**A ESCOLA E O ENSINO DE LEITURA**

Alice Gonçalves Silva[[1]](#footnote-2)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal mostrar as possíveis abordagens que a leitura possui e que assume no contexto escolar, sendo necessário, para tal, tomá-la como objeto de ensino; assim como, discutir a formação leitora que é repassada para os alunos. Os principais teóricos que nortearam esta pesquisa foram **CAFIERO (2010), KLEIMAN (2007), SILVA (2009), BRITTO (2009), PIETRI (2009).** As concepções presentes objetivam apoiar o trabalho do professor em sala de aula, fornecendo-lhe subsídios metodológicos e referenciais, mostrando-lhe os desdobramentos da relação educação, leitura e leitor, evidenciando, enfim, que existem possíveis soluções para o ensino de leitura se desenvolver satisfatoriamente nesse contexto. Neste caso, a escola funcionará como uma das principais agências de letramento, sendo, por isso, responsável pelos materiais e práticas de leitura que facilitarão o pleno desenvolvimento e construção das habilidades do leitor em formação. Daí a importância de analisar criticamente trechos de textos que compõem parte desses materiais, que circulam nesse espaço, visando novas perspectivas e soluções.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto Escolar, Formação, Leitor, Leitura.

**1 A ESCOLA E O ENSINO DE LEITURA**

 Compreendidas os significados que o conceito de leitura possui e identificado o seu alcance, este capítulo apresentará, por sua vez, uma discussão sobre os aspectos que estão envolvidos nas práticas de leitura em sociedades letradas como a nossa, e as maneiras como essas práticas se relacionam com aquelas desenvolvidas na escola.

1.1 OS QUE LEMOS NA ESCOLA? PARA QUEM LEMOS? COMO PODERÍAMOS LER?

 A leitura exercida na escola costuma ter um ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e pelos desenhos curriculares. O professor, dos anos iniciais e finais, do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leituras restritas em sua amplitude e compreensão.

 Então, o que lemos na escola?Para responder a tal questionamento, convém lembrar as leituras ligeiras dos enunciados dos exercícios, aquelas relacionadas a trechos de obras a serem traduzidos em conteúdos escolares; a leitura breve dos fragmentos escritos no caderno de exercícios ou no quadro de giz, a que se veem submetidos igualmente alunos e professores.

 Assim, tornam-se por demais rarefeitas as leituras de um conto mais longo, de uma crônica polêmica extraída do jornal diário, de um artigo científico de peso, para não mencionar uma narrativa longa por inteiro. Essas parecem ser as rotinas mais visíveis no cotidiano das escolas. “Paradoxalmente, são rotinas que tornam os sujeitos invisíveis, por demais acanhados, no que diz respeito à apropriação dos sentidos dos textos” (SILVA E MARTINS, 2010, p.28).

 A sensação diante da inflexibilidade do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em cumprir conteúdos escolares, que, certamente, são bastante relevantes. Mas como dar conta do ensino desses conteúdos, garantindo a leitura na condição de prática histórica e cultural?

 Diante das imposições, surgem, com frequência, leitores partidos, poucos proficientes em relação às leituras consumidas no cenário das escolas brasileiras contemporâneas. Partidos porque, em meio a uma grande quantidade de textos pouco reelabora aquilo que leem. Pouco proficientes porque, na urgência do tempo pedagógico, quase nada sobra para exercerem a prática intensiva da leitura. Algumas dessas práticas são até antigas, mas de acordo com Chartier (1996,p.34 apud ) “são práticas, por meio das quais, poderiam ler, reler, debruçar-se sobre os mesmos textos, duvidar, escolher sentidos possíveis, resgatando neste gesto, a etimologia da palavra leitura”.Sem dúvida, tais práticas contribuíram para a construção da criticidade do leitor.

 Podem-se ainda formular uma pergunta: para quem afinal, lê-se na escola, se alunos e professores estão entregues a uma rotina, lutando no dia-a-dia contra a fatalidade do exíguo tempo de leitura no contexto escolar?A tentativa de resposta pressupõe algumas assertivas, assumidas por Silva e Martins (2010, p.28):

Ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de retomar os sentidos pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Se, de fato, o sentido não reside no texto *a priori,* é preciso, então convocar os sujeitos para as múltiplas leituras possíveis. Ler consiste, portanto, em exercer uma tarefa. Pensa-se, neste caso, nas ações, no trabalho dos alunos e professores sobre os textos, sobre a linguagem.

 Assim, é preciso garantir um trabalho que requer grande esforço: o exercício do silêncio (uma primeira leitura para a aproximação com as principais dificuldades presentes); o convite à curiosidade (as perguntas iniciais que são feitas ao texto desconhecido); a possibilidade de levantar hipóteses ( as noções primeiras para quais o texto se move); a prática da reflexão ( a tentativa de recuperar as marcas, as dificuldades que estão impressas no texto e que não permitem confusões); o exercício da transformação (a necessidade de submeter as ideias do texto aos acervos dos leitores, às suas experiências).

 Ao colocar, então, em evidência os processos interativos envolvidos no ato de ler, as considerações a que se chega é que vive-se num mundo organizado pela linguagem.Verifica-se, portanto, a conveniência de relacionar concepções de linguagem e ensino de leitura.

 Atualmente nos estudos de cunho linguísticos, costuma-se fazer referência a três concepções. De cada uma surgiriam práticas, ideologicamente distintas, de ensino da língua materna e de leitura.Por isso, de acordo com Geraldi(1998,p.29) tem-se:

Na primeira, a linguagem seria uma expressão para o pensamento*,* sem filtros determinados pela realidade circundante. Na segunda, tem-se a linguagem como meio de comunicação, cuja função maior é transmitir informações. Um canal, meramente. E uma terceira via, por intermédio da qual este texto é tecido, a linguagem constitui forma de interação, um modo de estabelecer compromissos entre locutor e interlocutor, mediados pela realidade social**.**

 Nesta última concepção, a leitura se afasta de mera decodificação, elevando-se a um ato polifônico, composto por diversas vozes capazes de orquestrar o sentido formulado para os textos, conforme Mikhail Bakhtin (1992) já advertia em seus estudos sobre linguagem e filosofia.

 Desse modo, já é possível apontar algumas respostas iniciais. *O que e por que* razão deve-se ler na escola?Lê-se na escola, espaço de produção cultural, para ocupar o lugar de sujeitos, para serem feitos possíveis questionamentos sobre os sentidos colhidos nas configurações textuais e propor-lhes outros sentidos. Nunca para ficar acanhados diante dos textos partidos, às previsíveis respostas*.Como* então, se deve ler na escola? Ora, estabelecendo relações com as experiências herdadas na vida em sociedade, arriscando alcançar além do nosso conhecimento de mundo.E por último*, para quem* deve-se ler senão para interlocutores atentos, curiosos, capazes de contrapor suas ideias aquela sugeridas pelo tecido de palavras, pelo trabalho prévio exercido por determinado autor?

 Algumas atitudes mais flexíveis, relacionadas às rotinas de leitura na escola, podem ser encontradas a partir da experiência com os gêneros discursivos, que estão presentes na própria sala de aula, assim como na sociedade. O trabalho com os gêneros discursivos pode favorecer “o desenvolvimento de práticas sociais de leitura na escola, tornando-a mais próximas daquelas com as quais o leitor se depara em seu contexto de vida” (BRANDÃO,2005,p.40). Assim o leitor conseguirá confrontar os seus conhecimentos com a diversidade de gêneros textuais existentes.

 Por causa da diversidade dos gêneros em circulação em nossa sociedade e das turmas que o professor trabalha, a escolha do material de leitura é sempre uma importante etapa do processo de organização do trabalho docente, para Silva e Martins (2010, p.33):

Etapa a ser avaliada e refeita de tempos pelo professor,em função de novos materiais de leitura disponíveis na biblioteca ; de novos interesses seus,da escola e de seus alunos, das especificidades de determinada turma, do tempo a ser destinado á leitura individual e coletiva,na escola ou em casa.

 Portanto, o trabalho com a leitura pode ser repensado, planejado e avaliado, levando-se em consideração as condições de sua realização. O papel do professor e de outros mediadores de leitura é fundamental, desde o momento da seleção dos textos e dos materiais de leitura- em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas*, e-mails*, *blogs*, cartazes, panfletos, etc.) e também numa diversidade de gêneros ( literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares etc.).Qualquer que seja o nível da turma que se trabalhe, o planejamento da leitura e,dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura, são peças-chave para o bom resultado do professor.

 Sendo assim, cabe à escola promover o acesso à cultura escrita, por ser ela, agência de letramento das mais importantes. E ao professor cabe, mais do que alfabetizar ou ensinar a ler, enfrentar o desafio de inserir o aluno no mundo do que é dito através dos textos, buscando a verdade a ser decifrada de diferentes maneiras para melhor ser assimilada pelo aluno.

1.2 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO

 A partir das considerações já levantadas, pode-se afirmar que a leitura é uma prática social escolarizada, já que, numa sociedade como a nossa, as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler. Porém, a leitura não é uma prática exclusivamente escolar. Pietri (2009), faz referência a essa questão afirmando que uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido à escola, ou, mesmo que tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou e, ainda, ler textos pertencentes a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar.

 Por esta razão é que “as pessoas vivem em sociedades letradas (realizam em seu cotidiano, práticas com base no uso de materiais escritos) e não-letradas (fundamentam suas relações sociais em usos orais de linguagem)” (PIETRI, 2009, p.10). Com relação à primeira, o contato com atividades de leitura pode acontecer muito antes da vivência no período de escolarização. A leitura de um texto, em voz alta, para uma pessoa, criança ou não, que não sabe ler, é um exemplo de contato com a leitura que pode acontecer fora do ambiente escolar. Por sua vez, a segunda mostra que a relação com a escrita pode ser garantida, muitas vezes, apenas através da escola.

 Se, de modo geral, a escola representa a principal agência de letramento, numa sociedade complexa como a nossa, então, de acordo com Britto (2009, p.30):

[...] a escola representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita.

 Pensar no ensino da leitura na escola, então, significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostram muito mais complexas quando se pensa que a sociedade se divide em comunidades letradas e não-letradas, e ainda, como afirma Soares (2001, p.30):

 [...]se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas cotidianas.

 Desse modo, não é possível pensar em *escola* e *leitura* no singular, mas em *escolas* e em *leituras*, pois é necessário considerar as diferentes relações que a comunidade, e, os grupos sociais que as constituem, estabelece com a escrita.

 O desenvolvimento do processo de leitura na escola , portanto, exige pensar na distribuição social do escrito, pois é necessário considerar que os materiais circulam na sociedade de modo desigual, ou seja, que a circulação social de determinados produtos não alcançam a todos da sociedade, já que apenas uma minoria tem acesso aos produtos escritos que são muitos valorizados socialmente.

 As práticas leitoras realizadas na escola podem confirmar de modos diferentes essa realidade: podem contribuir para a desigualdade, em função dos materiais escritos disponibilizados, ou dos modos como esses materiais são oferecidos aos alunos; ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem com bases nesses materiais, as práticas sociais consideradas legítimas em uma sociedade letrada.

 Entretanto, assegurar o acesso dos estudantes a uma boa quantidade de livros, por si só, não assegura o êxito na formação do leitor na escola. Se assim fosse problemas com o ensino da leitura em contexto escolar poderiam ser resolvidos apenas coma solução dos problemas econômicos. O acesso ao material escrito é necessário, mas não suficiente. A situação se complica mesmo, a partir do momento em que os diversos níveis de letramento, existentes socialmente, são lembrados e levados para o contexto escolar.

Para Pietri (2009, p. 23):

[...] a entrada do texto na escola e as atividades de leitura que serão desenvolvidas com ele, em sala de aula, pedem que o processo de escolarização desse texto- sua escolha para ser usado como material de ensino de leitura- seja

feito levando-se em conta as possibilidades de leitura do aluno.

 A escolha do texto exige, portanto, que o professor conheça bem quem é o aluno que se encontra ali na sua frente, na sala de aula. A escolha dos textos, a serem lidos numa aula de leitura, não pode ser feita antes de saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola.É um contrassensos, desse modo estabelecer antes do início do ano letivo os textos a serem lidos nas aulas de leitura.

 Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito, não é propriamente leitura, como afirma Kleiman (2007, p. 35):

[...] quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, está apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com o significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem. Esse material se torna irrelevante para o interesse ou o propósito passa despercebido e é prontamente esquecido.

 Logo se presume que mais que letrar, o professor e a escola precisam definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução, que possam ser direcionadas por um colega mais proficiente, pelos pais etc. Aos poucos o a professor vai retirando os suportes os suportes, e o aluno redefinem as tarefas para si próprias, constituindo-se aí estratégias de leitura. A compreensão, nessas etapas, não se dá necessariamente durante o ato de ler do aluno, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, pois, este, deve propor atividades que criem condições para o leitor, em formação, retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo.

 Kleiman (1996, p. 16) acentua que:

A atividade árida e tortuosa da decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com atividade prazerosa [...]. E, de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar.

 O que se percebe é que ninguém gosta de realizar aquilo que é difícil demais nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler na sala de aula: para uma grande maioria ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

 Então, esse processo de letramento que é favorecido pela escola , pode ser melhorado e constantemente aprimorado, por causa de sua grande colaboração com o processo de alfabetização. O fato é que não deve ser considerado como um estágio pronto, acabado. Há que se dizer também que atualmente existem letramentos múltiplos, imersos nas práticas letradas, num

contexto de fatores cada vez mais críticos, de diversidade local e de conectividade global. Sendo assim as práticas letradas a serem encaminhadas para o contexto escolar, devem estar de acordo com os novos eventos que surgem na sociedade moderna.

 A partir dos níveis de letramento, o esperado é que os alunos compreendam que “cada texto exige uma leitura diferente, já que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler” (KLEIMAN, p. 20). Logo é necessário sempre assumir uma posição crítica diante do texto ,refletindo sobre ele, analisando-o. O que se requer é sempre estar ampliando o grau de letramento do, contribuindo para a sua formação de leitor crítico. Lembrando sempre que a escola, como principal agência de letramento, tem muito a realizar nesse processo, em todas as séries e em todos os segmentos.

1.3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

 Como discutido, a leitura não é uma prática escolar, mas uma prática escolarizada. As práticas de leitura, podem se desenvolver independentemente da escola, ainda que a escola seja, numa sociedade como a nossa, a principal responsável pelo seu ensino.

 A mesma relação entra práticas escolares e escolarizadas atua sobre o material de leitura, geralmente os livros didáticos ou paradidáticos. Até hoje esses suportes veem mostrando sua enorme importância pra o contexto escolar, já que realizam a mediação entre o aluno e e aquilo que é estabelecido como objeto de ensino. Em relação ao ensino de leitura, a questão que se coloca diz respeito ao que acontece com o texto quando ele entra na sala de aula.

 Mais especificamente, neste momento, o objetivo é observar o que acontece com o texto quando ele é selecionado para compor um livro didático ou paradidático: que critérios são usados para sua escolha? Que atuações são realizadas sobre o texto e com base em que concepções de leitura e de ensino/ aprendizagem? Que leitores é possível formar com base nas atividades propostas nesses livros?

 Conforme Kleiman (2010, p. 13):

Os textos que entram na sala de aula, em sua grande maioria, não são textos produzidos para serem lidos na escola, para fundamentarem atividades de ensino de leitura. Machado de Assis não escreveu *Memórias Póstumas de Brás Cubas* para ser lido no ensino médio a fim de atender questões de vestibular. Os textos, literários ou não, ao entrarem em sala de aula passam por um processo de apropriação didática. Isso significa que eles são lidos na escola de modos diferentes de como são lidos fora da escola.

 Essa diferença é resultante dos objetivos específicos da leitura que são estabelecidos em contexto escolar, mas também em função das condições em que a leitura do texto se realiza na instituição escolar, de como esta se organiza em nossa sociedade: o currículo; as disciplinas; os programas; o número de aulas e de alunos; e a divisão do trabalho em função desses fatores e das condições sociais e econômicas do contexto em que a unidade escolar se encontra.

 A apropriação do texto pelo livro didático é feita em função das características desse suporte; de seus objetivos; de seus leitores, (nesse caso, principalmente o professor e o aluno). O autor do livro didático se orienta por esses fatores para produzir esse material. A escolha dos textos precisa se pautar “nas capacidades de leitura que se suponha ter o aluno e nas capacidades que se pretenda que ele venha a ter” (PIETRI, 2009, p. 36). Além disso, a escolha e as atividades a serem realizadas em sala de aula com base no texto escolhido precisam ser didaticamente satisfatórias, o que significa não apenas levar o aluno à aprendizagem, mas também organizar as atividades de acordo com o espaço e o tempo da sala de aula.

 Como é o professor quem escolhe o livro didático a ser usados com suas turmas durante determinado período letivo, o livro precisa atender às necessidades desse profissional e se adequar à sua formação, às suas concepções de ensino/ aprendizagem, à expectativa que possui em relação aos seus alunos e às condições de seu trabalho.

 A entrada do texto na escola é feita, portanto, de acordo com essa organização e com os objetivos escolares de leitura, em função das condições de ensino e de vida das pessoas envolvidas nesse contexto; a partir das condições de materiais em que vivem alunos e professores; de acordo com o nível de formação deste; do nível de letramento do aluno e dos grupos sociais a que pertencem etc.

 Todos esses fatores estão envolvidos com a concepção de leitura que se encontra na escola e com a imagem das pessoas que participam das atividades relacionadas ao ensino da leitura, principalmente a imagem do professor e do aluno. As instâncias oficiais e os elaboradores de materiais didáticos assumem de acordo com Pietri (2009, p. 34):

[...] papel fundamental na construção dessas imagens, no desenvolvimento das relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e alunos e nas decisões sobre o *quê, quando, como* e *por que* ensinar.

 Os estabelecimentos oficiais atuam mais diretamente no estabelecimento e dos conteúdos e dos objetivos do ensino (*o quê* e *por quê),* ao passo que os elaboradores do material didático atuam mais diretamente sobre a organização dos conteúdos ao longo do ano letivo e sobre os modos de realizar as atividades para o ensino de determinado conteúdo (*quando* e *como* ensinar). Sendo assim, “os materiais didáticos realizam a mediação entre o que é estabelecido oficialmente como conteúdo programático para determinada disciplina, e atividades a serem realizam na sala de aula” (BRITTO, 2009, p. 14). Portanto, os principais responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos são o professor, o autor e o editor, além das instâncias oficiais responsáveis pelo ensino.

 Dos três, o professor é o mais importante mediador entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, pois é quem decide, afinal, que material utilizar em suas atividades de ensino. Porém, dadas as condições de trabalho, geralmente o professor atribui a tarefa de organizar as atividades desse ao autor do livro didático ou paradidático.

 A partir dessa relação de mediação exercida na elaboração do livro didático podem ser observadas as estratégias de apropriação dos textos que entram para compor esse material, bem como as atuações sobre a forma desses textos e as atividades de leitura propostas a partir deles.

 Muitas vezes, nesses materiais, encontram-se textos reproduzidos na íntegra, todavia são também apresentados ao leitor fragmentos de textos, recortes, anteriormente publicados com outros objetivos, que não o ensino. Mas com que finalidade se realiza supressões nos textos que compõem os livros os livros didáticos? Por que determinadas passagens do texto, e não outras são retiradas? Por que são selecionados tais textos e não outros?

 Uma primeira resposta pode sugerir a necessidade de economia de espaço no livro, o que impediria a reprodução integral do texto ou a publicação de textos mais longos. Porém, quando o livro é analisado cautelosamente, percebe-se que boa parte das páginas é preenchida com figuras que, na maioria das vazes, pouco acrescentam à leitura dos textos que acompanham. São figuras que “além de tomar o espaço que poderia ser utilizado para a apresentação integral do texto, são figuras que em geral dialogam minimamente com os sentidos que compõem o texto ao qual são associados”( PIETRI, 2009, p. 37). Desse modo, parece que a escolha e/ ou o recorte dos textos que compõem as unidades temáticas dos livros didáticos podem se realizar com base em outros objetivos que não a economia de espaço.

 Considerando as atuações que se realizam sobre o texto, no processo de apropriação didática, pode-se afirmar, segundo Kleiman (2010, p. 38)

[...] que o texto a ser lido na sala de aula é em novo texto, distante do texto que lhe deu origem. Esse distanciamento pode acontecer pela descontextualização por que passa o texto em relação às condições de sua produção, o que inclui o distanciamento em relação à obra a que pertence; ou pela apresentação de um recorte que suprime características que o autor conferiu ao texto

que produziu.

 Nessas condições, é necessário questionar que concepção de leitura fundamenta o tratamento conferido ao texto em sua apropriação didática e que formação terá o aluno, enquanto leitor, a partir da leitura de um texto com as características que assume em sua impressão no livro didático.

 A facilitação da leitura, tal como a proporcionada pelos fragmentos de textos, “em nada contribui para que o aluno, leitor em formação, se constitua em leitor proficiente” (PIETRI, 2009, p. 39). Este tipo de leitor sabe que, ao se deparar com uma dificuldade imposta pela leitura, não deve deixar o texto considerando-se incapaz de realizar a sua atividade de leitor; ao contrário, “este sabe que ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece para sua compreensão” (KLEIMAN, 2010, p. 14). Então, ele é capaz de compreender que o próprio texto pode contribuir para desvendar as situações que são apresentadas, o que implicaria que a continuidade da leitura pode ajudar a elaborar hipóteses que ajudariam na compreensão daquilo que ainda não é conhecido.

 O leitor proficiente procura em outras fontes as informações que não possui e que o texto lhe exige. De acordo com Britto (2009, p. 60):

Deixar o texto de lado, sem tê-lo lido na íntegra e procurar outro texto que ajudará na continuação da leitura daquele primeiro texto, é uma prática letrada, necessária para o processo de leitura; e a escola, em geral, não leva o aluno a se apropriar dessa prática, não o leva nem, a saber, que ela existe e é necessária: é constitutiva do ato de ler.

 A escola, na maioria das vezes, não ensina ao aluno como estabelecer objetivos para sua leitura com determinado texto, o que impossibilita que se construa uma referência para a elaboração e verificação de hipóteses, processo necessário para a construção de sentidos. A leitura é realmente concebida como um processo de decodificação, em que o leitor ocupa um lugar passiva frente ao texto. Porém sua função é tão ativa quanto a de um produtor de texto, de ser autor. Ler envolve uma grande quantidade de trabalho.

 Outro tipo de material que precisa ser considerado quando são discutidas questões relativas ao ensino de leitura na escola, são os denominados *livros paradidáticos*. O objetivo dessas publicações é o de levar o aluno a ter o contato com determinados gêneros (como poesia, crônica, contos ou mesmo romances) ou com uma obra de determinado autor.

 Dadas suas características, parece que os livros paradidáticos- ao menos aqueles que são produzidos como coletâneas de textos de autores consagrados- não se caracterizam, a princípio, pela fragmentação e pela a superficialidade, como podem ser encontradas em livros didáticos. Nesse caso, segundo Pietri (2009, p. 39):

[...] o objetivo é levar aos alunos textos que sejam adequados a sua faixa etária ou a sua capacidade enquanto leitor e, ao mesmo tempo, garantir a leitura dos textos em seu suporte, seja realizada satisfatoriamente.

 A observação desses suplementos de leitura mostra a preocupação em levar o leitor a perceber a organização do livro. Muitas vezes é pedido, por exemplo, que o aluno aponte quais são as temáticas e quais os nomes dos autores que compõem o livro que acabou de ler. Para responder a tais questões, é suficiente que o aluno, a princípio, observe a capa e as primeiras páginas do livro. Em geral, já na própria capa ele encontra o nome do (s) autor (es) e, a seguir, nas primeiras páginas, informações sobre eles. A próxima página é o índice, em que o leitor se depara com os modos como se organiza a publicação.

 Assim, as questões iniciais dos suplementos exigem do leitor conhecimentos sobre determinados suportes. Britto (2009) defende que, na verdade, é mais do isso, eles vão dirigir a leitura de modo que o leitor perceba qual é o percurso necessário para lidar adequadamente com um suporte como o livro paradidático. E, acentua, ainda, que a tarefa de quem responde às questões propostas, é simplesmente buscar no local adequado as informações que os suplementos pedem.

 Na verdade, essa não parece ser uma tarefa tão complexa, mesmo as questões, em que são requeridas informações presentes nos textos lidos, exigem do leitor apenas a tarefa de localizar essas informações, caso não as tenha de memória, em algumas passagens dos textos. Muitas vezes, as próprias questões informam ao leitor a página do livro em que se encontra a resposta pedida. Para responder a tais questionamentos, portanto, é necessário apenas saber manusear o suporte, tarefa que o próprio suplemento ensina a realizar.

 O mesmo princípio é encontrado em coleções de livros paradidáticos, que dadas suas características materiais, são dirigidas para leitores que já possuam certas habilidades de leitura. Conforme Britto (2009, p. 61):

Nesse caso, o objetivo parece não ser o de tornar o aluno um leitor capaz de manusear um tipo específico de suporte, mas o de aperfeiçoar as habilidades de leitura que esse aluno já possui em relação ao uso dos recursos que o suporte pode oferecer. O que caracteriza coleções como essas, é o fato de que elas apenas exigem determinadas habilidades de manuseio do suporte, e levam o leitor a construir, de certa forma, habilidades mais sofisticadas.

 Assim, ainda que exijam habilidades mais sofisticadas, os suplementos de leitura, de coleções como estas, tem como princípio apenas levar o leitor a saber lidar com um determinado suporte e a conhecer as características que o compõem (escola literária, principais temáticas, a vida do autor etc.). Ainda que as questões sejam de compreensão, as respostas exigem apenas que o leitor saiba se localizar em relação ao à organização dos textos no suporte, para que possa cumprir adequadamente a tarefa proposta.

 Tanto em relação ao livro didático e ao paradidático, percebe-se a relevância que possui o suporte para a organização das atividades de leitura, no que se refere tanto à escolha dos textos que compõem esses materiais, quanto às atuações realizadas sobre esses textos. Essas são realizadas de modo a adequar os textos à imagem de leitor com que trabalham os envolvidos na produção do material didático, e, para a construção do próprio leitor, como alguém que precisa ter determinadas habilidades de leitura para poder lidar com um produto típico da indústria editorial que é o livro, instrumento presente em todos os ambientes

**2. REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRANDÃO, Helena N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, discurso** **político, divulgação científica.** São Paulo: A.A, 2005.

BRITTO, Luiz Percival. **Leitura e formação na educação escolar**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAZARIN, Ercília Ana. **A leitura: uma prática discursiva**. Artigo in: httm/ www. unisul. br. Publicado em 2007. Acesso em 24/03/2012

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

CORACINI, Maria José língua **. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e** **estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2002.

DERRIDA, J**. Position**. Paris: Les Editions de Minuit, 1972.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

KATO, Mary**. O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins, 1985.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguistica**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela**. Oficina de leitura: teoria e prática**. 8 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MILLER, G**. Semantics Relations among words**. Cambridge: The Mit Prees, 1978.

ORLANDI, Eni Pulcineel**. A linguagem e o seu funcionamento: formas do** **discurso**. Campinas: Pontes, 1998.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SILVA, Vera Lúcia. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no** **trabalho do professor.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Márcia. MARTINS, Milena. **Experiências de leitura no contexto escolar**. São Paulo: Ministério da Educação, 2010.

SOARES, Magda**. Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2003.

1. Aluna do 8° período de Letras da Universidade Estadual Vale Acaraú . [↑](#footnote-ref-2)