

## **A LEITURA PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO**

SILVIA DE MATTOS GASPARIAN COLELLO (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP).

### **Resumo**

Quase trinta anos já se passaram desde que Paulo Freire proferiu a frase que, pelo seu teor fundamental, tornou-se célebre entre os estudiosos da linguagem: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (COLE, 1981). Não obstante, a língua escrita prevalece na escola como um bem em si mesmo, um instrumental para a transmissão de conteúdos que, alheios à realidade do sujeito aprendiz, tornam-se simultaneamente alienados e alienantes, favorecendo o fracasso escolar. Tratada como código de transcrição da fala (ou de recuperação dela a partir das marcas gráficas), a escrita aparece na prática da alfabetização como processo de codificação e decodificação, procedimentos insensíveis ao contexto ou à condição dos interlocutores. Quando a leitura é concebida como o inverso da escrita, a língua é tomada como simples articulação entre fonemas e grafemas e, assim, fica mascarada a sua natureza dialógica tão bem estudada por Bakhtin. Com o propósito de favorecer a compreensão dos complexos mecanismos de leitura, o presente trabalho pretende fazer uma análise dos diferentes planos inerentes à possibilidade de se ler com autonomia. Para tanto investe na busca de textos – correntes na vida social ou mesmo literários – que, pela sua natureza, exercem diferentes apelos ao sujeito leitor: ora privilegiando o reconhecimento da língua e da dimensão fonética próprias do código, ora evidenciando o papel do gênero, da “arquitetura” na progressão temática e a importância do contexto nas práticas de leitura. Por fim, discute as implicações pedagógicas, propondo uma reflexão sobre os mitos que, ainda hoje e com tanta frequência, sustentam a abordagem escolar reducionista para o ensino da leitura e para o estímulo da prática leitora entre os estudantes.

### **Palavras-chave:**

Leitura, Decodificação, Mecanismos de leitura.

Aula de leitura

A leitura é muito mais

do que decifrar palavras.

Quem quiser pare pra ver

pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,

se é outono ou se é verão;

nas ondas soltas do mar,

se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à-toa;  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
e também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

(Azevedo, 2000, p.9)

**Quase trinta anos já se passaram desde que Paulo Freire proferiu a frase que, pelo seu teor fundamental, tornou-se célebre entre os estudiosos da linguagem: "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele." (Freire, 1983: 22). O poema de Ricardo Azevedo recupera esta idéia, sugerindo que o processo de ensino ("a aula") possa incorporar a prática da leitura no seu sentido mais amplo, isto é, a leitura a serviço da interpretação de mundo e compreensão da realidade que nos cerca. Uma compreensão calcada não na apreensão passiva do outro ou dos objetos, mas na interlocução mais profunda, que se estabelece pelo verdadeiro diálogo enquanto construção interpretativa. Daí o desafio de ler até mesmo os olhares nas suas intenções e sentimentos.**

**A despeito dessa perspectiva de se compreender a leitura, a língua escrita prevalece na escola como um bem em si mesmo, um instrumental para a transmissão de conteúdos que, alheio à realidade sociocultural do sujeito aprendiz, torna-se simultaneamente alienado e alienante, favorecendo o fracasso escolar (Colello, 2007). Entre os princípios equivocados que, historicamente, perpassam o ensino da língua na escola, é possível destacar:**

1) A aprendizagem da língua é um bem em si, justificável pelo suposto potencial de emancipar os homens, como se o ensino não pudesse se realizar também de modo acrítico, isto é, voltado para um projeto social de massificação, de manipulação ideológica e de qualificação exclusivamente técnica para o mercado de trabalho.

2) A língua é um sistema fechado cuja aprendizagem depende do domínio das suas unidades básicas (as letras, sílabas ou palavras) e da aquisição da normas e regras do sistema. Concebida como uma entidade autônoma, ela existe independentemente dos seus usuários e das relações que dão origem às suas manifestações. Isso justifica a dimensão estática (por vezes até preconceituosa) da língua na escola (avaliada prioritariamente pelos critérios do "certo" e "errado") e a versão descontextualizada tal como aparece no ensino (insensível à condição do locutor ou ao seu contexto de produção).

3) O ensino da escrita se justifica na escola prioritariamente como instrumento para a transmissão do saber como se a língua não fosse, em si, um objeto de conhecimento. Por isso, a alfabetização tende a ser vista como uma etapa preliminar no processo de aprendizagem: uma aquisição pontual e transitória, situada nos dois primeiros anos de escolaridade e, não raro, operacionalizada pela lógica de que os fins justificam os meios. Daí a distinção entre o momento de aprender a ler e escrever (centrado em práticas artificiais da língua) e o momento de fazer uso dessas habilidades (a escrita para aprender conteúdos ou a escrita para comprovar o domínio do conhecimento).

4) A alfabetização é consequência do ensino empreendido como processo linear, previsível e cumulativo para a assimilação do código; uma progressão de aprendiagem calcada nas habilidades percepto-motoras, que se processa do fácil para o difícil, de fora para dentro, a partir do "marco zero" do conhecimento (o analfabetismo absoluto tomado independentemente das experiências letradas do sujeito). Acredita-se que, uma vez dominado o código, tudo pode ser lido ou escrito.

Duas são as posturas que, segundo Geraldi (1993) e Koch (2006), sustentam alternativamente as concepções e práticas equivocadas na escola. Por um lado, o entendimento de que a escrita seria a representação do pensamento. Nesse caso, o significado, fixado na consciência individual do autor, estaria concretizado no texto como um sistema autônomo e inflexível. Ler seria poder captar o que ele quis dizer. Por outro lado, a escrita, tratada como código de transcrição da fala (ou de recuperação dela a partir das marcas gráficas), apareceria como um sistema compreensível em si mesmo, independentemente de quem a produziu ou dos seus propósitos comunicativos. Como processos inversos, escrever seria codificar e ler seria decodificar, ambos tomados como práticas insensíveis aos processos cognitivos dos alunos, à situação interativa ou à condição dos interlocutores.

Em oposição a estas posturas, aprendemos com Bakhtin (2003) que a escrita é um sistema de interação essencialmente dialógico, que se apresenta necessariamente na perspectiva de encontro ativo entre pessoas para a negociação de sentidos. Isso porque o trabalho com a língua, tanto na produção como na interpretação, nunca se constitui como processo unilateral e passivo. Aquele que escreve divide com seu interlocutor a responsabilidade pela construção dos sentidos e, além disso, espera dele, uma atitude responsiva, seja para concordar, seja para discordar ou até mesmo para silenciar. Ao invés de se constituírem como unidades fechadas de informação, os textos nascem das múltiplas vozes que pairam no eterno diálogo entre os homens, constituindo-se como elos no encadeamento polifônico do processo comunicativo. Ao invés de se constituírem como sistemas inflexíveis de interpretação, os textos promovem a recriação dialógica de sentidos que dá vida à própria linguagem ao mesmo tempo em que ressignifica as idéias ou reconstitui as pessoas.

Tomado como um sistema de negociação de sentidos, a leitura mobiliza diferentes competências e saberes, estabelecendo, no processo interpretativo, planos diversos de operacionalização do texto. Assim como Kleiman (2007) e Maigneau (2005), Koch (2005) aponta para três sistemas de conhecimento que mobilizam as estratégias de processamento textual: o linguístico, o sociointeracional e o enciclopédico. O primeiro diz respeito à língua propriamente dita, isto é, aos aspectos gramaticais e lexicais inerentes ao texto. O segundo, refere-se às ações verbais a partir de seus propósitos ("o porquê do texto"), o perfil dos interlocutores ("o para quem no texto") e as normas ou o gênero escolhido ("o como no texto"). Finalmente, o terceiro está relacionado ao conhecimento temático ou referencial informativo que apóiam o sujeito no processamento da leitura, seja permitindo antecipações do conteúdo, seja garantindo o suporte de informações prévias para o que está posto no texto, ou ainda favorecendo a conexão entre idéias. A compreensão dos diferentes eixos de processamento textual e, sobretudo, da relação de complementaridade entre eles nos permite apreender a amplitude e a complexidade da leitura tal como é descrita por Soares (2003):

1. (...) ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.
- 2.

3. Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (p. 31)

Com o propósito de favorecer a compreensão dos complexos mecanismos de leitura, o presente artigo pretende fazer uma análise dos diferentes planos inerentes à possibilidade de se ler com autonomia. Para tanto, investe na busca de textos - correntes na vida social ou mesmo literários - que, pela sua natureza, exercem diferentes apelos ao sujeito leitor: ora privilegiando o reconhecimento da língua, da dimensão fonética do sistema e do código de escrita, ora evidenciando o papel do gênero e da "arquitetura textual" na progressão temática, ora avaliando a importância do contexto nas práticas de leitura. Sem o propósito de esgotar o tema, o valor dos textos que aqui se pretende analisar no seu propósito eminentemente ilustrativo é, em última instância, contribuir para a revisão das práticas escolares de ensino da língua, especialmente da leitura.

- a) O conhecimento linguístico no processamento da leitura

Seria uma ingenuidade conceber o conhecimento linguístico como um saber único e estável para o processamento da leitura. Muito pelo contrário, o modo como o sujeito reconhece a sua língua e lida com as especificidades do código e das regras do sistema, envolve uma pluralidade de saberes que merecem ser considerados pelo educador no ensino da língua escrita.

Considere o 1º exemplo e leia se for capaz:

Martrose nur[1]

Ichbin nicht von hier

Martrose nur

Ich habe keine liebem

Martrose nur

Ich bin aus Bahia

Martrose ur

Die São Salvador

O exemplo permite uma dupla constatação. Por um lado, há a evidência de que a leitura requer, antes de tudo, o reconhecimento da língua. Por outro, a inviabilidade da leitura em língua estrangeira pode ser relativizada pela análise mais cautelosa do texto, a qual sugere a possibilidade de se retirar informações dele (por exemplo, antecipando, pela sua conformação, que se trata de uma poesia ou letra de música, ou buscando palavras que possam ser interpretadas como os nomes de lugares conhecidos). A conclusão é a certeza de que, independentemente do conhecimento específico da língua, "um certo grau" de leitura e interpretação pode ocorrer graças ao estabelecimento de relações lingüísticas com base no que é conhecido. É o que acontece com crianças menos experientes na leitura em face do desafio de ler um texto.

Considere o 2º exemplo[2] e leia se for capaz:

8R1NC4ND0 N4 4R314. 3L45 7R484LH4V4M MU170 CON57RU1ND0 UM C4573LO  
D3 4R314, COM 70RR35, P4554R3L45 3 P4554G3NS 1N73RN45. QU4ND0 3575V4M  
QU453 4C484ND0, V310 UM4 OND4 3 D357RU1U 7UD0, R3DU21ND0 O C4573LO 4  
UM MON73 D3 4R314 3 35PUM4.

Além do reconhecimento da língua, a leitura pressupõe a discriminação das letras ou, no caso, a possibilidade de se estabelecer a associação entre letras convencionais e outros sinais gráficos como, por exemplo, os números. Na prática, o problema de decifrar o texto em questão diz respeito à legibilidade, o que requer o reconhecimento das marcas ou dígitos no plano perceptual. Transpondo o exemplo para as dificuldades de legibilidade tão comuns em alunos pouco experientes, mais uma vez, fica considerada a possibilidade de leitura parcial a partir dos "indícios" registrados no papel: ainda que eles não possam ler todas as letras, é possível o esforço de consideração do todo para a busca de compreensão, um esforço que, obviamente, tem o seu mérito pedagógico.

Considere o 3º exemplo e leia se for capaz:

ASEB CVOD ECEF GEH IUMJ KVENL MCEN ODORP, QTER SRAT UALV XGUNSZ  
AFALB CSOSD EAF GMIH IGOSJ KEL MALN OGUNSP QIR SNIT UMIV XGOSZ AVERB  
CDAD EDEIF GROSH

O exemplo sugere que, além de discriminar as letras e reconhecer a língua, é preciso compreender o código da escrita, associando-os - língua e código - para o

processamento da construção interpretativa. No caso, ao se desvendar o código, ignorando-se a primeira e a última letra de cada palavra (em cuja sequência está a ordem convencional das letras no alfabeto: A, B, C...), torna-se possível a um leitor e falante da língua portuguesa encontrar a máxima de Madre Teresa de Calcutá. Por esta via de argumentação, fica evidente que o código da escrita, longe de ser um sistema de correspondência entre sons e letras a ser decorado, envolve a compreensão mais profunda sobre o modo de registro e o funcionamento do sistema.

Considere o 4º exemplo[3] e divirta-se com as possibilidades de interpretação da língua:

Vírgula Não, Não	pode	ser	uma	pausa...	ou	não. espere. espere.
Ela 23,4. 2,34.	pode	sumir	com	seu		dinheiro.
Pode Aceito, Aceito			ser			autoritária. obrigado. obrigado.
Pode Isso Isso		só, só	criar	ele ele		heróis.. resolve. resolve.
E Esse, Esse		juiz, juiz		é é		vilões. corrupto. corrupto.
Ela Vamos Vamos	pode perder, perder		ser nada nada,	a foi foi		solução. resolvido. resolvido.
A Não Não,	vírgula		muda queremos queremos	uma		opinião. saber. saber.

Uma vírgula muda tudo.

Ainda no campo dos saberes lingüísticos, o exemplo chama a atenção para o conhecimento das normas da escrita, mais especificamente, para o valor da pontuação. Trata-se de um conhecimento de difícil assimilação para crianças menos experientes na escrita uma vez que não encontra correspondência formal na oralidade. Como outras regras do sistema que podem interferir na interpretação da língua escrita, gerando ambigüidades, confusões ou incoerências, a aprendizagem da pontuação pressupõe um esforço de metaligüagem que não pode se dissociar do exercício interpretativo nem dos propósitos sociais da leitura.

Considere o 5º exemplo e divirta-se com a arquitetura do texto, lendo-o primeiro de cima para baixo e, depois, de baixo para cima[4]:

Não		te		amo		mais.
Estarei		mentindo		se	disser	que
Ainda	te	quero		como	sempre	quis.
Tenho		certeza			de	que
Nada		foi			em	vão.
Sei		dentro		de	mim	que
Você		não			significa	nada.
Não		poderia		dizer	nunca	que
Alimento		um			grande	amor.
Sinto		cada		vez	mais	que
Já			te			esqueci!
E		jamais		usarei	a	frase
Eu			te			amo!
Sinto,	mas	tenho	que	dizer	a	verdade:
É tarde demais...						

O exemplo acima evidencia que, no processo interlocutivo, os textos se constroem pelo movimento de progressão temática, fundado em mecanismos de retroação (a base do que já foi dito) e de prospecção (o que ainda há por dizer). A articulação desses elementos "gerenciam a arquitetura do texto", favorecendo mecanismos interpretativos pela sequência do dizer ou pela ordem de apresentação das idéias (Koch, 2006). Isso explica porque o poema não pode ser lido como um amontoado de frases independentes, mas como um conjunto que traduz uma certa tecitura na exploração da temática. Fica evidente a necessidade de se tratar o texto como unidade enunciativa em oposição às práticas pedagógicas centradas em unidades menores (a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada).

Sem a pretensão de esgotar a possibilidade dos procedimentos linguísticos para o processamento da leitura, os exemplos acima visaram apenas chamar a atenção para a sua relevância no ensino da língua escrita, tendo em vista a construção de propostas interpretativas com base na língua e no código da escrita.

#### b) O conhecimento sociointeracional no processamento da leitura

O conhecimento de ordem sociointeracional abarca uma infinidade de aspectos, deixando evidente que o como e o para quê escrever ou ler não se desvinculam das esferas psicológica e sociocultural. Em outras palavras, aquele que lê, lança mão de estratégias próprias de seu mundo em consonância com suas expectativas e saberes.

Considere o 6º exemplo e constate na música de Zé Dantas e Luiz Gonzaga como até mesmo as letras podem ser interpretadas de diferentes modos de acordo com o contexto do leitor ou aprendiz:

ABC do Sertão

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
Têm que aprender um outro ABC  
O jota é ji, o ele é Lê  
O esse é si, mas o erre  
Tem o nome de Rê  
Até o ypsilon lá é pissilone  
O EME é me. O ene é ne  
O efe é fê, o Gê chama-se guê  
Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"  
A, bê, ce, dê  
Fê, guê, lê, me  
Ne, pê, quê, rê  
Tê, vê e zê

Implícito no texto está a idéia de que até mesmo o ABC tem uma conotação específica no contexto do sertão, razão pela qual a alfabetização deveria levar em conta o saber popular, no caso, o nome como as letras são conhecidas. Para além do que o exemplo sugere, podemos conjecturar sobre as distâncias que se estabelecem entre a escrita escolar e a compreensão do caboclo em diferentes instâncias do ensino da língua.

Se o conhecimento sociointeracional se faz evidente na relação da leitura com a sociedade, ele também aparece internamente no texto que, configurado em um certo gênero e construção lingüística, favorece mecanismos de referenciação, antecipação e indução em prol da construção de sentidos.

Considere o 7º exemplo e comprove o processo de recriação dos significados:

Jaguadarte

Era briluz. As lesmolisas touvas

Roldavam e relviam nos gramilvos  
Estavam mimsicais as pintalouvas  
E os mimorratos davam grilvos

"Foge do Jaguadarte, o que não morre!  
Garra que agarra, bocarra que urra!  
Foge da ave Felfel, meu filho, e corre  
Do frumioso Babassurra!"

Ele arrancou sua espada vorpal  
E foi atrás do inimigo do Homundo  
Na árvore Tamtam ele afinal  
Parou um dia sonilundo.

E enquanto estava em sussustada sesta  
Chegou o Jaguadarte, olho de fogo  
Sorrelfiflando através da floresta,  
E borbulia um riso louco!  
Um, dois! Um, dois! Sua espada mavorta  
Vai-vem, vem-vai, para trás, para diante!  
Cabeça fere, corta e fera morta  
Ei-lo que volta galufante.

"Pois então tu mataste o jaguadarte!  
Vem aos meus braços, homenino meu!  
Oh dia fremular! Bravooh! Bravarte!"  
Ele se ria jubileu.

Era briluz. As lesmolisas touvas

Roldavam e relviam nos gramilvos

Estavam mimsicais as pintalouvas

E os mimorratos davam grilvos

(Carrol, Lewis. "Jabberwacky",  
<http://www.insite.com.br/rodrigo/misc/fun/jaguadarte.html>

tradução Augusto de Campos)

A interpretação do texto sugere mecanismos que, amparados em parte pelo reconhecimento linguístico, pela construção fonológica de palavras novas, pelos elementos de referência, pela musicalidade ou ritmo do texto e pelo gênero da poesia narrativa, torna possível a leitura a partir do não convencional. O exemplo deixa clara a possibilidade da leitura criativa, inteligente e plural. Criativa porque permite a construção de significados; inteligente porque, neste processo construtivo, viabiliza a interpretação das idéias; e plural porque favorece a tradução das palavras e versos em sentidos múltiplos, um verdadeiro convite à interlocução dialógica e à negociação das compreensões possíveis!

- c) O conhecimento enciclopédico no processamento da leitura

Ao conceber a leitura como processo de negociação de sentidos, é de fundamental relevância poder constatar o impacto dos saberes prévios, dos interesses e expectativas do sujeito no processamento da leitura. Isso explica porque até mesmo os leitores mais experientes não são necessariamente bons leitores em todos os textos. Como a leitura não é pura decodificação, ler um texto sobre um assunto familiar é diferente de ler um texto sobre algo desconhecido. A consequência direta de tal constatação é que não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo.

Considere o 8º exemplo, interpretando o texto se for capaz:

Com gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadí-lo de seu plano. "Os olhos enganam", disse ele. "Que tal substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo?"

Então as três irmãs fortes e resolutas saíram a procura de provas, abrindo o caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de altos e

baixos turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso. (Kleiman, 1989: 57)

Afinal, do que fala o texto? Quem é o herói? Qual era o seu plano? Quem são as irmãs fortes e resolutas? Qual era o sucesso prodigioso?

Embora a maioria dos leitores seja capaz de reconhecer a língua, de discriminar as letras, de interpretar adequadamente o sentido da pontuação e compreender a progressão temática e até o gênero do texto em questão, poucos são os que conseguem extrair dele significados objetivos suficientes para responder as questões mais básicas a seu respeito. O que falta é a contextualização do texto em um referencial semântico que lhe dê sentido. Toda a dificuldade interpretativa desaparece se dissermos que o título do texto é "As viagens de Colombo". Nesse caso, rapidamente o herói, o plano, as irmãs e a dimensão do sucesso prodigioso são facilmente identificáveis.

Seria esta a única leitura possível?

Mesmo conhecendo as intenções do autor e as interpretações previstas no texto, outras leituras poderiam ser feitas ancoradas nos saberes, interesses e motivações do leitor. Em outras palavras, a intenção do autor não necessariamente se reproduz na construção de significados do leitor. Recentemente, em uma classe de adolescentes, um menino interpretou o mesmo texto como a "história de uma transa que deu certo[5]". Nesse caso, o plano de substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo era "trocar a situação do bate papo no barzinho (a mesa) pela transa que chega aos finalmente (a relação sexual que permite fecundar o óvulo)." O herói era "um cara que estava apostando com os colegas que poderia ganhar a menina." As três irmãs fortes e resolutas são os três espermatozoides que procuram efetivar a relação. Mas só três? "Claro, cada um dá o que tem!" "As imensidões tranquilas é a paz pós-amor e os altos e baixos turbulentos... bem preciso explicar o que é isso?" "A beira é o buraco por onde tudo se esvai quando o espermatozoide não pôde ser fecundado." "Criaturas aladas são os anjos que dão origem à vida e o sucesso prodigioso é a confirmação da gravidez, a prova de que o cara conseguiu ganhar a menina."

O conjunto dos textos aqui apresentados favorece a compreensão da leitura como processo complexo, operacionalizado em diferentes instâncias de negociação interpretativa. Nesta ótica, tão importante quanto o reconhecimento da língua, do código e das regras do sistema lingüístico é a configuração do como e para quê escrever (os gêneros, a relação interativa estabelecida pelo texto e o propósito da escrita) entendidos pela dimensão sociointeracional da leitura. Da mesma forma, há que se considerar os processos de leitura sustentados também pelo próprio conhecimento de mundo (o saber enciclopédico). Pelo tripé dos conhecimentos lingüísticos, sociointeracionais e enciclopédicos relacionados aos processos de leitura, impõe-se a necessidade de revisão das concepções sobre o ensino da língua escrita e de reorientação das práticas escolares. Quando a leitura da decodificação, mecânica e meramente instrumental, puder dar espaço às práticas leitoras inteligentes, integradas ao processo de interação social e de conhecimento humano, talvez possamos ensinar na escola as muitas formas de leitura, os inúmeros mecanismos de construção e reconstrução de sentidos e, finalmente, investir em processos de comunicação mais dialógicos, compatíveis com a edificação de uma sociedade efetivamente democrática.

Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, R. Dezenove Poemas Desengonçados. São Paulo: Ática, 2000
- COLELLO, S. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- KLEIMAN, A. B. Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes 1989
- KLEIMAN, A. B. (Org.) ; CAVALCANTI, Marilda Do Couto (Org.) . Linguística aplicada. Suas faces e interfaces. 1. ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2007
- KOCH, I. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2006
- KOCH, I. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2005
- MAIGNEAU, D. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Contexto, 2005
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003

---

[1] Letra da conhecida música popular brasileira "Marinheiro só". O exemplo foi usado no filme Parâmetros Curriculares- Língua Portuguesa produzido pelo MEC em 2000.

[2] De autoria desconhecida, o texto está publicado em vários sites na internet.

[3] Texto em comemoração aos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa - ABI.

[4] Circulando na internet, o poema, frequentemente atribuído à Clarice Lispector, tem autoria discutível conforme o site <http://www.revista.agulha.nom.br/cli.html#poemeto> (acesso em 10/8/2009).

[5] No relato desta interpretação, foram preservadas as palavras originais do adolescente em questão, transcritas no texto entre aspas.