produtor da linguagem, sendo uma dimensão determinada pela relação com a exterioridade, com o social.”

Na outra perspectiva, a da compreensão, encontra-se um (i) alocutário que é o outro (tu) a quem o locutor (eu) se dirige; (ii) um destinatário, ou seja, um “ outro “ da perspectiva do enunciador, sobre quem faz projeções, ou melhor, “ uma perspectiva de leitor enunciador, é o leitor-ideal inscrito no texto por antecipação; e um leitor , aquele que se assume com tal prática leitora, sendo afetado pela sua inscrição no social.

Acrescentando ainda, Orlandi menciona outro fator importante para a atribuição de sentidos do que se lê _ a legibilidade. Para ele, a legibilidade não está no texto em si, na dependência direta da escrita. Está na natureza da relação que alguém estabelece com o texto. Não sendo, pois, uma qualidade do texto, há que se pensar a legibilidade na relação com o outro, isto é, se um texto for considerado legível, é preciso pensar para quem é legível.

Além do mais, um mesmo texto pode ser atravessado por várias formações discursivas. Em uma delas preferencialmente o sujeito se inscreve para se reconhecer nos sentidos que produz. Apoiando essa idéia Orlandi (1996 p.95) diz que: *o sentido é sempre sentido para e não sentido em si” e que “ o discurso não pode ser analisado sob seu aspecto lingüístico somente, mas como jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquivo, e também como luta. Daí não ser impensável o sujeito trazer sentidos de*

outra formação discursiva para dentro da sua própria, para deslocar aquela e dar sustentação à dele.

Outrossim, referindo-se ao caráter interacional que a leitura deve estabelecer, Kleiman (1999 p.65) define o ato de ler como: *uma atividade de interação entre leitor e autor via texto*. Sob esse ponto de vista, o leitor é construtor de significados do que lê, ele busca pistas formais, antecipa essas pistas, formula hipóteses aceita e rejeita conclusões.

Todavia, a ação do autor visa essencialmente, a adesão do leitor, para isso ele procura da sua melhor maneira possível, tornar claro o que pretende informar, a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. Assim, estabelece-se uma relação entre leitor e autor definida como uma responsabilidade mútua, tanto o autor como o leitor, tem que zelar para que os pontos de contatos sejam mantidos, apesar das divergências de opiniões e objetivos. Vendo desta maneira, Kleiman (1999) acrescenta:

a leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores: o autor,[...] deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu[...] Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto[...] Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio, lingüístico e textual[...]

Importa também, refletir que a linguagem e a história se constituem mutuamente e os sentidos precisam ser pensados na sua historicidade. Isso inclui perceber que só alguns sentidos são lidos, outros não, reconhecendo assim que a interpretação de um determinado texto varia de acordo com os sujeitos que o lêem e mesmo com o próprio sujeito em épocas diferentes. Conforme comentário de Kleiman (1995 p.65): *a linguagem já foi caracterizada como o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros. Não a linguagem, mas o homem através dela, através de seu texto*.

3.1 A leitura como prática social

A linguagem ocupa um papel de destaque nas relações sociais. Na nossa sociedade a participação é intensamente mediada pelo texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções lingüísticas, mas sobretudo, das práticas sociais em que diversos gêneros circulam.

Seguindo esse raciocínio, comprova-se que o aluno não só lê na escola, mas também fora dela; e desse modo a leitura passa a adquirir sua função social, a de permitir que o indivíduo seja capaz de utilizar-se da mesma, em diferentes contextos. Assim, torna-se óbvio a necessidade de se levar em conta que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem, num universo em constantes mudanças e repleto de inovação, sendo coerente com isso à prática de ensino precisa acompanhar o mesmo ritmo de transformação.

Contudo, a escola por vezes, promove um sistema redutor das formas do saber, ignorando as condições concretas do aprendiz inserido num sistema social ferozmente excludente.

Sabe-se que os caminhos para a aprendizagem não são os mesmos para todas as crianças. O que exige cautela e uma boa preparação, para não promover em sala de aula práticas redutoras do engajamento intelectual do aluno.

Para que a leitura seja uma prática social na vida do sujeito, é preciso que ela comece a se tornar uma prática relacionada a esta dimensão também na escola, porque para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais de leitura.

Considerada como a matéria-prima da escrita, a leitura não deve significar categoricamente como o absoluto mecanismo que origina o bom escritor. Não necessariamente um bom leitor é alguém que escreve bem, por outro lado, quem escreve bem nem sempre é um bom leitor. Nesse sentido, é importante perceber a leitura como um mecanismo que pode contribuir para a produção oral ou escrita. Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais.

Ou seja, em cada tipo de situação, de interação, deparamo-nos com gêneros textuais diferentes e distintos modos de usá-los. Nesse sentido, Bakhtin(1999) chama a atenção de que " *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.*"

Em harmonia com isso, os PCNs (2001, p. 53) mostram que: *a leitura é um processo no qual o sujeito realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos e dos conhecimentos sobre determinados assunto[...] Não se trata simplesmente de extrair informações [...] a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê.[...]*

O processo de leitura não é estático; ler é uma ação dinâmica e extensiva à escola, podendo ser um ato individual ou mesmo coletivo, relevante para minimizar problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar e para conduzir eficazmente a inserção social do sujeito.

Considerando a linguagem como um meio transformador entre o homem e sua realidade, evidenciamos o papel fundamental que a leitura exerce para o progresso escolar e pessoal do indivíduo.

O ato de ler não só representa o primeiro passo para assimilação dos valores da sociedade e para a formação de cidadãos, mas também é por meio da leitura que se adquire uma percepção singular do mundo que permite refletir, questionar e avaliar as informações com base em seu próprio referencial.

A leitura como prática social, insere o sujeito num determinado espaço e tempo, permite-lhe assumir papéis sociais, assim, sua cidadania. Como prática social, insere-se nos atuais estudos do letramento, compreendido por Kleiman

(1999) como o uso da linguagem mediante a leitura e a escrita; ou seja, o resultado de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem o como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais. É a condição que um grupo ou um indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita.

Nessa perspectiva, Kleiman (1999) salienta a importância da diversidade textual. Como são muito variados os usos sociais da escrita, por exemplo: um bilhete, um cheque, um romance, uma receita, etc; é cabível levar em consideração níveis de letramento dos mais elementares aos mais complexos, tendo em vista as diferentes funções: distrair, informar, convencer, posicionar etc.

Ela também enfatiza que o entendimento sobre como funciona o processo da leitura pressupõe ter familiaridade e se apropriar das diferentes práticas sociais em que os textos circulam, por outro lado, desenvolver conhecimentos, capacidades cognitivas e estratégicas diversificadas para lidar com os textos em diferentes situações. Kleiman (1998) acrescenta:

Aos poucos, com intervenções significativas, do professor, de outras crianças e adultos, a leitura vai se ampliando, antecipando significados, identificando elementos mais familiares e suas relações [...] criando estratégias de leitura que lhe vão permitindo arriscar mais e melhor.

Além do mais, considerando que os indivíduos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração.

Portanto, explorar a relação extra-escolar dos alunos com a leitura e a escrita, significa criar oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

4. As práticas de leitura no contexto escolar

As observações efetivadas no 5º ano A, se deram durante um período de 15 dias letivos na Escola Matias Duarte Rolim, cujo objetivo era a percepção atenta para as práticas de leitura mais constantes na rotina da turma.

A turma mencionada frequentemente inicia sua aula com exercícios de revisão onde se destaca determinada ortografia e algum conteúdo de gramática. Boa parte do tempo do 1º horário é contemplado pelo registro do conteúdo expresso no quadro, ou seja, os alunos transcrevem do quadro para seus respectivos cadernos. Alguns minutos após são aguardados, para que as crianças tentem responder as questões indicadas. O professor a princípio não lê os enunciados; que por sua vez expressam trivialidade e repetitividade, sem exigir muito do engajamento intelectual dos alunos. Por exemplo: "Complete com g ou j"; "circule os sujeitos e sublinhe os predicados". Logo em seguida a correção do exercício é feita no quadro com a participação daqueles que espontaneamente se oferecem ou por aqueles apontados pelo professor. A seguir o professor passa de carteira em carteira verificando quem de fato copiou e corrigiu a tarefa conforme o quadro. Alguns são advertidos por registrarem alguma resposta diferente da que consta no quadro.

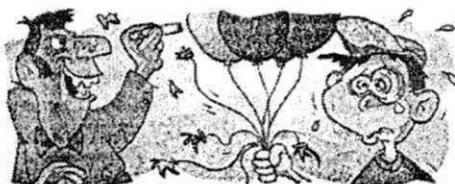
Essa prática reflete seu resultado principalmente no momento em que é aplicado uma avaliação. As crianças muitas das vezes nem se dão o trabalho de atentar para o que o enunciado solicita, de imediato respondem, levando em conta que são as mesmas questões dos exercícios anteriores. E quando surge uma questão um pouco diferenciada, por exemplo: "Associe a 2ª coluna de acordo com a 1ª", a reclamação é quase unânime: "essa eu não sei professora ou o que é pra fazer aqui?" Acreditando que as instruções já são suficientes e permitem que todos os alunos consigam ler entender o que se pede, a professora responde: *"leiam e vejam o que a questão está pedindo, vocês não lêem"*.

A visão de leitura manifestada pela professora faz lembrar o que Orlandi (1988) comenta:

Não acredito que se deva restringir a reflexão de leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatista. E a leitura deve ter na escola uma importante função no trabalho intelectual geral.

A resistência da incompreensão também é fortemente evidenciada e diferenciada quando se trata da atividade interpretação textual escrita e/ou oral. A professora sugere a cópia e em seguida o exercício de interpretação.

Unidade 7



Texto I

RAUL DA FERRUGEM AZUL

Uma tarde, Raul estava voltando do futebol com os amigos, todos na maior animação, comentando o jogo, quando um dos meninos mostrou a cena mais adiante, na calçada do outro lado da rua:

— Olhem só o que aquele cara está fazendo!

O cara, com um cigarro na mão, ia furando, um por um, os balões do moleque vendedor que fazia ponto na esquina. Um a um iam subindo, pou! E o branco enorme? Pou! Lá se foi o verde... Pou! E outro vermelho! E o amarelo, e o azul... pou! pou!

O moleque gritava, esperneava, chutava, mas, com as mãos ocupadas com os outros balões e mais os cata-ventos e bandeirolas, não podia se defender e pedia ajuda!

Raul era bom na corrida. Se resolvesse, estava lá num instante. Era só correr e ajudar a espernear a chutar. Bem que teve vontade. Mas como os colegas não se mexeram e ficaram olhando de longe e dando gargalhadas, ele também não saiu do lugar. Não estava achando a menor graça e não conseguia rir. Mas também não se mexeu.

Ficou só sentindo vontade de ajudar o menino, de dar umas passadas largas, correr até lá, espernear, chutar. Mas ficou ali como se estivesse grudado no chão.

Ana Maria Machado. Raul da Ferrugem azul.
Rio de Janeiro, Salamandra

Conhecendo o texto

1. Quando o fato aconteceu?

2. O que aconteceu na calçada do outro lado da rua?

3. Qual foi a reação do moleque? *vendedor*

4. E por que o moleque não podia se defender direito e pedia ajuda?

5. E por que Raul, tão bom na corrida, nada fez para ajudá-lo?

6. Raul ficou satisfeito em não ter ido ajudar o menino?

7. Escreva o nome do autor do texto que você acabou de ler.

8. O que você faria se estivesse no lugar de Raul? Por quê?

A cópia é realizada, mas a turma não consegue responder as perguntas do exercício. No entanto, quando a professora ler o texto e verbaliza as questões da interpretação, nesse momento os alunos em sua maioria, também verbalizam o que está proposto no exercício de interpretação textual, expressando respostas prontas encontradas às margens do texto. Essa prática é justificada por aquilo que a professora acredita ser leitura; criou-se um mecanismo de condicionamento, não há relação entre texto e leitor. A professora assume uma posição de interprete, não de mediadora. Distanciando-se desta ação, lembramos do que Geraldi (1999) menciona: *Posso ir ao texto para escuta-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é previa, mas para retirar dele tudo o que lhe possa me fornecer.*

Outrossim, essa circunstância nos leva a questionar: Como o professor conduz esse processo de leitura quando ele aponta determinados alunos e não menciona outros? Os não mencionados podem sentir-se menos interessados por considerar que não haverá cobrança? Até que ponto o professor é portador de uma bagagem para poder instigar seu aluno e permitir que ele se pronuncie? Se o que se almeja é a autonomia do aluno enquanto leitor, até que ponto essa prática do aprendizado da leitura permite a partilha do saber, a troca de informações?

Outrora, quando o aluno está aliado sozinho com o texto, ele se diz não ser capaz de responder as questões interpretativas do livro, porém quando a situação muda, com a interferência da professora e a colaboração dos alunos com seus comentários, as respostas surgem e em grupo os resultados correspondem em certa medida ao entendimento esperado. O que faz recordar os PCNs (2001):

O leitor [...] precisa aprender a coordenar estratégias de decifração, de seleção, antecipação, inferência e verificação. Essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor.

Passando para outro momento, solicita-se que os alunos retirem o caderno de especificada disciplina, por exemplo: matemática, copia-se conceitos e exemplos sobre o assunto a ser trabalhado, no caso aqui a multiplicação. O conteúdo é lido pela professora que explica os exemplos expostos no quadro e no final questiona se todos entenderam. Alguns dizem que sim, entenderam; outros ficam calados, e ainda outros se queixam que a tabuada de multiplicação é muito difícil. Diante dessa última reação a professora sugere um exercício afirmando que por meio deste as dúvidas serão esclarecidas. E o processo de atividade e correção ocorre semelhante às demais, no quadro. Digno de nota é perceber que muito embora a escola tenha disponível o número suficiente de livros de matemática, o mesmo não se constitui em momento algum como um recurso de leitura a mais presente na sala, isto porque é encarado como muito avançado para o nível da turma. Isso dá margem à outra reflexão: Se a leitura é incentivada como uma prática social no processo de troca com o outro, será que nenhum dos alunos conseguiriam atingir esse nível de entendimento (questionado pela professora) com o acesso a esse material? Além disso, porque evitar o contato com o livro se o aluno já dispõe de um acesso tão reduzido? Nesse sentido Orlandi (1988) retoma a consideração de que: o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social.

O treino ortográfico, geralmente de palavras, é outra prática constante na rotina da turma e sua correção também se dá semelhante às outras atividades, verificadas no quadro.

Outro fator significativo a se considerar é que enquanto outras escolas dispõem de um ambiente a mais de leitura e pesquisa, este ano a escola referida neste trabalho, devido ao grande número de alunos não tem disponibilidade a esta alternativa. O que distancia e restringe acentuadamente o contato do aluno com a leitura e sua diversidade. Dessemelhante desta condição, os PCNs(2001) sugerem que: *a seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas.*

Em se tratando dos momentos de leitura individual, percebe-se primariamente que a seleção do que se vai ler não inclui a participação do aluno,

configurando-o num aluno passivo, receptivo as escolhas prévias do professor, o que conseqüentemente pode não fazer nenhum sentido para a criança, tornando inexistente o caráter interativo que o ato de ler deve ter. O texto é colocado como produto acabado; o privilégio é a pronúncia correta das palavras ou frases. Escolhe-se um parágrafo de determinado texto e de carteira em carteira escuta-se cada aluno. Diante de tal evidencia é bem oportuno rever o que Martins (1994) ressalta:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

A leitura está na escola, entretanto é necessário rever de que forma ela é pensada e efetivada na sala de aula. Tendo que, a maioria das crianças brasileiras - sobretudo as que são atendidas pela rede pública de ensino – têm acesso restrito à leitura e a escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades.

Por isso, é fundamental que a escola, pela mediação do professor(a) proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos.

No dia-a-dia dos cidadãos, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo momento, cumprindo diferentes funções. Por isso, trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidos na compreensão dos usos e funções da leitura e escrita, implica valorizar os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele deduções e descobertas, explicitando informações desconhecidas, em conseqüência, sua inserção social.

5. Considerações Finais

Considerando o que foi observado percebe-se que as práticas de leitura no espaço escolar estão mais associadas ao paradigma estruturalista da leitura, que entende que o indivíduo recebe da comunidade lingüística, um sistema já constituído, cabendo a ele toma-lo e assimila-lo no seu conjunto tal como ele é. Sob essa ótica Kato (1985) compreende que a leitura parte de pressuposto de que o texto possui uma decodificação que apresenta as idéias do autor e cabe ao leitor decodifica-lo, isto é, compreender essas idéias com um sentido único e verdadeiro, limitando as possibilidades de compreensão.

E a pedagogização da leitura está atrelada a uma prática reforçada de maneira imediatista, mecânica e fragmentada. Percebe-se também que nem sempre o professor consegue desempenhar o papel de mediador entre as crianças e os autores dos textos selecionados; talvez porque o seu saber acadêmico sobre leitura na maioria das vezes é fragmentado. Por isso, é importante se ter cautela para que não haja nenhum tipo de julgamento com relação a culpados e inocentes nessa prática que ainda se mostra muito carente de ações mais enérgicas, visto que não há como detectar a não prontidão exclusiva do aluno ou absoluta do professor, as causas e conseqüências são variáveis e depende de cada contexto.

As observâncias atentas em classe refletem claramente como as estratégias utilizadas podem reduzir ou ampliar o bom desempenho do aprendiz no processo de aquisição da leitura. Se os momentos de leitura se constituem escassos e formais, isso obviamente distancia a relação do aluno com o texto; desta forma como conseguir minimizar as dificuldades no processo de ensino. Ou ainda como promover a cidadania desses alunos, tão enfatizadas nas teorias? A leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido, traz conceitos que se articulam com as informações que já se tem. A final de contas, qual o lugar que é apontado para se efetuar a tarefa de se aprender a ler e escrever? Quando se pergunta o que o aluno vai fazer nas escola que resposta as próprias crianças frequentemente expressam? Se o papel da escola é o de

ensinar a ler e escrever em caráter primordial, que essa responsabilidade se faça mediante uma boa preparação, o compromisso e de modo salutar; ou de outra forma as queixas só tendem a aumentar.

Valorizando a leitura enquanto prática social, entende-se que não há uma concepção de leitura sem as outras. Há que se perceber que entre elas há uma gradação, indispensável para a formação do sujeito enquanto leitor, reconhecendo inclusive que as práticas de leitura e escrita são sempre gradativas, ou seja, há sempre o que se aprender.

Os inúmeros estudos dedicados ao processo do aprendizado da leitura revelam que o ensino da linguagem antes conceitual e normativo deve ser centrado hoje no uso e no funcionamento da língua enquanto sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado. Pois, só assim o sujeito terá condições de se dar bem dentro e fora da Escola, fazendo pleno uso do que aprende e apreende.

Não obstante, a força da visão estruturalista nas propostas pedagógicas é visível, a reprodução de informações concretizada no resultado faz com que a leitura extra-escolar, ou seja, a variedade textual do mundo, do cotidiano não seja muito bem vista no espaço escolar, a leitura dos livros didáticos é a que mais caracteriza a leitura da escola, ainda há muita teoria e planos pedagógicos próximos do ideal, mas a prática continua arcaica.

Ensinar a ler é uma tarefa de todo professor, não sendo exclusividade do de Língua Portuguesa, quase sempre responsabilizado pela dificuldade do aluno de interpretar questões de disciplinas diversas. Além do mais, o ato de ler disponibiliza um repertório para que o indivíduo possa expressar não só escrita, mas oralmente. A desconsideração do que se lê segundo os diferentes paradigmas e os processos sócio-cognitivos nela envolvidos, leva as pessoas a construir um conceito limitado desta ação de linguagem. Reforçando esse entendimento, Kleiman (1998) explica:

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo. As oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.”

É preciso atentar não apenas para a linearidade do texto, mas ver o significado e as formas de construção desse significado.

Percebe-se também que a escola ainda incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, se limitando a ensinar cálculo e outras noções elementares. As práticas de leitura na sala de aula, diferentemente da decifração mecânica de sinais, podem dar lugar ao ato voluntário, ao exercício da possibilidade humana de articular o agir ao pensar, ao definir, ao escolher, distinguindo leitores de ledores. Atentando para isso Geraldi (1999) diz:

É comum professores alegarem que “ensinam” determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar.

Constatou-se também a importância de o aluno utilizar suas experiências, sua história de leitura e seus conhecimentos para produzir sentidos em relação aos textos lidos, o que inclui a prática da leitura colaborativa, na qual professor e alunos juntos, buscam pistas, juntam significados e constroem o sentido do texto.

Tornou-se evidente a necessidade do mediador da construção dos sentidos, pois conforme Kleiman(2000) ressalta: o leitor não recebe pronto o significado do texto, ele o constrói, gradualmente. Quer dizer, a leitura precisa ser trabalhada em

sala de aula como um processo compartilhado entre professor e aluno, principalmente nas séries do ensino fundamental.

Portanto, é preciso aceitar o desafio de uma prática em que, assumindo uma postura dialógica com seus alunos, professores e professoras possam contribuir para que eles cheguem á almejado objetivo, ao uso criativo e crítico das práticas sociais de leitura e escrita.

Pensando assim, a Escola deve ser um espaço que discute, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicitando os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos.

6.Referências

BRASIL,Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.Língua Portuguesa.3ª ed. Brasília.2001.

CAGLIARI,Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 8ª ed. São Paulo: Scipione,1995.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizado** . 4ª ed. Ática.2001.

GERALDI,João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed.São Paulo: Martins Fontes.1997.

KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes.1987.

-----, **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática.1985

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática**.6ª ed.Campinas. São Paulo: Pontes.1998

----- **Texto e Leitor** – Aspectos cognitivos da Leitura. 6ª ed.
Campinas. São Paulo: Pontes. 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 1ª ed. São Paulo: Cortez.
Campinas, 1998.

----- **Nem escritor nem sujeito**. In: Leitura- teoria e prática.
Campinas 1987.

