

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Fátima Silva da Costa¹

Joaquim Magalhães Prates²

Introdução

Indubitavelmente, a leitura não só amplia como diversifica as visões e interpretações do sujeito sobre o mundo e da vida como um todo. Embora essa afirmação seja compreendida por educadores e demais sujeitos envolvidos no contexto educacional, verifica-se que há problemas sérios em relação à leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores na escola pública brasileira. Grande parte dos alunos não consegue nem mesmo aprender a ler, no sentido de decodificar o signo escrito. A ausência da leitura acaba sendo uma forma de exclusão educacional e social.

Como expressão estética, a leitura é expressão da vida e contribui de forma significativa para a formação do sujeito, a ponto de influenciá-lo nas diversas formas de encarar a vida. A leitura, então, permite entrar em contato com um mundo desconhecido, viajar e conhecer lugares e épocas diferentes, ampliando a capacidade cognitiva de cada ser. A leitura deve ser vista como uma habilidade indispensável à vida sociocultural. Essa habilidade pode ser construída com base em práticas específicas estruturadas à grade curricular do cotidiano da escola e presente nas práticas docentes em todos os segmentos de ensino. Dessa forma, este trabalho objetiva-se discutir o papel da escola no desenvolvimento da leitura e na formação do leitor, propondo estratégias metodológicas que visam ampliar essa prática em sala de aula.

O trabalho foi realizado com base nos estudos de Kleiman (2006), Lajolo (2006), Martins (2004) Moraes (2001), Orlandi (1998), Pennac (1993), Silva (1997), entre outros, para quem a leitura é compreendida como uma das ferramentas mais importantes para o estudo e o trabalho, além de ser uma atividade prazerosa na vida cotidiana. Este trabalho se

¹ Especialista em Alfabetização e Língua Portuguesa, Graduada em Pedagogia e professora Substituta da Rede Municipal de ensino. E-mail: fatipma@yahoo.com.br

² Especialista em Literatura Brasileira: Formação do Cânone e Contrapontos Críticos da Universidade do Estado da Bahia, Graduado em Língua Portuguesa e Literaturas e professor da Rede Estadual de ensino. E-mail: jm.prates@gmail.com

insere, desse modo, no contexto de uma pesquisa em andamento, constituindo, nesse momento, parte da revisão bibliográfica.

Ao discutir sobre o papel da escola em relação ao ensino e desenvolvimento da leitura e da escrita, neste trabalho, faz-se, ainda que de forma sucinta, uma reflexão acerca das concepções e práticas de leituras desenvolvidas no contexto escolar, desse modo, o texto contempla diferentes visões sobre o que representa a leitura.

Concepções de leitura: algumas reflexões

Conscientes de que a formação leitora de um educador se constitui num ponto central para a formação de sujeitos leitores, vários pesquisadores já se propuseram a analisar as concepções de leitura de professores, visto que a concepção de leitura do professor pode influenciar no tipo de leitor que a escola forma.

Em contraposição, é sabido que o despertar para a leitura pode acontecer em qualquer ciclo da vida do sujeito, basta que o ato de ler propicie sentido, de modo que favoreça ao sujeito em formação o prazer no processo de compreensão de sua realidade.

Muitas vezes, a leitura é entendida como um ato de aquisição de conhecimento, um mecanismo que propicia o aprendizado de saberes úteis à vida, a apreensão da realidade empírica. Não raras vezes, esse pensamento determinado em meandros do ato de ler não completamente equivocado, advém da formação escolar que cria no sujeito o conceito de a leitura servir apenas para o conhecimento e não como atividade prazerosa ou como atividade social compartilhada que tem outras funções como, por exemplo, a de memória cultural, isto é, uma forma de pensamento coletivo que torna as práticas de um grupo atemporal, uma vez que elas podem ser apreendidas por membros desse grupo ou por outro, seja pela oralidade seja pela escrita.

Contudo, as vantagens da leitura ultrapassam a ideia de aquisição de uma formação científica ou mesmo a percepção da realidade. É evidente que a leitura permite todos esses benefícios, mas eles extrapolam essa concepção. A leitura constitui, também, atividades de prazer e de fruição como nos elucidava Barthes (2004, p. 20-21):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligada a uma prática *confortável* da leitura.
Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem

À luz das ideias supracitadas, a leitura pode ser definida ainda como um meio de transcendência da margem do dizível, proporcionando ao leitor múltiplas possibilidades de ludismo, de elevação do espírito, pois o sentido do texto não se restringe às convenções da linguagem usada, mas é acrescido à medida que o leitor põe parte de si dentro do texto que lê.

Certamente, a ausência do contato com literatura na infância afeta o desenvolvimento do gosto por tal atividade e, conseqüentemente, sua criatividade e imaginação ficam limitadas. A sensibilidade não se desenvolve da mesma forma daqueles que foram oportunizados de serem beneficiados com essa prática. Em consonância com Barthes, Vargas (2000, p. 18) afirma que

Descobrir que leitura de prosa ou poesia é conhecimento da vida significa perceber, através da ficção, a nossa história e que o homem pode formular em torno disso tudo. Significa também descobrir a linguagem do imaginário e seu poder transformador de [...] descobrir a margem móvel do texto, o retorno da cultura através dele.

Pela possibilidade de acionar a imaginação através da leitura, se faz necessário desenvolver, no ambiente escolar, atividades que deixem os educandos em contato com diversos tipos de texto para que eles possam fazer suas escolhas e despertar o gosto pelo ato de ler ao mesmo tempo em que aprendem.

A leitura de clássicos traduzidos é muito comum, geralmente apresenta linguagem e situação que não condiz com o universo cultural desses educandos, o que os afasta do mundo da leitura. Isso não implica concluir que os clássicos devam ser discriminados. Pelo contrário, devem ser adaptados à realidade social de cada contexto no qual o educando está inserido. Isso contribui para que a leitura de um texto ultrapasse a relação leitor-texto, um processo de recriação do imaginário das histórias dos clássicos, pois é a partir dessas histórias que os alunos constroem suas narrativas, ativa a criatividade e enriquece o vocabulário.

Noutras palavras, a escola deve, portanto, desenvolver estratégias de leitura que estabeleçam um diálogo com as ideias de seus leitores, obtendo como resultado sujeitos críticos, reflexivos, curiosos e criativos, características essenciais aos que desejam construir conhecimento. Ainda assim, parafraseando Lajolo (2006, p.105), observa-se que as práticas individuais de leitura estão se distanciando do leitor de tal modo que o papel do educador tem sido instigar a reflexão e a não apropriação de ideias alheias, ou seja, o educador funciona como mediador entre o sujeito e o objeto lido. Neste sentido, a escola deve propiciar ao leitor reconhecer-se enquanto um ser coletivo, mas, ao mesmo tempo, singular, capaz de

conscientizar-se de que seu desempenho social esteja atrelado às suas buscas, inclusive o prazer e o aprendizado por meio da leitura e da construção de sentidos.

Ao se inserir no universo da leitura, é possível tirar algum benefício do ato de ler, quando se sai de uma posição de neutralidade e se torna possível aprimorar saberes a cada leitura realizada, mesmo que apenas por prazer. Por isso, é que o despertar para essa leitura externa às características biológicas naturais, como, por exemplo, entender um sorriso como estado de felicidade, deve ser um processo iniciado desde a infância para que o sujeito no seu curso de vida enriqueça cada vez mais seu referencial de leitura e contribua de alguma forma com o contexto em que está inserido. E mais, é na infância que geralmente surge o despertar para a leitura através do mundo de magia e imaginação proporcionado pela literatura infantil.

Nessa perspectiva, a formação de um leitor acontece em qualquer espaço, através de práticas culturais de leitura e do incentivo à leitura, principalmente no que tange a sua funcionalidade, assim como no que se refere à busca pessoal de crescimento e de incentivos por parte da família. Sobre tal aspecto, Kleiman (2006) infere que os educadores, compromissados com a formação leitora de seus educandos, geralmente advêm de famílias em que o ato de ler tem uma representação simbólica e é considerado como fonte de crescimento pessoal e profissional. Daí entendermos que o processo de letramento inicia-se no âmbito familiar, tendo em vista o papel da escola e de outras instituições que devem traçar estratégias adequadas e um planejamento eficiente no intuito da realização desse processo, que garantirá o desenvolvimento autônomo dos leitores em formação.

Facilmente se presume, dessa maneira, que um indivíduo pode ser considerado leitor no instante em que ele estabelece conexões daquilo que lê com conhecimentos já apreendidos em seu contexto cotidiano. Ainda, quando a leitura passa a ser um aspecto prioritário na rotina de um sujeito, isto é, quando ele percebe os sentidos criados a partir do ato de ler, não apenas pelas possibilidades de significados dos códigos, mas através da percepção de ideias tácitas que estão imersas nas múltiplas linguagens apresentadas, inteligíveis somente por meio de uma leitura crítica.

Nessas condições, observa-se ainda que há outras vantagens em relação ao ato de ler, pois tal prática amplia o contato com o conjunto lexical das línguas que se aprende. Ademais, propicia estabelecer uma maior sistematização dos pensamentos, uma vez que é possível maior contato com experiências com as quais se pode identificar ou refutar, segundo o grau de aceitabilidade que se constrói no curso da vida. Tal elucidação está em consonância com as ideias de Bordini e Aguiar (1993, p. 9):

[...] Através das trocas linguísticas, o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e do outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas as esferas. A linguagem verbal é, entre as formas de expressão e comunicação, a mais utilizada pelo homem.

Essas considerações confirmam a ideia de a leitura permitir a aquisição de novos saberes, a construção de novos significados, a melhoria das relações interpessoais, pois o ato de ler propicia conhecer melhor os membros de um mesmo grupo de convivência. Ademais, segundo Silva (1997, p. 40), “os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e transformação-elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios”.

É através da leitura que se conhece os direitos e se aprende a lutar por eles. Além de seu aspecto de formação social, a leitura apresenta-se também como forma de conhecer novas culturas com seus valores e, dessa maneira, compreender melhor as relações entre grupos, assim como suas práticas.

A leitura permite a grupos sociais menos favorecidos ter contato com saberes essenciais à vida e como possibilidade de mudança de posição social. Ademais, o processo de aquisição da leitura e da escrita representa, segundo Kleiman (2006) uma ação identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar. Dessa maneira, torna-se evidente a influência do contexto social como um todo, fundamentalmente, a escola, no processo de constituição do leitor, uma vez que nesse espaço ocorre a categorização de regras e valores melhor aceitos entre os diferentes grupos.

Nessa perspectiva, Bordini e Aguiar (1993, p. 10), fazem considerações importantes, ao entender que a leitura permite aos indivíduos crescerem e atuarem, modificando o meio onde vive através dos subsídios fornecidos pela leitura.

A ampliação do conhecimento que daí decorre, permiti-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que abre para o outro.

Depreende-se daí que a leitura desempenha papel fundamental na aquisição do saber porque permite o acesso aos diferentes sujeitos das produções culturais, científicas, filosóficas entre outros, isto é, é um meio de socialização do conhecimento por meio de uma linguagem comum, seja ela literária ou informativa, logo, permite o crescimento mútuo desses sujeitos.

Conscientes, da relevância da leitura no processo de formação de diferentes sujeitos, torna-se pertinente entender também a leitura por um lado quase sempre desconsiderado por educadores e profissionais de educação: a leitura externa aos impressos quase sempre não é vista de forma reconhecida, contudo sabe-se que, continuamente, dá-se a leitura das imagens, expressões corporais, gestos, sons e tantos outros fenômenos que acontecem como mecanismos de interação de uns com os outros. Leituras que estão presentes no cotidiano dos educandos e dificilmente é valorizada pelos profissionais da educação.

Práticas escolares de leitura

As práticas de leitura realizadas na escola nem sempre torna esse ambiente propício para desenvolverem a leitura de forma livre, em que os alunos possam escolher as que mais lhe interessam. Muitas escolas, apesar de muitas discussões sobre a formação do leitor nesse espaço ainda continuam reproduzindo um modelo tradicional de leitura em que engessam os alunos, no sentido de não irem além daquilo que o professor propõe, ou muitas vezes impõe.

Ao propor atividades de leitura como uma prática imposta aos alunos, para que eles cumpram atividades previamente elaboradas, quase sempre com fins avaliativos, que não contribuem para o enriquecimento intelectual, a escola torna-se um empecilho no processo de desenvolvimento de habilidades e competências que necessitam para tornarem-se leitores.

Nesse sentido, a leitura, é vista apenas como atividade de avaliação e de forma burocrática, sem funcionalidade do ponto de vista prático. Segundo Geraldi, 2004, p. 82,

Ler de dois a quatro livros por ano significa ler um livro por semestre ou um livro por bimestre. São duas ou quatro fichas de leituras, duas ou quatro provas de livro, duas ou quatro coisas quaisquer que marcam o final de uma atividade pesada e programada para preencher os períodos que burocraticamente fazemos durante o ano letivo e para ajudar a avaliar o aluno- que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros.

Esses “leitores” sofrem durante o seu processo de formação, principalmente na faculdade, já que, não desenvolvem competências relacionadas à diferenciação, interpretação de informações, visão crítica e conceitual da realidade, tampouco veem a leitura como uma atividade de fruição. Da forma como é apresentada aos sujeitos na escola, a leitura não dá

subsídios para um esclarecimento da experiência cotidiana, ou seja, não favorece a aquisição dos mecanismos responsáveis pelos fatos perceptíveis por meio da leitura crítica, de um constante trabalho de reflexão. Para Lajolo (2006, p. 16):

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e refazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível. Na escola, anula-se a ambigüidade, o meio-tom, a conotação - sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes.

Na escola, o texto é reduzido a uma interpretação fixa de um autor que se propõe a entendê-lo e conseqüentemente retransmite sua visão, como a leitura unidimensional, impossibilitando o leitor de fazer outras leituras e construir seus próprios sentidos.

Os sentidos não nascem *ab nihilo*. São criados. São construídos em confronto de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos (ORLANDI, p.6, 1988).

Essas palavras dão embasamento à constatação de que a leitura acontece a partir do envolvimento entre leitor, autor e a situação descrita, favorecendo a criação de sentidos e o contato com o contexto de produção, uma vez que configuram as vivências de quem se insere no processo de ler. Analogamente, Cordeiro (2004, p.97) complementa:

O texto só tem sentido quando entra em cena a figura do leitor, não importa quando foi produzido. O leitor retira o texto da clandestinidade, ao estabelecer com ele um diálogo que revivifica e atualiza seu sentido, até então encoberto pela ausência do leitor. A leitura, portanto, se modela pela compreensão do texto escrito, em sua relação dialógica com a do leitor. De um lado, a presença do texto, em sua materialidade linguística e sua riqueza de tipos e pluralidade de gêneros textuais, e, de outro, o leitor, figura que já se constituiu no ato de sua produção [...].

Posto isso, não restam dúvidas de que, no processo de produção do sentido, há uma relação entre competência linguística e conhecimento de mundo do leitor, assim como outras matérias que fazem parte de seu domínio de conhecimento, capazes de ativar a memória.

Entre as classes menos favorecidas do ponto de vista econômico-social, comumente, o ambiente escolar, quando os sujeitos têm acesso a ele, constitui a primeira ponte de ingresso ao mundo da leitura livresca e percebe-se que esse contato acontece de maneira precária, pois

a escola apresenta a seus alunos textos fragmentados, com atividades de interpretação que se limitam à superfície do texto. Nessa perspectiva, é pertinente registrar:

Romper com essas práticas de leitura não implica apenas em uma apropriação de novos métodos ou de novas técnicas. Isso requer uma concepção de linguagem e de leitura que considere o conhecimento trazido pelo texto e o conhecimento do leitor como duas instâncias que interagem e se complementam, para que a leitura se constitua em um processo de produção de sentidos que só se revela no movimento de idas e vindas entre texto e leitor (CORDEIRO, 2004, p. 97).

Nessas condições, compete à escola buscar formas diferenciadas de leitura que propiciem ao leitor em formação uma reflexão sobre o próprio ato de ler. Ainda, corresponde dever das instituições de ensino verificar os resultados dos métodos adotados no intuito de aperfeiçoar o aprendizado dos educandos, pois cada situação requer metodologias diferenciadas. Da mesma forma, é pertinente lembrar que em no percurso de vida os sujeitos encontram várias barreiras para a constituição leitora, sobretudo quando se depara com situações precárias no ambiente familiar ou pela omissão da escola em relação à realização de suas atribuições como um todo.

Depreende-se daí que a leitura tem uma ligação estreita com o nível de desenvolvimento do indivíduo, seja no âmbito pessoal ou social. Ademais, faz-se pertinente registrar que a formação do leitor deve ser atribuída não apenas à escola, também representa uma atribuição a ser realizada pela família e outros grupos sociais, incentivando o leitor a constituir-se no processo formativo.

Há que se considerar, porém, que essa não tem sido uma prática frequente entre algumas famílias, principalmente as menos favorecidas, uma vez que a situação em que se encontram seja desfavorável ao investimento no processo de constituição leitora. Pennac (1993, p. 35) faz algumas avaliações pertinentes referentes a este aspecto:

Se fizéssemos o inventário das grandes leituras de que somos devedores à escola, à crítica, a todas as formas de publicidade ou, ao contrário, ao amigo, ao amante, ao camarada de classe, até mesmo à família- quando ela não coloca os livros no armário da educação- o resultado seria claro: aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. E é a essa mesma pessoa querida que falamos primeiro. Talvez porque, justamente, é próprio do sentimento, como do desejo de ler, preferir.

Logo, a família e a escola devem ser as primeiras vias de acesso ao ato de ler, já que são nelas que as relações de convivência se iniciam. Ao considera, no entanto, a constituição leitora que também se dá fora dos impressos, importante reconhecer a relevância das leituras

culturais em que essas instituições podem contribuir nessa formação. Nesse aspecto, os estudos de Chartier (2001) vêm sinalizar o entrelaçamento de leitura, cultura e sociedade, destacando a constituição leitora além do contato com os impressos, presentes em diferentes manifestações, rituais, pintura e outros. A este propósito, Silva (2000, p.177) analisa que:

[...] essa leitura de mundo não tem sido mérito da escola. Nós a fazemos sem precisar, necessariamente, apropriarmo-nos de métodos formais de ensino-aprendizagem. Desse modo, a educação não deve, tão somente, investir em projetos e ações que formem leitores apenas e unicamente de textos impressos, tampouco privilegiar um gênero textual. Ao contrário precisa imprimir e investir em ações pedagógicas que habilitem os seus sujeitos a realizarem leituras, não apenas da palavra e de um gênero, mas aprendam a ler o seu mundo sobre diversos aspectos e interfaces.

Logo, é fundamental a valorização das diversas leituras realizadas pelos educandos por parte da escola, porque continuamente lê-se a realidade. Desde a existência de qualquer convenção gráfica, o homem busca compreender os acontecimentos que o rodeia para promover as relações entre si e com a natureza. Por conseguinte, formar leitores competentes ultrapassa a ideia de ensinar a ler impressos. Assim, a escola, a família e outras instituições têm o papel de propiciar recursos que contribuirão para a formação do leitor, desde o uso da oralidade até a leitura livresca, observando seu aspecto social, pois o ato de ler ultrapassa a equivalência letra-som e acontece quando se cria sentidos.

Daí a importância de se trabalhar os diferentes gêneros textuais no ambiente escolar, preferencialmente aqueles nos quais os alunos têm contato no dia a dia, pois através deles os alunos terão um contato mais íntimo com a leitura, não apenas a leitura realizada no ambiente escolar, mas as leituras extraescolares estão também ligadas aos diferentes gêneros. Como afirma Almeida (2010, p. 45) “ Os gêneros, além de serem ferramentas de participação social, são frutos de representação destas sociedades composta pela utilização deles”.

De tal forma, a leitura favorece total relação com a interação do sujeito com a linguagem e, a partir daí, vai acontecer a produção dos sentidos, o que conduz ao entendimento de que a constituição leitora seja uma atividade de reflexão, reelaboração de sentidos através de uma visão singular, construída em nosso processo de formação histórica. “[...] a leitura constitui-se no processo de desnudamento do mundo, de seu contexto, antes mesmo da aquisição e domínio do código escrito. É um ato político que vincula realidade e linguagem” (FREIRE, 1984, p.11).

Vê-se assim que a leitura é uma ação de apreensão da realidade, de produção de sentido que se antecipa ao domínio do código escrito e que se não extenua nele.

Outro aspecto de igual relevância refere-se ao fato de a leitura não se efetivar apenas com os livros, e sim a partir de qualquer situação que propicia ao leitor entender uma mensagem, uma informação entre outras mediadas por qualquer situação que envolva convenções de diferentes códigos, apesar de, equivocadamente, o código escrito prevalecer em relação aos demais: [...] a história da leitura, por exemplo, comportaria não apenas os gestos e as vozes de leitores educados, escolarizados, ilustrados, prestigiados socialmente, ela seria também constituída por uma infinidade de outros gestos e de outras vozes provindas de leitores comuns (MORAES, 2001).

De tal forma, a leitura não se efetiva apenas com o processo de escolarização e entre as classes mais privilegiadas. Ela acontece nas diferentes situações do cotidiano que exige um posicionamento crítico, num processo de interlocução, na compreensão de pensamentos de outros. Esse último ponto discutido leva a outra reflexão, o momento em que a leitura ganha substância.

Ainda sim, a leitura tem íntima relação com o prazer, com a postura crítica e, mais uma vez, com a compreensão daquilo que se lê. É justamente por meio da leitura crítica que os sujeitos conseguem identificar as contradições ideológicas do contexto sócio histórico, pois, muitas vezes, são incentivados a adquirir determinada postura através da manipulação de informações que são impostas, legitimadas pelos meios de comunicação de massa.

Algumas considerações

Neste trabalho objetivou-se refletir sobre as concepções e práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar, o que motivou sua realização foi a dificuldade enfrentada por muitas escolas no processo de formação de alunos leitores.

Fica claro que, apesar de ter grande relevância para a formação dos educandos, muitas vezes o ato de ler não é incentivado de forma adequada na escola. Muitas vezes, as práticas de leitura na escola são focadas na obrigatoriedade e acontece de maneira precária sem dialogar com os anseios dos educandos. Não se incentiva o gosto pela leitura na infância, momento em que a fantasia e a imaginação exercem um fascínio irresistível aos educandos, levando-os a busca intensa por novas experiências. E o incentivo à leitura nesse período certamente é essencial para se tornarem adultos que gostam de ler.

Percebe-se que os diferentes tipos de leitura nem sempre são utilizadas no ambiente escolar principalmente a leitura por prazer. Além disso, se presume que, as leituras realizadas por imposição ocupam lugar de destaque em muitas escolas, isso torna-se um grande entrave

no processo de ensino aprendizagem da leitura. Dessa forma, faz-se necessário um maior desempenho dos professores em realizar atividades que proporcionem aos alunos o gosto pela leitura, bem como a liberdade de escolha daquilo que gostariam de ler, além disso, o trabalho com os gêneros textuais constitui-se como fator primordial nesse processo, uma vez que através deles os alunos poderão fazer uma conexão com suas experiências leitoras extraescolares, uma vez que os gêneros estão presentes nas diversas ações dos sujeitos no dia a dia.

Assim sendo, espera-se que haja mais adeptos ao incentivo de realizar as práticas de leitura, tanto em ambientes escolares, quanto em outros espaços, a fim de que, nessa parceria, os leitores possam criar novos trabalhos e se sentirem leitores e autores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Práticas de leituras para neoleitores. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora 2010.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Texeira de. **Formação do Leitor**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da leitura**. 4ª. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Itinerários de leitura no espaço escolar**. FAEBA-Educação e contemporaneidade. Salvador. v.13. n. 21. p. 95-102, jan./jun.2004.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professores: uma lternativa de formação**. In: SILVA, Martin da. Entre leitores: alunos, professores. São Paulo: Kamedí: Arte Escrita, 2001.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **O inteligível, o interpretável e compreensível**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e realidade Brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2000

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000