



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL

Laila Nunes Mendes

**Ato, Objeto e Sujeito: Uma perspectiva sobre a leitura  
do aluno do Ensino Médio.**

Brasília  
2011

Universidade de Brasília – UnB

Laila Nunes Mendes

**Ato, Sujeito e Objeto: Uma perspectiva sobre a leitura  
do aluno do Ensino Médio.**

Monografia apresentada como exigência  
final para a conclusão de curso superior  
em Letras Português.

Orientadora: Maria Luiza Monteiro  
Sales Coroa.

Brasília

2011

## Sumário

<b>Considerações Iniciais - Crise da leitura na escola .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1 – O que é o ato de ler? .....</b>	<b>6</b>
1. História da leitura .....	6
2. Concepções de Leitura .....	12
2.1- Leitura de baixo para cima ( <i>Bottom-up</i> ).....	12
2.2- Leitura de cima para baixo ( <i>Top-down</i> ) .....	14
2.3- Concepção interacionista .....	15
3. Aspectos de leitura.....	18
3.1- Aspectos cognitivos.....	18
3.2- Decodificação <i>versus</i> compreensão.....	18
3.4-Intencionalidade e Finalidade .....	19
3.5- E a leitura Paulo Freiriana?.....	20
<b>Capítulo 2- Qual é o objeto do ato de ler? .....</b>	<b>22</b>
1-Linguagem.....	22
2-Texto e Discurso: .....	26
3- Autoria e Contexto .....	28
4- Modalidades.....	30
5- Afinal qual o objeto da leitura?! .....	31
<b>Capítulo 3 – Quem é o sujeito do ato de ler ? .....</b>	<b>32</b>
1- Sujeito .....	32
2 - Sujeito Leitor e a construção de sentido .....	34
<b>Capítulo 4 - Nossos alunos leem ou não leem ? ( A pesquisa).....</b>	<b>37</b>
1- A leitura Escolar .....	38
2- Leitura de Mundo .....	41
3- Resultados .....	43
<b>Considerações Finais – A Formação do aluno leitor .....</b>	<b>44</b>
<b>Apêndice A – questionário .....</b>	<b>46</b>

**Referências Bibliográficas.....47**

## **Considerações Iniciais - Crise da leitura na escola**

Em minha vivência dentro da Academia, em quase todas as disciplinas que cursei, havia sempre um questionamento comum: porque os alunos não leem? Nos livros e artigos que permearam meu aprendizado essa temática também era recorrente. Muitas vezes da pergunta surgia uma afirmação imperiosa e contundente: os alunos não leem!

Como também sou aluna, essa afirmação ora realizada de forma interrogativa me causava perplexidade. Como poderia ser verdade tal fato se o que eu sempre fazia na escola era ler. O que faço o tempo inteiro na Universidade também é ler. E fora da Universidade meu mundo também é mediado pela leitura. Essa inquietação tomou-me por inteira. Não posso aceitar – como aluna e também como futura educadora – que os alunos não leem.

Dessa inquietação surge este trabalho, que tem por objetivo discutir a questão da leitura, na escola e da escola. Não espero com ele redimir a leitura dos alunos ou constatar a não leitura. E sim, questionar de forma ampla a tal crise da leitura na escola ( e na vida).

Esse trabalho constitui-se em quatro capítulos, organizados em perguntas, não por que tenho as respostas. Mas por acreditar no método socrático, em que as perguntas após revelar nossas contradições, nos ajudam a redescobrir os valores. Aqui espero que as perguntas, após revelar nossas contradições acerca da leitura, possam nos ajudar a redescobrir se a crise é da leitura na escola ou da leitura da escola.

# Capítulo 1 – O que é o ato de ler?

## 1. História da leitura

Durante o desenvolvimento das civilizações a noção de leitura veio sendo construída e reconstruída num relacionamento estreito e permanente das temáticas marcantes da história da humanidade sendo um produto histórico-cultural e também fruto das relações de poder.

Na história da cultura ocidental o ato de ler sempre esteve intimamente ligado ao ato de escrever. Segundo Steven Roger Fischer (2006), em sua obra *A História da Leitura*, a escrita surgiu da percepção das pessoas que os acordos verbais, os cálculos e as instruções poderiam ser facilmente adulterados ou perdidos se não houvesse uma testemunha imortal e acessível; e a leitura era apenas a forma de testemunhar/declamar esses fatos. Nos primórdios a leitura tinha como objeto os mnemônicos e as figuras pictóricas, que envolviam códigos predeterminados mas que não eram considerados escrita por não cumprir os critérios da escrita completa. Segundo Fischer, a leitura em sua forma verdadeira só surgiu quando surgiu uma escrita completa – ainda que usando pictogramas, uma vez que ela deixava de ser “uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma lógica de sons que recriasse a linguagem natural humana. Em vez de imagens lia-se linguagem”. Dessa forma a “leitura” antiga envolvia um reconhecimento simples dos códigos e tinha função centrada na execução de tarefas. Nesse momento surge a divisão entre letrados e não letrados, e a relação de poder na prática da escrita e da leitura. A escrita e por sua vez a decodificação desse sistema de linguagem pictórica servia a oligarquia. Na Mesopotâmia por volta de 2000 a.C, apenas 1% da população era capaz de ler e escrever. A leitura estava relacionada ao trabalho, portanto era uma atividade pública e audível. Para os egípcios de 1300 a.C, ler era sinônimo de declamar, falar em voz alta.

Desde a Antiguidade<sup>1</sup>, a partir do estabelecimento da leitura como prática social há a divisão entre letrados e não letrados que marca o nível de

---

<sup>1</sup> Antiguidade refere-se ao período compreendido entre o aparecimento da escrita (cerca de 4000 a.C) e a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C).

apropriação da escrita e da leitura, assim como atribuí espaços de poder a esses indivíduos.

Nesse período em que apenas 1% da população dominava os códigos, as tabuletas escritas eram a fala daqueles que as chancelavam. Não havia discussão, a voz escrita era a voz verdadeira. Durante o Império Antigo no Egito, poucos egípcios aprenderam a ler, segundo Fischer, no máximo 1 a cada 100 pessoas tenha sido alfabetizado em qualquer época. Os letrados eram destacados na sociedade pela capacidade de ler e escrever, aqueles que não eram partícipes da elite era escravo escriba desta. Até o século V a.C a leitura era passiva, sua função era apenas a de apêndice da memória, abrangendo registros comerciais e jurídicos e poucos textos literários.

Na história Greco-romana o ensino dos códigos de linguagem e da leitura foi passando do ambiente familiar para o público (realizado fora do lar) com o surgimento da noção de escola. Como Saviani bem explica em seu artigo “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”, a educação era organizada conforme seus receptores. Aos que pertenciam a classe dos proprietários era ofertada uma educação centrada nas atividades intelectuais, na arte das palavras e da gramática e nos exercícios físicos lúdicos e militares. Já aos que pertenciam a classe não proprietária a educação ofertada era voltada para o processo do trabalho.

Maria Aparecida Crissi Knuppel, em seu texto “ História da Leitura: do prólogo à inspiração”, mostra que em Roma, no século II d.C, o significado de leitura ainda era aquele atrelado a declamação dos egípcios de cerca de mil anos atrás. Para os romanos ler denotava a declamação em voz alta de um rolo de papiro, tarefa realizada por nobres ou sacerdotes. A leitura era socializada por esse leitor que fazia a leitura para todos. Aqueles que não pertenciam à classe dos proprietários dominavam uma linguagem simples, sendo suas leituras obras simplificadas e realizadas de forma solitária e silenciosa. Apenas no fim da Antiguidade, por influências religiosas a leitura foi começando a tornar-se um ato introspectivo e silencioso (FISCHER,2006).

A Igreja foi o palco da Idade Média e centro das manifestações culturais. A leitura era organizada nos mosteiros e trechos do Livro Sagrado passaram a ser usados como cartilha de ler e escrever. Como fruto da educação helenística a leitura, ainda realizada em voz alta, começou a sofrer interferências

gramaticais, sendo os parágrafos e títulos organizados conforme a função gramatical. A educação nos monastérios tinha natureza individual que com a demanda gerada pelo aumento de jovens que buscavam seguir a carreira monástica começou a colapsar. A crise foi aprofundada com a abertura de lições referentes às artes liberais aos filhos dos nobres. A partir da necessidade de um espaço específico para essas lições surgiram as escolas monásticas. Instituições semelhantes emergiram nos burgos oferecendo espaço escolar aos filhos da burguesia. Esses estabelecimentos ensejaram o aumento do número de letrados, muitos dos quais passaram a ministrar lições na condição de preceptores. A leitura na educação monasterial começava a passar de uma leitura de decodificação da linguagem para uma leitura interativa.

(...) a metodologia didática, seguida naquele tempo, (...) comportava a participação ativa dos estudantes. O ensino medieval desenvolvia-se de acordo com uma linha que passava por várias fases sucessivas e conseqüências. No início, havia a simples leitura do texto, *lectio*. (Ensinar, dizia-se *legere*, em latim; daqui vem *lector*, sinônimo de docente; e *lectio*, isso que nós chamamos “lição”.) Depois, o professor passava ao comentário, denominado *expositio*. A *expositio* apoiava-se sobre três pontos: a *littera*, isto é, a explicação gramatical; o *sensus*, ou inteligência do texto; e a *sententia*, ou seja, o sentido profundo ou subterrâneo, ou, ainda, o conteúdo doutrinário. O conjunto de *littera*, *sensus* e *sententia* constituía a *glossa*. Quando se chegava à *sententia*, uma multidão de problemas podia ser levantada; e tinha de ser resolvida; este era o momento da discussão, da *disputatio*; e isto fazia parte integrante dos exercícios escolásticos. No ano de 1200, muitas obras, e, em particular, uma de São Tomás, eram intituladas *Quaestiones disputatae* – ou questões disputadas; elas dão testemunho das condições em que foram elaboradas; elas o foram, por outras palavras, no decorrer daquelas discussões de que participavam professores e estudantes. (Serenellini, 1978, p. 214 apud ALVES, 2002, p. 9)

No século X, a leitura silenciosa se estabeleceu, permitindo ao leitor maior aproximação com o texto. Com a leitura silenciosa era possível que o leitor antecipasse, pulasse ou até mesmo comparasse a leitura realizada com outro livro aberto. Essa possibilidade de controlar a leitura foi considerada por alguns adeptos da leitura oral sinônimo de ociosidade. Com o desenvolvimento



das cidades a escolarização começou a seguir modelos de alfabetização em que se lia para se escrever. Nesse período, conhecido como Escolástico, as classes mais altas eram em geral alfabetizadas. Houve então a ampliação da produção literária, que versava sobre a religião ou o cavalheirismo laico. A Idade Média ia se tornando um espaço cultural construída entre a fé cristã, Cavalaria e feudalismo. No entanto, o leitor não tinha contato profundo com o texto sendo a leitura um exercício de memória.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna houve mudanças que modificaram o pensamento da humanidade. Com o surgimento da imprensa a forma de reproduzir os textos e produzir os livros foi modificada implicando a expansão das formas de ler. Com a produção em série de livros e em grandes quantidades, o livro foi se tornando mais acessível e o livro de bolso passou a ser um instrumento utilizado por muitas pessoas. Os humanistas liam os textos clássicos diretamente e como eram, e acreditavam que esses livros eram janelas através das quais poderiam dialogar com o autor. Entretanto, os humanistas acreditavam que os livros eram formas primárias de conhecimento. Os iluministas acreditavam que a leitura da burguesia deveria ser regrada, sensata e silenciosa, objetivando formar uma identidade burguesa.

A queda do regime absolutista francês, causado por uma Revolta liderada pela burguesia embasada nas ideias iluministas, marca o fim da Idade Moderna. Na idade Contemporânea, os ideais da Revolução Francesa repercutiram também na educação, onde a discussão central passou a ser a necessidade de todos de ter acesso educação e a obrigação da sociedade de favorecê-la.

Ler e escrever, fazer contas são necessidades de todos e são também os únicos conhecimentos que são possíveis dar mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos. ( MANACORDA 1989,285 apud KNUPPEL, p 11)

A Revolução Industrial também revolucionou o ensino da leitura com o chamado ensino mutuo, em que adolescentes orientados por um educador ensinavam e incentivavam a leitura e a escrita de outros jovens, no entanto nesse modelo de ensino a leitura era voltada para o ensino religioso. Esse modelo educacional proliferou-se rapidamente por meio da obra de Lancaster que abriu uma escola para os pobres. Com o surgimento dos jornais, aparece

uma leitura que apesar de não ser idealizada pelos intelectuais satisfazia a necessidade de leitura mais imediata da população.

No século XIX, com o surgimento da força antagônica do proletariado industrial, a leitura começou a ser vista com preocupação. Os trabalhadores urbanos reivindicavam o avanço da universalização da educação. Entretanto, o Estado queria impor a todos uma educação que pudesse controlar, já que temia as consequências de formar leitores demais como, por exemplo, a desordem social. Há então a tomada de consciência de que a leitura se subordina à dimensão social.

A obra de M<sup>me</sup> de Staël inclui uma das primeiras tentativas de reunir noções de leitura e sociedade em estudo sistemático. O propósito da autora era estudar a influência da religião, leis, costumes sobre a literatura e a influência desta naquelas. Tentava então aplicar a literatura o mesmo tratamento dispensado a história do direito. M<sup>me</sup> de Staël tentava explicar a diversidade da literatura, dentro do tempo e do espaço, pelas variações e pelos relacionamentos particulares das sociedades humanas.

Mas foi em 1930, nos Estados Unidos, durante a crise do capital que o estudo sistematizado da leitura teve início. Buscava-se entender os efeitos da leitura sobre o leitor e seus mecanismos de difusão, sob uma de sociologia da leitura. Em 1950, começava na França estudos que objetivavam melhorar as condições de partilha e uso dos textos. Esses estudos tinham por objetivo saber quem, o que, por que e como se lia.

No século XX, a sociedade brasileira começava a se desenvolver numa base urbano-comercial e novas técnicas de leitura e escrita iam se tornando instrumentos necessários para a integração nesse novo contexto social. “O momento se torna propício para a preocupação mais acentuada com a formação do leitor e qual o tipo de leitura destinada a esses leitores no curso da sua formação” (Knuppel). Na década de 1950, houve intensas manifestações populares buscando o resgate da educação e a promoção da leitura. Nesse momento, surge Paulo Freire com seus métodos alfabetização voltado para os mais pobres. Com o golpe de 1964, e a instauração da ditadura militar a promoção da leitura teve ênfase na alfabetização. Acreditava-se que a leitura teria o poder de alterar comportamentos, com isso há uma censura intensa no tipo de leitura difundida no país.

A leitura (e acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinação. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentasse de ideias que os fizessem alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores, bem como de interdições de leituras. (Abreu 2000: p.14 apud Knuppel p.24)

Mas ao mesmo tempo também começa um movimento de multiplicação de instituições e programas de fomento à leitura, a leitura permitida pelo Estado, claro. Surge então a Fundação do Livro Escolar e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Durante a ditadura militar, a educação brasileira foi marcada pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo e pela ideologia tecnocrática que fortalecia as relações entre a educação e o trabalho.

Na década de 1980, em todo o mundo, as mudanças tecnológicas implicam mudanças na leitura. Com o avanço das técnicas de processamento e armazenamento de informações, a concepção de leitor também muda. O texto na tela promove um distanciamento corporal entre o texto e o leitor. A noção de um leitor passivo que foi construída por séculos passa por transformação com a possibilidade da edição pelo leitor dos textos eletrônicos.

A tecnologia permite anular a distinção entre o lugar do texto e o lugar do leitor, criando a possibilidade da universalidade e da interatividade.

## **2. Concepções de Leitura**

Diante dos percursos trilhados pela humanidade na prática social da leitura, o ato de ler é concebido de várias maneiras dependendo do enfoque dado e do grau de generalidade com que se pretende definir o termo. De forma geral a leitura é um processo de representação (LEFFA, 1996). Ela acontece por intermédio de outros elementos da realidade. Em uma extremidade há um leitor, que possui conhecimento dos elementos representativos. De outro lado, há um segmento do mundo a ser representado. Entre os dois há os elementos representativos, que em geral nada tem a ver com a forma física desse segmento representado. Para que haja uma leitura é necessário o leitor detenha conhecimento acerca dos elementos representativos. Esses elementos não precisam ser signos linguísticos, ainda que comumente a noção de leitura esteja atrelada a eles. No entanto, podemos ler as expressões faciais, a arquitetura, gráficos e outros elementos. Assim como a leitura é comumente atrelada a sinais linguísticos, ela também é no senso comum relacionada à visão, conforme explica Leffa. Entretanto, devemos aqui ajustar a noção de visão à de percepção dos elementos representativos, uma vez que pessoas com deficiência visual podem em qualquer uma das concepções de leitura ler, desde que tenham apropriado dos elementos representativos, como, por exemplo, a escrita braile.

Não há leitura sem o processo de triangulação leitor-elemento representativo-realidade. Há casos em que a triangulação não é possível, segundo Leffa é quando o leitor lê, mas não entende. Ou seja, ele conhece os elementos representativos, porém não consegue ver a realidade representada.

Abordaremos aqui três concepções de leitura. Uma em que o foco está no elemento representativo (texto), outra em que o foco está no leitor e a terceira que tenta conciliar os dois pontos.

### **2.1- Leitura de baixo para cima (*Bottom-up*)**

Como vimos na história da leitura, no princípio a leitura era o ato de decodificar os sinais gráficos em voz alta, declamando-os. Dessa percepção de leitura surge a concepção de leitura de baixo para cima. Dizemos de baixo para cima para descrever o trajeto que faz a informação, do texto para o leitor. O

foco nesse processo de representação está no elemento representativo. A leitura é concebida como o ato de extrair significado do texto.

Nessa perspectiva, todo o sentido do ato de ler está no texto em si, que tem um significado preciso e completo. Cabe ao leitor, decodificar os sinais. Uma vez, sendo o leitor capaz de decodificar os sinais, a compreensão dar-se-ia de maneira automática. Ao decodificar os sinais gráficos, o leitor seria conduzido ao sentido da palavra e à compreensão do texto.

Leffa explica o processo:

O significado vai do texto ao leitor através dos olhos. Nenhuma palavra é entendida antes de ser vista. O raciocínio do leitor é comandado pela informação que entra pelos olhos. [...] A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo. (LEFFA, 1996.p 13.)

Essa concepção preza por alguns procedimentos na prática da leitura. A leitura deveria ser atenta e cuidadosa, com consulta ao dicionário em caso de palavras cujo significado ainda não tenha sido apreendido. Frases de difícil compreensão deveriam ser relidas até que se compreendesse. Não há espaço para as inferências. A leitura é concebida como um processo linear, em que o significado é extraído palavra por palavra. O raciocínio do leitor é dirigido pela entrada da palavra lida.

Nos processos tradicionais de alfabetização é possível perceber essa concepção de leitura. Ao aprendiz cabe tornar-se detentor dos códigos e das estruturas do texto. É importante que o leitor domine as regras gramaticais para poder aproximar-se do texto e compreendê-lo. Nessa perspectiva, tendo por pressuposto que as palavras estruturadas num texto poderiam por si só transmitir seus significados ao serem lidas, a competência na leitura de um texto é conferida pelo conhecimento gramatical.

Essa concepção tem algumas limitações. Ao pensar o processo de leitura como uma extração de significado, há um empecilho às releituras, uma vez que todo e qualquer significado já foi extraído na primeira leitura. Dessa

forma, também a relação entre a compreensão e a decodificação fica rompida. Já que não existe uma relação única entre o texto e o conteúdo.

## **2.2- Leitura de cima para baixo (*Top-down*)**

Em contraposição à concepção que enfoca o texto, há a concepção que trabalha a leitura a partir da percepção do leitor. Nesta, o trajeto da informação é de cima para baixo, do leitor para o texto. Dessa forma, o leitor assume novas responsabilidades no processo da leitura.

Antes, o texto tinha seu sentido completo cabendo ao leitor apenas decodificá-lo para que a compreensão fluísse como resultado do processo. A relação triangular na leitura de baixo pra cima é entre o elemento representativo e o fragmento do mundo representado, o leitor não é parte do processo de representação da realidade. Agora, a responsabilidade pela produção do sentido é do leitor. Ler, nessa concepção, é atribuir significado ao texto. A origem do significado não está no texto e sim no leitor. Assim, um mesmo texto pode provocar em cada leitor uma leitura distinta da realidade. A relação triangular é forte entre o leitor e o fragmento do mundo representado, os elementos representativos é a mera codificação do fragmento. “ A visão da realidade provocada pela presença do texto depende das experiências prévias que o leitor traz para a leitura” ( LEFFA, 1996). O significado do texto não está na mensagem do texto e sim nos acontecimentos que ele desencadeia na mente do leitor.

Ao conceber a leitura como atribuição de significado ao texto, o leitor passa a ter um papel primordial na leitura. O sentido, que antes era encontrado no próprio texto, é responsabilidade do leitor. E ele atribui o significado com sua bagagem previamente adquirida, características pessoais são levadas para o sentido que será produzido.

A leitura que na concepção anterior deveria ser cuidadosa e com zelo gramatical, agora é livre. Pode ser rápida e superficial, sem consulta ao dicionário. A inferência é incentivada. Frases de difícil compreensão não exigem uma leitura repetitiva, mas sim dar sequência à leitura, pois provavelmente o entendimento sobre ela acontecerá quando ele chegar ao fim do parágrafo. Os erros de leitura oral são considerados apenas como desvio, a

qualificação da leitura depende do tipo de erro cometido. Erros que mantêm a coerência interpretativa, que é individual, não prejudicam a qualidade da leitura.

A leitura deixa de ser um procedimento linear para tornar-se um levantamento de hipóteses. O leitor processa da página escrita o mínimo necessário para confirmar ou refutar hipóteses. Os olhos não veem o encadeamento dos elementos representativos, apenas as informações solicitadas ao cérebro. A compreensão não começa pelo que é visto, mas pelo que determina o que será visto. Ela não é o produto final, mas um processo que é desenvolvido no momento em que a leitura é realizada. No processo descendente da leitura, a compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto. Ao passar os olhos pelo texto a ser lido – observando título, gráficos, ilustrações – o leitor já começa a levantar hipóteses e a testá-las.

Essa acepção de leitura também tem suas limitações. Há um paradoxo quanto às informações presentes no texto, podendo, dependendo da bagagem do leitor, ser redundante ou hipossuficiente. A ênfase no leitor para a construção de sentido exige que se defina o perfil do leitor de cada texto. Para que haja a triangulação da leitura efetiva é necessário que o leitor possua além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade representada no texto. Se o leitor conhece os elementos representativos, mas não conhece o fragmento do mundo representado haverá uma falha na representação e a leitura não será efetiva.

### **2.3- Concepção interacionista**

Ao discutir isoladamente as concepções de leitura com o foco no texto ou no leitor, percebe-se que tanto as relações do universo extratextuais quanto a bagagem de mundo se permeiam durante o processo de leitura. A complexidade desse processo não permite o foco em apenas um dos polos em detrimento do outro. E tão pouco basta unir as contribuições dos dois polos numa nova concepção. Há ainda na triangulação da leitura aquilo que ocorre quando os pontos se unem, o que acontece na intersecção leitor – texto. A concepção interacionista tem a preocupação de considerar no ato de ler o papel do leitor, do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Leffa

explica que como em uma reação química, no processo da leitura é necessário levar em consideração não apenas os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. “O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato de ler”, bem explica Leffa. Uma das condições, além das competências fundamentais para o ato da leitura, para que a compreensão ocorra, produto esperado do ato de ler, é a intenção de ler. A intenção é a como uma necessidade que precisa ser satisfeita no ato de ler, pode ser um desejo interno do leitor ou a tentativa de “colimação de um determinado objetivo “ em relação a um texto.

Satisfeitas as condições para o ato da leitura, em especial a condição básica da intencionalidade, inicia-se o complexo processo de interação entre o leitor e o texto. A interação entre o texto e o leitor assemelha-se a um jogo. Em que ora a perspectiva de um, ora a de outro é retomada de acordo com as situações. O traslado entre um e outro é feito pelo mecanismo da inferenciação. A compreensão surge do inferir dados através da conjugação de informações contidas no texto com a bagagem do leitor, formando uma teia na qual o sentido pode transitar. Essa conjugação ocorre desde o mais simples processo de decodificação com, por exemplo, quando ao ler um texto escrito numa máquina de escrever em que o caractere “ l ” pode representar tanto a letra “le” quanto o número “um”. Nesse primeiro momento começa a ocorrer a interação texto-leitor, ainda que primitiva. Como se pode perceber o processo de inferenciação depende da adequação entre o texto e o leitor. Uma vez que é através das inferências que o leitor preenche as lacunas do texto. Entretanto, a leitura pode ocorrer sem que o leitor preencha todos os espaços do texto, porém a compreensão ficará comprometida.

Nessa concepção de Leitura, o ato de ler é o ato de interagir com o texto e a partir dessa interação construir o sentido.

O texto apresenta e propõe ao leitor um universo. O leitor, ao abordar o texto, já está munido (considerando-se um leitor consciente que busca informações no texto, e não uma situação de sala em que a leitura é dada como uma atividade sem fins definidos ou sem que haja preocupação na maneira como o texto será abordado) de intenções para com sua leitura e busca encontrar no texto elementos que compactuem com seu conhecimento prévio, a fim de construírem



juntos um sentido para o texto, sendo esse o resultado da interação de informações que o leitor possui em seu conhecimento prévio com as informações obtidas no texto. (DURAN, 2009. P 10)

A concepção interacionista de leitura é aquela em que ler é interagir com o texto para produzir o sentido. Ao nos referirmos a essa concepção como uma interação texto-leitor, não estamos excluindo as outras interações realizadas no ato de ler: a interação entre o leitor e o autor e a interação entre os leitores. Apenas buscamos simplificar de forma didática, uma vez que o autor está presente nas escolhas realizadas no texto. E em cada texto há um leitor virtual, aquele que é constituído no próprio ato da escrita quando o autor o imagina para seu texto e para quem ele se dirige. Eni Orlandi afirma que esse leitor imaginário pode ser tanto um cúmplice ou adversário do autor. A leitura não é apenas uma relação entre sujeito ( leitor) e objeto ( texto), mas também entre sujeitos ( leitor real, leitor virtual, autor). A leitura é uma relação social e até mesmo histórica, mediada por objetos e, portanto, em cada texto há uma pluralidade de leituras e sentidos.

### **3. Aspectos de leitura**

#### **3.1- Aspectos cognitivos**

A leitura numa perspectiva discursiva é processo sócio-histórico, mas esse processo se inicia num processamento cognitivo. O processamento do objeto tem início pelos olhos (ou pelas mãos, no caso do braille), onde começa a percepção do material a ser lido. Esse material é fragmentado em unidades significativas, essa fragmentação usa os princípios e regras da nossa gramática implícita. Conforme vamos apreendendo o material, ele vai sendo fragmentado. Ativamos os processos de inferência nos níveis mais primitivos, e vamos interpretando as letras em sílabas, as sílabas em palavras, as palavras em frases e as frases em proposições com significados. Esse processo de inferenciação vai criando novas unidades significativas na medida em que as estruturas linguísticas vão sendo reconhecidas. O processamento desses fragmentos vai ativando alguns conhecimentos relevantes para a compreensão do texto. E esses conhecimentos vão interagindo com os conhecimentos dispostos no texto levando a compreensão deste.

#### **3.2- Decodificação *versus* compreensão.**

No percurso da produção de sentido durante a leitura, ocorrem diversos processos cognitivos, como vimos anteriormente. Um deles é o processo de decodificação dos elementos representativos. Ao nos depararmos com um texto escrito ou não, buscamos decodificar os elementos presentes. Nesse processo, realizamos associações entre o elemento percebido e o conhecimento que possuímos acerca dessa simbologia. É o momento em que temos um contato superficial com texto, percebendo as estruturas sintáticas, lexicais e semânticas. Entretanto, durante esse processo não há a produção de sentido, apenas há a percepção da realidade representada por meio dos elementos. Vemos ou tocamos mas não compreendemos o objeto desse ato. Por exemplo, quando lemos um trecho de uma reportagem do Correio Braziliense: “A agência de classificação financeira Standard and Poor's confirmou nesta segunda-feira (21/11) a nota atribuída à Espanha”, o processo cognitivo da leitura inicia com a percepção material desse pequeno texto. Ao passarmos os olhos por ele, já vamos fragmentando em unidades significativas. Na minha leitura, o processo de fragmentação foi mais ou menos:

o [ [ <sub>SN</sub> A agência de classificação Financeira <sub>SN</sub> ]	1 fatia
<sub>SN</sub> [ Standard and Poor's]	1 fatia
<sub>SV</sub> [ confirmou nesta segunda-feira (21/11)]	1 fatia
<sub>SN</sub> [ a nota atribuída à Espanha ]	1 fatia

Na minha leitura deste texto, as unidades significativas foram formadas por grupos de palavras. Que meu conhecimento linguístico foi fragmentando de acordo com aspectos sintáticos, semânticos e lexicais. Entretanto, essa decodificação só será compreendida quando eu (leitora) ativar meus conhecimentos prévios do mundo. Se o leitor não possuir conhecimentos prévios, como o de que Standard and Poor's é uma agência de classificação financeira que avalia as condições financeiras de diversos países, e o texto não os construir em seu desenvolvimento, não haverá compreensão. O leitor lerá, reconhecerá as estruturas e fará a decodificação, mas não estabelecerá a relação interativa com o texto. A compreensão é uma relação interativa em que o leitor após a decodificação do texto, se apropria de uma nova informação contida nele interagindo com seu conhecimento prévio, aumentando seu conhecimento de mundo. Ou seja, a interação entre bagagem de mundo do leitor e as informações contidas no texto que é a responsável pela compreensão de um texto. A decodificação dos elementos do texto é imprescindível ao processo abrangente da compreensão que "envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos tanto quanto culturais, econômicos e políticos" (MARTINS, 2006.p31).

### **3.4-Intencionalidade e Finalidade**

Quando nos deparamos com um texto, há algo que nos move para lê-lo. Há um porquê nesse movimento, a esse porquê damos o nome de intencionalidade. A prática social da leitura tem como requisito básico a intencionalidade que é aquilo que direciona o leitor para o ato de ler, seja a leitura por prazer ou por obrigação. A intencionalidade também vai determinar o tipo de leitura que será realizada no texto. Nem tudo que lemos é processado da mesma maneira. Quando lemos uma bula de remédio, nossa intenção é obter informações sobre a medicação. É quase uma leitura passiva. Não há uma recriação de sentido com a leitura de bula de remédio. Quando lemos um artigo que será objeto de estudo, e temos intenção de obter um

novo conhecimento num processo dialético, nossa leitura será uma prática social de reconstrução de sentido interacional. Dessa forma, o nível de interação existente numa prática de leitura depende da intenção do leitor ao ler o texto.

Essa intenção é comumente confundida com a finalidade da leitura. A finalidade da leitura se relaciona mais com o processo de autoria do texto do que com o processo de leitura. A finalidade de um texto é uma escolha do autor do texto. Num exemplo: uma bula de remédio não tem a finalidade de discutir a indústria farmacêutica, ainda que faça parte do universo representado ali naquele texto. Sua finalidade é clara, informar ao leitor a posologia, as contraindicações, a composição do medicamento e as reações que dele podem advir. A finalidade de qualquer leitura, *lato sensu*, é a percepção e a compreensão do fragmento de mundo, realidade ou irrealidade representado no texto. Mas a escolha do fragmento representado é de responsabilidade do autor. Dessa forma, a escolha do texto a ser lido é produto da combinação entre intencionalidade e finalidade. Por exemplo, se a intencionalidade do leitor é direcionada para uma leitura de diversão, a leitura de uma bula de remédios não contemplaria os possíveis textos a ser escolhidos. Pois a finalidade da bula de remédio não é entreter o leitor, é informá-lo sobre uma determinada medicação. A não observância dessa relação, pode ocasionar a não interação do leitor com o texto.

### **3.5- E a leitura Paulo Freiriana?**

Quando pensamos em uma leitura Paulo Freiriana, logo somos remetidos à noção de leitura de mundo. Numa perspectiva discursiva, a leitura pode ser concebida como um processo de construção de significados por meio do texto, que está inserido num contexto sócio-político-ideológico ou como concepção do mundo. A proposta Paulo Freiriana parece unir essas duas concepções numa só. Em seu trabalho “ A importância do ato de ler”, Paulo Freire se insere num processo de compreensão crítica do ato de ler, que segundo ele :

“ [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”(FREIRE.1981. In a importância do ato de ler. P 21)

Numa escrita quase literária, Paulo Freire discute uma perspectiva sociointeracionista e sociodiscursiva da leitura. A leitura não tem seu fim na leitura pura do texto enquanto representação do fragmento do mundo, a leitura desse mundo é constitutiva para construção do significado do texto. Paulo Freire incita a uma leitura de texto e contextos, numa relação de sujeito. Sujeito partícipe do sentido, não apenas preenchendo as lacunas do texto com sua bagagem prévia. Mas que se posiciona frente ao texto numa interação interlocutória com o autor e com os leitores virtuais presentes, num processo político e ideológico. Para não dissociar a leitura do texto da leitura do mundo, Paulo Freire denomina que a leitura deva ser a da “palavramundo”. A leitura Paulo Freiriana insere o sujeito leitor no contexto, num movimento cíclico e crítico, onde o texto flui do mundo através da leitura que dele fazemos. Desse modo, a leitura não é apenas a percepção do fragmento de mundo representado e seu contexto, mas também um instrumento de transformação através de nossa prática consciente.

## Capítulo 2- Qual é o objeto do ato de ler?

### 1-Linguagem

Definir o que é linguagem é um problema filosófico e científico muito grande, tendo em vista tudo àquilo que esse conceito pode abarcar. Nesse trabalho usaremos uma perspectiva interacionista social de linguagem. Nesse quadro, busca-se analisar a conduta humana como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização.

O homem é um ser natural, se origina da natureza, e também um ser social *lato sensu*. A adjetivação de social, assim como de outras espécies animais deve-se às atividades em geral estarem associadas com processos de cooperação orientadas pelas funções de sobrevivência, que tomam formas particulares de acordo com a hierarquia da espécie; organizam-se coletivamente. A espécie humana é caracterizada pela complexidade e diversidade de suas formas de organizações e atividades. A evolução do homem é indissociavelmente ligada ao surgimento de uma forma particular de comunicação – a linguagem – que confere às organizações e atividades uma forma peculiar e justifica o termo social *stricto sensu*.

O homem, então, vive em sociedade e produz as condições necessárias a sua sobrevivência de forma inerentemente social. Na produção e reprodução social, na criação de si mesmo como um ser histórico-social, o homem produz bens, ideias, qualidades e sentidos humanos. A linguagem - faculdade humana - é sua forma de interagir com a natureza e com seus pares.

[...] a definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora. Ação sobre a natureza e ação concertada com o homem. Não é, pois, ação no sentido, geral, em que a pragmática a considera. Para os objetivos da análise do discurso é preciso que esse compromisso pragmático da linguagem seja mais especificamente marcado pelo conceito social e histórico. Um compromisso que coloque a capacidade de linguagem na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura), nem da natureza. Daí considerar a linguagem com interação, vista que esta na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e realidade

natural e social. Ou seja: concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral ( Rossi Landi, 1975). Isso não significa que, ao estabelecer essa homologia, se esteja descaracterizando a linguagem de sua especificidade. A diferença é estabelecida pelo fato da linguagem ser um trabalho simbólico, mas, ainda assim, um trabalho.(ORLANDI, Eni, Discurso e leitura. Ed Cortez.2000.p 17)

Diferentemente das demais espécies animais, a linguagem humana não se configura em uma relação comunicativa do tipo estímulo-resposta com representações não negociadas sobre o meio. Ela é um agir comunicativo, que emerge de uma negociação prática ou inconsciente das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade.

Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como *formas comuns* de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspecto do meio, isto é, como signos, na acepção saussureana mas profunda do termo.( BRONCKART, Jean-paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo. Ed EDUC.1999)

A linguagem além de constitutiva do psiquismo humano, também é constitutiva do social. Uma vez que os signos passam a ser usados pelo grupo, adquirindo uma dimensão transindividual, eles veiculam representações coletivas do meio, são mundos representados. Por meio do agir comunicativo o homem vai transformando o meio, o mundo em si, em mundos representados, por meio de um processo coletivo. A partir desses processos de cooperação interindividual o mundo social é estruturado. Esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, condicionando as formas de estruturação do mundo objetivo e subjetivo ( BRONCKART, 1999).

A linguagem é uma característica social humana com função comunicativa e representativa, produto da interação social. Bakhtin e Vigotski admitem a linguagem como um constructo social. Em que o signo é produzido socialmente, necessitando de tal participação para existir, com os significados

sendo construídos e compartilhados. Durante a interação, a consciência e o conhecimento de mundo dos sujeitos são processadas, e a linguagem torna-se instrumento para que o homem possa modificar e ser modificado pelo meio social.

Devido ao problema filosófico que é definir o que é a linguagem ou linguagens, trataremos a linguagem aqui conforme proposto por Koch : “ lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCH, 2002).

Diante da percepção de que a linguagem é uma forma de interação social do homem, verifica-se que a relação do homem com o simbólico não se dá apenas pela via verbal, ele opera com todas as formas de linguagem em sua relação com o mundo. Há linguagens verbais e não verbais, exemplo de linguagens não verbais são as comunicações que utilizam sons e imagens. A comunicação não verbal não pode ser confundida com a comunicação estímulo-resposta das demais espécies. A linguagem não verbal também possui valores e códigos que foram constituídos de forma negociada. O processo de representação do mundo e de socialização pela linguagem precede a palavra.

Quando verbal, essa interação só se realiza no campo de uma língua natural particular. As línguas naturais são produtos de grupos humanos distintos, com organização particular. Cada grupo humano elaborou um conjunto de signos que diferem quanto ao significado e significante. Dessa forma, apesar de cada língua humana realizar o processo de representativo geral da linguagem humana. Elas realizam de forma particular, de acordo com suas modalidades próprias, que confere propriedades distintas aos produtos representados. Portanto, cada língua tem sua própria semântica, e é através da mediação dela que os mundos representados são constituídos concretamente. Uma língua natural pode assegurar a intercompreensão entre os membros, aquilo que Saussure chama de comunidade verbal, que, segundo ele, é sempre uma instituição social. Porém, essas comunidades verbais não são homogêneas sociologicamente. Elas são atravessadas por complexas, hierarquizadas e diversas organizações, em que se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses distintos. Uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas formações sociais.



Que por sua vez, em função de seus objetivos e interesses elaboram modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas por Foucault de formações discursivas.

Assim, a realidade fundamental da língua é a interação. Segundo Bakhtin ( 1995):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (...), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através (...) das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.( Bakhtin, 1995, p123 apud Cazarotti & Camargo,2004 p 176)

Nesse espaço interativo em que se constitui a linguagem, Koch ( 2002) elenca as três peças dessa atividade sociocomunicativa : aquele que tem algo a dizer; o texto que é o evento comunicativo ; e aquele que recebe o que foi dito e procede á construção dos sentidos.

A partir desse constructo, a leitura é, então, o processo cognitivo que permite a interação sociocomunicativa e constitutiva de sentidos da linguagem. Não se estabelecendo apenas na interação verbal escrita, como em todos os processos dialógicos de produção e reprodução de sentido.

## 2-Texto e Discurso:

Sendo então a linguagem essa entidade social e coletiva que constitui sentidos e sujeitos, há de se perceber que haverá sentidos e representações do mundo social distintas de acordo com as formações discursivas. A essa relação de sentidos entre locutores dá-se o nome discurso.

O discurso é então uma manifestação da linguagem, relacionada com a posição do sujeito dentro da historicidade e das relações de poder existentes nos grupos humanos.

...gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse .mais. que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p.56 apud Fischer, R.M.Bueno, p 199).

Essa relação de sentido não precisa estar necessariamente restrita a uma língua natural. Há sentidos que permeiam toda a humanidade e, portanto, haverá discursos relacionados com as relações sociais além da língua.

As formações discursivas são componentes das formações ideológicas<sup>2</sup> e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dadas. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. (Orlandi, Eni. 2000. P18)

---

<sup>2</sup> Nessa mesma página, Orlandi explica em uma nota de rodapé a formação ideológica como sendo um conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais. Mas que se reportam às relações de poder.

A materialização dessas construções de sentido é realizada no texto. Todo texto é parte integrante de discurso(s), mas nem todo discurso se materializa em textos.

Os textos são a materialização da linguagem (em qualquer modalidade) em uma relação de sentidos. A noção de texto designa "toda unidade de produção da linguagem" (Bronckart) que veicula uma mensagem que tende a estabelecer um efeito de coerência no destinatário. Ele é uma unidade comunicativa em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Dessa forma, sem a materialidade do texto não há produção de sentidos. Mas não pode ser tomado isoladamente, ainda que seja uma unidade de comunicativa. Todo texto apresenta potenciais de significação, no entanto só criam sentido quando mobilizados no âmbito do discurso.

Como ato de linguagem, o texto, devidamente inserido no(s) discurso(s), é constitutivo de sentido e de sujeitos. Ele é o instrumento de veiculação das representações coletivas, da manutenção e criação da cultura.

### **3- Autoria e Contexto<sup>3</sup>**

Nessa interação sociocomunicativa em que constitui o texto e por ele é constituída, há aquele que produz o texto e aquele que produz os sentidos, a partir das sinalizações deixadas pelo primeiro. A relação dialógica da leitura, logo não se estabelece apenas entre o texto e leitor. Mas também entre o produtor do texto e o leitor, ainda que distanciados temporal e geograficamente e mediados pelo texto.

Ao produtor do texto nos referiremos como autor, numa acepção generalista das múltiplas posições do sujeito nas produções textuais e discursivas.

Esse autor, antes de ocupar essa posição subjetiva, é um indivíduo em seu meio social e em suas relações de poder. Dentro da perspectiva sociocomunicativa, o sujeito autor está inserido em uma comunidade verbal. E faz parte de diversas formações discursivas. Na interação com seus pares, ele participa de jogos da linguagem mediados por eventos sociocomunicativos (textos). Os jogos da linguagem não apenas comunica algo, mas também cria novas representações do mundo social e de sentidos naqueles que dele participam. Desde que nascemos participamos desses jogos, no princípio somos apenas interlocutores. Momento em que a nossa participação se limita à apropriação da linguagem e de suas representações do mundo social. Conforme nos apropriamos dos sentidos e das representações passamos a ocupar também a outra posição do jogo: tornamo-nos (também) autores. Antes de tornar-se autor, o sujeito foi interlocutor e produziu seus próprios sentidos a partir de sua participação nas relações dialógicas do “dizer”.

Conforme o sujeito vai se inserindo no mundo das representações e se apropriando da linguagem, surge a necessidade de também “dizer”. Na produção de um texto, o autor tem um “projeto de dizer” (Koch,2002). Esse “projeto de dizer” reflete sua relação subjetiva com o mundo. À relação do sujeito com o “projeto de dizer” chamaremos de contexto de produção do texto.

Por contexto da produção do texto, entenderemos aqui tanto o espaço socio-histórico-ideológico em que o autor está inserido, quanto as conjecturas de produção, assim como a relação de interação mediata e imediata que o

---

<sup>3</sup> Usaremos o termo autoria numa acepção geral, referindo-nos ao produtor do texto como autor.

autor imagina estabelecer com o seu leitor. O sujeito ao planejar dizer algo está ciente do funcionamento do jogo da linguagem.

O sujeito, por sua vez, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo. Nessa perspectiva é que consideramos que a linguagem é uma prática. Não no sentido de realizar atos, mas, porque pratica sentido, ação simbólica que intervém no real. Pratica, enfim, a significação do mundo. O sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito. (ORLANDI, 2001, pág. 44 )

O autor, então, materializa a linguagem dando-a concretude, trazendo-a para o campo palpável em forma de textos. A autoria é uma relação que só se estabelece na linguagem, não há autor fora ou anterior a ela. O autor é um produto da linguagem, é o ato de “dizer” algo que faz o autor.

O projeto de “dizer” e assim significar a si próprio e o mundo surge de uma necessidade do meio e é produto dos sentidos que o autor constituiu durante a construção de sua subjetividade.

Essa necessidade de “dizer” do autor tem um interlocutor já imaginado para o evento sócio-comunicativo. Antes de planejar o dito, o autor já define se o seu leitor virtual será um adversário ou um aliado e, a partir dessa escolha, ele determina quais sentidos pretende que o leitor produza.

Para alcançar seu projeto, o autor mobiliza uma série de recursos extratextuais e vai orientando o interlocutor por sinalizações textuais. As sinalizações textuais são dispostas de acordo com a concepção de leitor-virtual que o autor possui. Essas sinalizações são as marcas do autor que ficam no texto, que tanto dão dicas de quem era esse sujeito, como de qual sentido espera-se que o interlocutor produza.

O “projeto de dizer” não tem de ser inédito. Numa perspectiva discursiva, o discurso nunca é inédito. Mas sua produção é sempre original e única. Os efeitos de sentido de um discurso e de um texto são heranças de ideias já transmitidas ao autor. “ O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” ( Foulcault, 1996, p.22). Dessa forma, o que torna um texto ou um discurso original é o a relação que mantém com o sujeito autor, com o contexto de produção e com o leitor virtual.

## 4- Modalidades

Para que o “projeto de dizer” do autor se torne o “dito” é necessário que ele se materialize, seja a concretude daquilo que antes somente existia na mente do sujeito. O projeto do autor pode se materializar de diversas formas de acordo com aquilo que ele acredita ser mais eficiente para a produção de sentidos no interlocutor.

Ao instrumento de materialização do projeto do autor dá-se o nome de modo semiótico, ou seja, modo de o sujeito produtor do texto dar concretude ao seu “projeto de dizer”. Para tanto ele pode utilizar-se dos modos verbais ou não verbais.

Dessa forma, o evento sociocomunicativo pode se realizar na oralidade, na escrita, no visual, nos sons não verbais e no gestual. Mas quando pensamos na efetiva realização de um texto, entendido como uma unidade de linguagem que veicula uma mensagem, percebemos que ele não utiliza apenas um modo, mas diversos ao mesmo tempo. Por isso são considerados eventos multimodais. Entende-se por multimodalidade a utilização de mais de um modo de representação.

Um filme, por exemplo, é um texto multimodal. No processo de construção de sentido, o cineasta faz uso da linguagem verbal escrita ao escrever o roteiro, da sonoplastia, da ação dos atores, da linguagem verbal oral na fala dos personagens, por exemplo. Todos esses modos semióticos constituem um único texto. Até mesmo um quadro é um texto multimodal, a partir do momento em que ele tem um nome ( linguagem verbal) e esse nome também é constituidor de sentidos desse quadro.

Dessa forma, não podemos limitar o texto à apenas um evento sociocomunicativo de interação verbal. Condicioná-lo ao seu modo de materialização empobrece a noção de texto e as aplicações sociais que dela derivam.

No que tange a utilização dos modos semióticos na produção textual, é uma relação do autor com seu projeto de dizer. Essas escolhas surgem daquilo que o autor pensa como mais eficiente para a construção dos sentidos no interlocutor.

## **5- Afinal qual o objeto da leitura?!**

A partir do exposto, fica a pergunta: qual é o objeto da leitura? Como vimos antes, a leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos e formação de sujeitos. Em que o sentido não está apenas no texto, tão pouco no leitor, e sim na relação que esses dois estabelecem.

Quando pensamos em leitura, logo nos vem a cabeça a leitura da materialização da linguagem em uma interação verbal escrita. E o suporte em geral é o livro. Mas conforme temos construído neste trabalho, a leitura é para além do texto escrito. Paulo Freire bem define o objeto da leitura como “palavramundo”. Esse termo pode representar com exatidão o objeto da leitura.

Se a linguagem é uma entidade que surge do social e a partir dele cria representações do mundo, tanto social, quanto objetivo quanto subjetivo. A leitura é para além da palavra. Nós lemos o mundo representado por meio da linguagem. Qualquer linguagem! O ato de ler é o processo cognitivo por meio do qual a linguagem se estabelece nos sujeito, se pensarmos a leitura como construção de sentidos.

Ao dizer que lemos o mundo, não há poesia. Há um fato! Por isso é tão necessário dissociar a leitura da percepção de decodificação de textos escritos. Os sons, as imagens e os gestos, desde que tenha um caráter comunicativo, são textos. E, portanto, são, também, objetos da leitura. Apanhados de caracteres do alfabeto ainda que impressos e encadernados como livros, nem sempre se tornam textos ou objetos da leitura.

Se na vida social nossos fazeres ou não fazeres são apropriações da linguagem, que nos constitui como sujeitos. E o texto, enquanto materialização da linguagem, não encontra sua legitimidade e sua possibilidade de representação e construção de sentidos fora dos contextos, fora do mundo. Então, todas nossas práticas sociais são leitura! Ou ao menos concebidas a partir dela.

## Capítulo 3 – Quem é o sujeito do ato de ler ?

### 1- Sujeito

A leitura é uma prática social composta por diversos sujeitos. Há o sujeito da produção textual, o sujeito que o produtor imagina para a interlocução e o sujeito que efetivamente interage com o texto. No ato de ler, há apenas um sujeito capaz de produzir sentidos: o sujeito-leitor.

Ao trabalharmos a noção de sujeito, não estamos nos referindo à noção de sujeito do discurso. Utilizamos-nos da noção de sujeito histórico, que por si só também é diversas vezes sujeito da enunciação. Justificamos essa escolha com base na perspectiva de leitura que adotamos neste trabalho. Se concebemos o ato de ler como a leitura do mundo, num processo dialógico e constitutivo, não podemos limitar a subjetividade apenas ao momento da enunciação. O sujeito enunciativo do discurso é *“uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado”* para Foucault (apud Oliveira, 2005). Essa definição de sujeito, ou ainda a de forma-sujeito que, segundo Pêcheux, seria o viés através do qual o sujeito do discurso se inscreveria numa determinada formação discursiva com a qual se identifica e que o constitui como sujeito, não explicaria a noção de sujeito-leitor numa perspectiva Paulofreiriana.

Dessa forma, aqui admitimos o sujeito como o indivíduo, que consciente de sua condição de individualidade e pertencimento a um grupo, no embate com a natureza e com o outro produz e reproduz sua existência: “ao transcender a natureza, ele se faz sujeito, condição inerente a sua própria constituição como ser histórico. Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos” (Paro, 2001, apud Kay e Viana). A construção do sujeito decorre da conscientização de quem ele é e de sua capacidade de opção.

O que caracteriza o comportamento comprometido [do sujeito] é a capacidade de opção. Esta exige [...] um teor de criticidade inexistente na consciência intransitiva.

[...] Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática. Em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. (Freire, 1991, p 63 e 120 apud Voese, 2004, p77)



Voese explica que a capacidade para optar, escolher e decidir é uma implicação da capacidade de apropriação do simbólico e da avaliação e fixação de objetivos. O autor correlaciona a construção da subjetividade do indivíduo à relação que ele mantém com o mundo. Nas palavras de Paulo Freire:

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão. ( Freire, 1975, apud Voese, 2004, p77)

É importante perceber que a consciência humana é produto da atividade de linguagem. O indivíduo em suas relações sociais produz representações coletivas do mundo social, objetivo e subjetivo e apropria-se desse simbólico para mediar suas relações sociais e atividades individuais.

[...] cada vez mais a consciência humana, para desempenhar sua função mediadora na atividade humana, foi desenvolvendo sua estrutura enquanto uma estrutura também ela mediatizada. Esse desenvolvimento da consciência, enquanto mediação no interior da atividade humana, realizou-se através da objetivação da atividade comunicativa humana, a linguagem. ( Duarte, 1993, p 86-87 apud Voese, 2004, p 78)

A consciência é mediada pela linguagem. E o método ativo que auxilia o homem na tomada de consciência é a leitura. A linguagem e a leitura são constituidoras de sujeito e por ele constituídas.

## 2 - Sujeito Leitor e a construção de sentido

O ato de ler é um processo dinâmico e interativo de construção de sentido.

Tal relação compõe-se de um sujeito-leitor produtor de sentidos, que interage com determinado texto impregnado de sentidos, escrito por outro sujeito-autor, também produtor de sentidos. Sendo que ambos - leitor e autor - geralmente pertencem a contextos diferentes. Tem-se no final do processo a produção de terceiro sentido.[..]

[...]O ato da leitura não se efetiva em ações isoladas, nem mesmo lineares, mas sim em decorrência de complexa reação em cadeia de ações, sentimentos, desejos, especulações na bagagem de conhecimentos armazenados, motivações, análises, críticas do leitor. ( Dumont, Ligia M.M. 2002.)

A leitura, além de um processo de construção de sentidos, é também uma prática social. Seu local de realização e efeitos é a mente do Leitor. O leitor é um sujeito histórico que, foi concebido a partir da linguagem e que tem seu pertencimento social. Assim como o sujeito autor, ele também está inserido em relações de poder, pertence a uma comunidade verbal e participa de uma ou várias formações discursivas.

A relação do leitor com o texto é de distanciamento. O sujeito leitor não foi parte constituinte do texto. Sua relação com ele começa quando esse evento sociocomunicativo já está pronto. É o sujeito leitor que se impulsiona por suas necessidades sociais ao encontro com o texto. Ao se deparar com o texto, o leitor já tem claro o que espera da leitura do texto. Toda leitura é pré-direcionada.

Na relação de produção de sentidos, há dois contextos que podem estar distanciados geográfica, histórica, política, ideológica e cronologicamente. Há o contexto de produção, que se relaciona com o sujeito autor, e há o contexto da leitura. Entenderemos que o contexto da leitura:

Engloba tanto o co-texto, como situação de interação imediata, a situação mediata ( entorno sócio-político-cultural), como o contexto cognitivo dos interlocutores que, na verdade subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na

memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito, quer declarativo, quer episódico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” ( situacionalidade), o conhecimento superestrutural ou tipológico ( gêneros ou tipos textuais), o conhecimento estilístico ( registros, variedades de língua e sua adequação as situações comunicativas), bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura ( intertextualidade). ( Koch, 2002, p 24 e 25)

A partir desse emaranhado de condições que é o contexto, o sujeito leitor inicia seu processo de compreensão e produção de sentido. Tendo em vista, as teias sociais em que o sujeito leitor está inserido e que a sua apropriação da linguagem é regulada pelas formações discursivas com as quais se identifica ou se contrapõe, uma leitura pode ter vários sentidos. Seus sentidos são construídos no continuum autor-texto-contexto-leitor, que possui apenas um elemento fixo: o texto.

Dessa forma, o sentido do texto não está preso em suas estruturas textuais ou no contexto de sua produção. De acordo com a formação do sujeito, através de outras leituras, e com o contexto em si da leitura atual, os sentidos vão sendo construídos de formas múltiplas. Por isso, afirmamos que a leitura tem um caráter polissêmico e histórico-ideológico.

A inserção do sujeito leitor no mundo social a que pertence é constitutivo de sentidos, assim como sua formação discursiva. Como vimos anteriormente, a linguagem é uma representação de mundos sociais, objetivos e subjetivos construída na coletividade. A relação que o individuo tem com a linguagem ( sentido) é dependente das crenças que esse individuo possui em comum com outros que o cerca e estão na mesma posição social e de poder ( ideologia). Assim, um mesmo texto, ao ser lido por dois sujeitos pertencentes a duas formações discursivas distintas e opostas, num mesmo contexto, terá duas construções de sentido distintas.

A aceitabilidade de um texto por um sujeito leitor é produto do embate social e de poder entre o autor ( que está presente no texto por meio de suas marcas), entre o discurso que o texto veicula e o sujeito leitor. Essa relação justifica o fato de alguns textos serem aceitos e lidos em algumas formações

discursivas num dado período histórico e depois rejeitado por essas mesmas formações discursivas, ou ao contrário.

Para a compreensão de um texto pelo sujeito leitor e a posterior construção de sentido, é necessário que o jogo de implicitudes e explicitudes do texto se constitua dentro da bagagem que o leitor possui. Caso falhe, a compreensão poderá ser rompida, pois não haverá mecanismos para o leitor realizar os processos de inferenciação.

Todo texto está impregnado de sentidos. Esses sentidos fogem do alcance do autor, uma vez que só se concretizam no leitor. Cada ato de ler é singular, pois o leitor está em constante mutação e apropriação de novos sentidos.

## Capítulo 4 - Nossos alunos leem ou não leem ? ( A pesquisa)

"o conhecimento, quando movido por uma curiosidade que não foge aos compromissos políticos e éticos, nos insere num nível de prazer, que não significa facilidade e conforto". ( Paulo Freire)

O intuito deste trabalho não é apenas discutir o que é leitura, mas desconstruir por meio da reflexão teórica a noção de que “o aluno não lê”. Para refutar esse mito, fez-se necessário criar essa teia que liga a leitura a “práxis” nossa de cada dia. Para ilustrar que nossos alunos leem sim, senhor, fizemos uma pesquisa de campo composta por questionário<sup>4</sup> e observação.

A pesquisa foi realizada em Brasília, durante um curso de extensão da Universidade Brasília – UnB. O curso propunha apresentar aos alunos de 9º ano e ensino médio aspectos de leitura e escrita, com um viés sociodiscursivo e sociolinguístico. A inscrição no curso era aberta e gratuita.

A turma avaliada é de alunos do 1º ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 17 anos. Havia alunos da rede pública e da rede privada de ensino do Distrito Federal. A amostra da pesquisa é pequena, mas esclarecedora quanto às práticas de leitura escolar e do mundo.

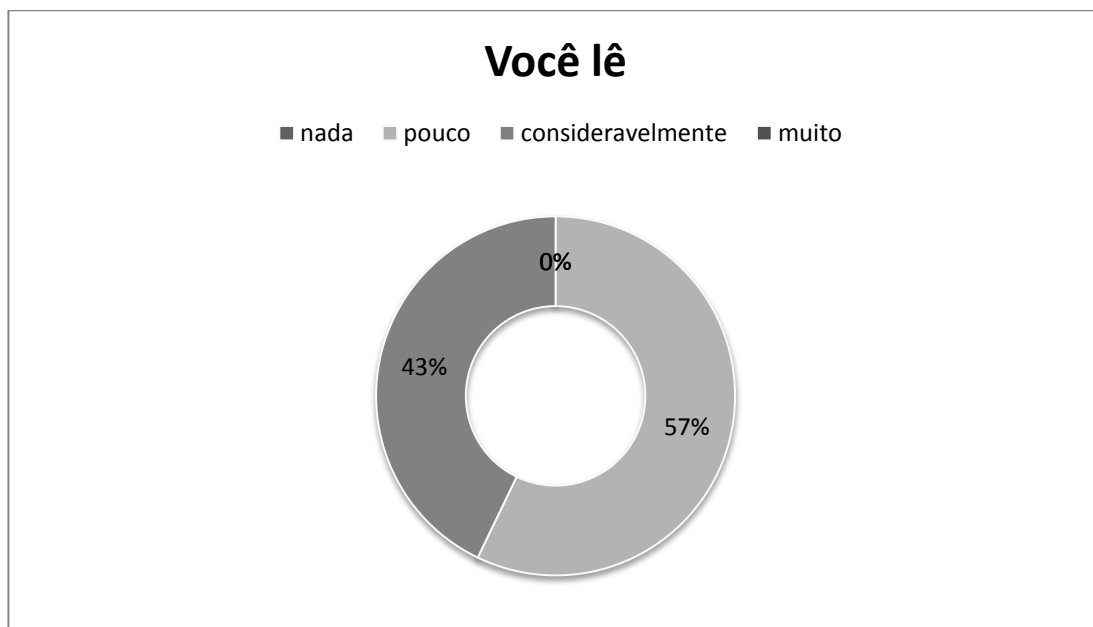
A hipótese da pesquisa é de que o aluno não concebe sua própria leitura numa perspectiva Paulo-freiriana, mas compreende o ato de ler numa concepção *bottom-up*.

---

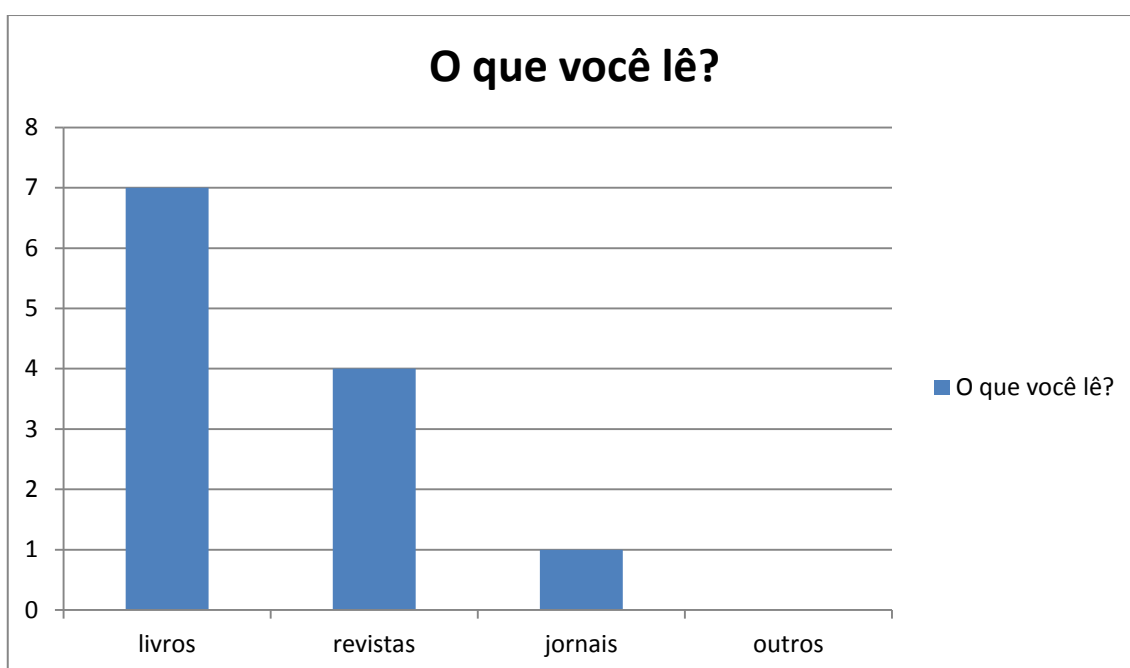
<sup>4</sup> Ver o modelo do questionário nos anexos

## 1- A leitura Escolar

O questionário foi aplicado antes da primeira aula do curso para que não houvesse enviesamento das respostas. Primeiramente o questionário buscava uma auto-avaliação do perfil de leitura desse jovem. O sujeito da pesquisa quantificaria sua leitura em nada, pouco, consideravelmente ou muito.



Todos os alunos se consideraram leitores, independentemente da frequência com que participam dessa prática social. Mas será que a noção deles de leitura contempla a leitura do mundo, ou é restrita a noção escolar de leitura?

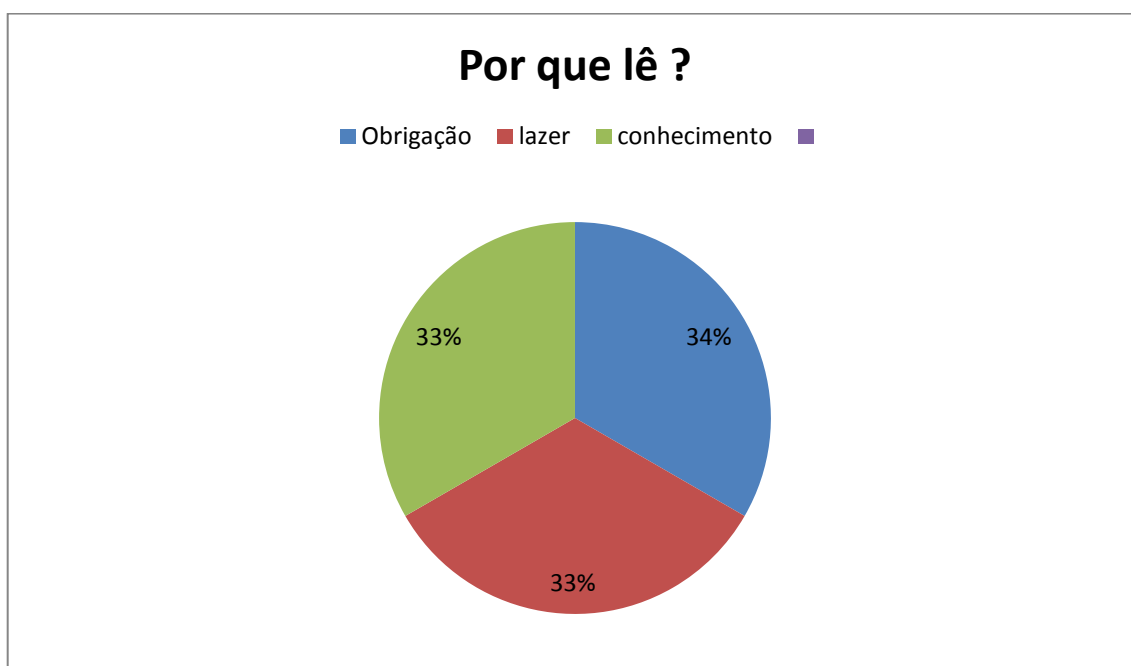


Todos reconhecem a leitura do livro. Quatro alunos afirmam ler revistas e apenas um admite ler o jornal. Nenhum outro tipo de leitura aparece nas respostas. Será que esses sujeitos, inseridos numa sociedade letrada, leem apenas livros ou a noção de leitura que eles têm que não comporta outros objetos?

Ainda que restringíssemos o objeto da leitura ao texto escrito, esses alunos leem muitos outros objetos que não foram contemplados em suas respostas. No mínimo, eles leem os enunciados no quadro negro da escola, a prova que terão de responder e as placas informativas. Ao menos eles precisaram ler a lista de alunos afixada na porta da sala de aula que identificava o local de sua aula.

Há uma noção distorcida do que é a leitura. Conforme observado durante as aulas, os alunos concebem a leitura como um ato restrito a alguns determinados objetos (livros, jornais e revistas) que ocorre com uma determinada frequência em busca de alguns objetivos. Por exemplo, os alunos não conceberam a leitura da prova enquanto leitura. Provavelmente, por que esse objeto não é extenso, sua leitura ocorre com uma frequência menor e não há “notícias” nem nenhum outro gênero que a escola admite como legível.

Na pergunta sobre o porquê ler, a concepção escolar retorna com uma grande ênfase.



A resposta para o porquê eles leem era aberta, contemplando mais de um motivo. Pela leitura do gráfico o lazer está empatado com a obrigação e com o conhecimento. Mas ao refletirmos sobre a concepção escolar de leitura ela engloba tanto a leitura por imposição escolar quanto a leitura como fonte de conhecimentos. Relacionando esse resultado com o da pergunta anterior, também percebemos que há uma reincidência da noção escolar de leitura. Pois os objetos lidos são legitimados na escola para os motivos apresentados.



## 2- Leitura de Mundo

Como concebemos a leitura uma prática social com construção de sentidos pelo leitor e admitimos a linguagem como a representação do mundo social, buscamos entender como esses sujeitos se relacionam fora da escola com o mundo.

Para isso perguntamos o que eles gostavam de fazer fora da escola.

“ Cursos extras, trabalhos voluntários, dentre outros.”

F.15 anos

“Passear com a família e visitar a internet”

L.15 anos

“Gosto de jogar na internet, assistir a TV e tocar violão”

C.15 anos

“Jogar Vôlei”

J.15 anos

“Gosto de ir ao cinema ou ao parque”

D.16 anos

“Ficar na rua”

A.17 anos

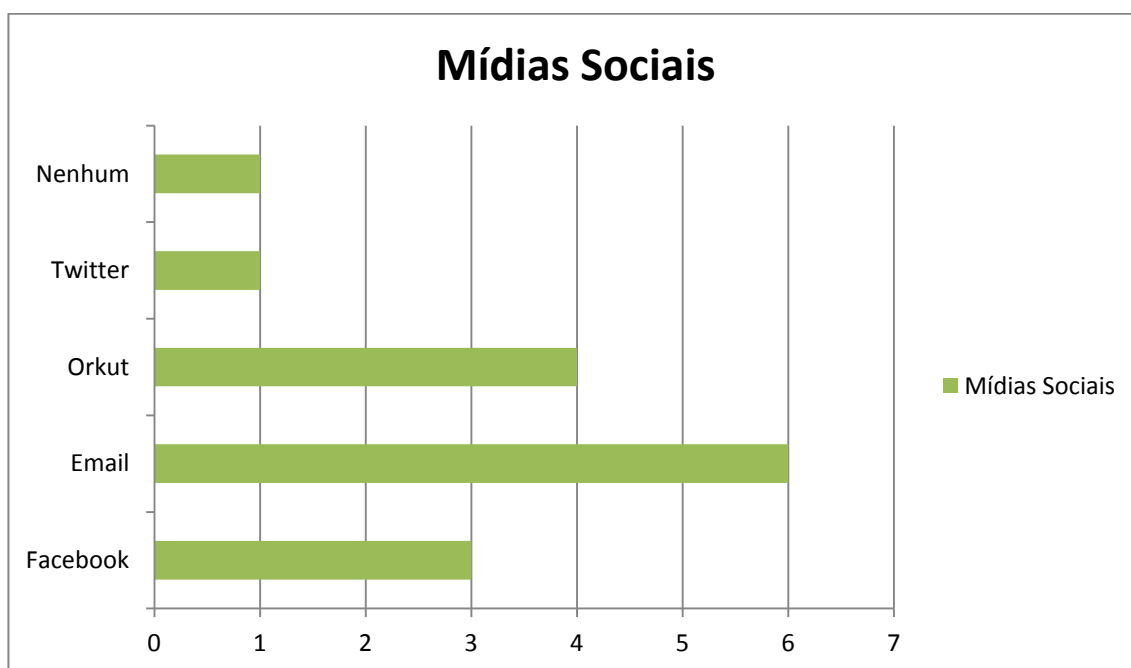
“Sair, ouvir música e usar o computador”

B.15 anos

Perceba que a maioria das atividades realizadas por eles contemplam o uso da linguagem. Para verificar a vivência desses sujeitos com as outras linguagens e outras leituras, perguntamos se eles gostam de assistir filmes. E solicitamos que eles citem ao menos um de que tenha gostado. Perguntamos também de que tipo de música eles gostam e o motivo. Todos gostam de filmes

e de música. Ao explicar o porque gostam de determinados tipos de música, os sujeitos alegaram influencia do meio, afinidade com o ritmo ou ter uma letra legal. Êpa! Veja que o próprio sujeito percebe agora uma relação dialógica com o texto que antes ele não via. Para achar uma letra de música legal, é necessário que o próprio sujeito interaja na leitura dela.

Por último, buscamos entender a relação do sujeito com a internet e, por conseguinte, com o hipertexto. O sujeito foi questionado acerca do uso das mídias sociais.



A resposta a essa pergunta reflete que o sujeito não dissocia a leitura efetiva da concepção escolar de leitura. Todas essas mídias sociais são mediadas pelo texto escrito. O suporte é virtual, mas o texto continua a ser verbal e escrito. Essa resposta é a que mais representa a concepção escolar de leitura, que mais se relaciona com o suporte do que com o conteúdo do texto.

Apenas um dos sujeitos não possuem nenhuma mídia social nem email. Todos os demais possuem acesso a uma ou mais mídias sociais. Esses espaços de interação virtual são mediados pela linguagem em todos os seus aspectos.

### **3- Resultados**

Ao analisarmos os resultados do questionário, percebemos que os nossos jovens alunos são leitores tanto num aspecto restrito quanto amplo. Mais do que ser leitores, eles se consideram leitores. Eles transitam e se desenvolvem em ambientes completamente mediados pela linguagem. A leitura é a prática que permite que essas interações aconteçam.

Apesar do grande volume de leitura praticada por esses alunos eles não conseguem dissociar a leitura de sua prática escolar, que possui características restritivas e formais. Não reconhecem textos não verbais como textos e passíveis de leitura.

Nenhum deles avaliou sua demanda de leitura como muita. A noção de leitura desses alunos advém da noção bottom up de leitura. Não contempla a prática cotidiana de leitura.

O não reconhecimento das outras leituras possíveis na vivência subjetiva age de forma destruidora na formação desses leitores. A autoestima linguística desses sujeitos não é reflexo de suas práticas, mas da concepção escolar que permeia a noção de leitura.

## **Considerações Finais – A Formação do aluno leitor**

O homem é um ser natural e social, que na relação com a natureza e com o outro cria representações do mundo. Suas representações não tem um caráter meramente simbólico, mas um caráter social. Como Orlandi bem explica, “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (2005). Essas representações constituem efeitos de sentido (discurso) e se materializam nos textos. Para adentrarmos ao simbólico dessas construções somos mediados pelo processo cognitivo da leitura.

A forma como concebemos a leitura reflete a relação que percebemos entre a produção de sentidos e o espaço de ação que nos constitui sujeitos (Voese, 2004). Se nos constituímos sujeitos capazes de mudar nosso espaço, a partir das escolhas que fazemos com base em nossa apropriação do simbólico. A leitura deixa de ser uma atividade de decodificação e se torna uma atividade social de produção de sentidos. Uma vez que o sentido não está apenas no simbólico, mas na forma com que esse simbólico se relaciona como nossa condição social; a leitura passa a ser um processo cognitivo construtor de sujeitos e sentidos. Diante da percepção de que o simbólico não tem um fim em si mesmo, mas surge do mundo e ressignifica o mundo, o objeto da leitura não pode se limitar ao signo, mas deve-se ampliar a tudo aquilo que ele representa. Em nossa constituição como sujeitos nossa prática social primária é a prática das leituras.

Todo o aparato teórico mobilizado neste trabalho desconstrói a noção de que os alunos não leem. A leitura é a prática cotidiana dos alunos e dos não alunos que não se media apenas no texto escrito. Ao negarmos a legitimidade da leitura feita por nossos alunos, estamos negando-lhes também a condição de sujeito.

A crise da leitura na escola é, verdadeiramente, a crise da escola. Os alunos tem se afirmado como sujeitos e feito leituras para além do que a escola concebe como leitura. Cabe a nós educadores questionar o porquê da não aceitação das múltiplas leituras que nossos alunos realizam.

Quando partimos do pressuposto que nosso aluno não lê, desconsideramos toda a bagagem construída por ele em suas relações sociais que funcionam como instrumento para inferenciação da própria leitura escolar. O não reconhecimento da

leitura de mundo de nossos alunos torna-se impeditivo ao sucesso deles na leitura escolar.

Enquanto reproduzirmos o discurso de que o aluno não lê, iremos nos deparar com uma formação precária de leitores. Que se torna precária não por seus aspectos cognitivos, mas por não contemplar a leitura cotidiana e sua função na formação de sujeitos.

O não reconhecimento do aluno enquanto leitor e produtor de sentidos próprios exclui a possibilidade de atuação social e em esferas de poder da própria escola pelo indivíduo, uma vez que o deslegitima enquanto sujeito. Precisamos perceber se a precariedade na formação dos jovens leitores não está a serviço de alguma ideologia.

## Apêndice A – questionário

### QUESTIONÁRIO

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Qual a sua escola? \_\_\_\_\_

Você lê:

( ) nada ( ) pouco ( ) consideravelmente ( ) muito

O que você lê?

\_\_\_\_\_

Por que você lê?

\_\_\_\_\_

O que você gosta de fazer fora da escola?

\_\_\_\_\_

Você gosta de assistir a filmes? ( ) sim ( ) não

Cite um de que você tenha gostado

\_\_\_\_\_

Você gosta de que tipo de música ?

\_\_\_\_\_

Por que você gosta deste estilo musical?

\_\_\_\_\_

Quais mídias sociais você usa ?

( ) Facebook ( ) Orkut ( ) twitter ( ) outros \_\_\_\_\_

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. Parábola. São Paulo. 2009.

APEL, Karl-Otto. Transformações da Filosofia II: o a priori da comunidade de comunicação. Edições Loyola. São Paulo. 2000.

BRONCKART, Jean-paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo. Ed EDUC. São Paulo. 1999.

CAMBI, Franco. A história da pedagogia. Editora UNESP. São Paulo 2001.

COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. Volume Único. Editora Saraiva. 7ª edição. São Paulo. 2003.

CAZAROTTI, Mirian & CAMARGO, Evani A. Amaral. "Análise da narrativa de um sujeito com Síndrome de Down em situação dialógica". In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2004, v.10, n.2, p.175-182

DALLABRIDA, Norberto. "Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras". In: Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004.

DURAN, Guilherme Rocha. "As concepções de leitura e a produção do sentido no texto". In: Revista Prolíngua, vol. 2, n.2, jul./dez. 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Foucault e a análise do discurso em educação". In: Cadernos de Pesquisa, n. 114, p 197-223, nov/2003.

FISCHER, Steven Roger. A história da leitura. Editora UNESP. São Paulo. 2006.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio ,e BITTAR, Marisa. "Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar". In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. Loyola. São Paulo. 1996.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Editora Cortez. São Paulo. 2011

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. Martins Fontes. São Paulo. 2003.

KAY, Márcia & VIANA, Kety. “Do Indivíduo ao sujeito histórico: a formação dos indivíduos e dos grupos na perspectiva freireana da Educação Popular”. In: Anais do V Colóquio do Mestrado em Educação da Uninove.

KLEIMAN, Angela B. Oficina de Leitura: teoria e prática. Pontes. Campinas. 1997.

\_\_\_\_\_ Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. Pontes. Campinas. 2005.

KNUPPEL, M. A.C. “História da Leitura: do prólogo a à inspiração”. DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação - v.3 n.6 dez/02.

KOCH, Ingedore G. V. “Formas linguísticas e construção do sentido” In: SILVA, Denize E.G da. & VIEIRA, Josênia A. ( org). Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos. Ed Plano. Brasília. 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e Compreender: os sentidos do texto. Contexto. São Paulo. 2006.

LOPES, Edward. Fundamentos da Linguística contemporânea. Ed Cultrix. São Paulo. 1999.

MACKAY, Ana Paula Machado Goyano. Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita. Plexus Editora. São Paulo. 2001.

MANOEL, Marise. “ Sujeitos de Linguagem”. In: Rev. FAE, Curitiba, v.6, n.1, p.65-77, jan./abr. 2003.

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. Ed Brasiliense. São Paulo. 2006.

MARTINS. Antônio Carlos. “ Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso”. In: Unimontes Científica V.6 n.1 – Jan./Jun. 2004.



MICHELETTI, Guaraciaba (coord). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. Cortez. São Paulo.2006.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Pontes. Campinas. 2005

\_\_\_\_\_ *Discurso e Leitura*. Cortez. São Paulo.2000.

\_\_\_\_\_ *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Vozes. Petrópolis.1996.

SAVIANI, Demerval. "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos". Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> > Acesso em 17/10/11.

SOBRAL, A. U. *As Relações entre Texto, Discurso e Gênero: Uma Análise Ilustrativa*. In: *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 1-14, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

SOUZA, Solange Jobim E. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Editora Papyrus. São Paulo. 1994.