

PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ronyvaldo de Souza (PUC-SP)

rony-valdos@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar estudos sobre ensino de leitura nas concepções interativa e sociointerativa ancorados nas reflexões dos seguintes autores Cano, 2009; Geraldi, 2006; Kleiman, 2013; Koch, 2015 e Solé, 1998. Tratará de propostas para o ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos – EJA por meio de processos cognitivos e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Sabendo que a clientela EJA é diferenciada por estarem voltando às aulas depois de adultos, se faz necessário que o professor ofereça condições para a ativação dos conhecimentos prévios como o linguístico, o de mundo e o enciclopédico dos alunos em busca da construção de sentidos para as leituras dos vários gêneros textuais trabalhado em sala, tornando-os leitores autônomos e críticos perante a sociedade.

Palavras-chave:

Cognitivo. Interação, Leitura.

ABSTRACT

This paper aims to address studies on reading teaching in interactive and socio-interactive conceptions anchored in the reflections of the following authors Cano, 2009; Geraldi, 2006; Kleiman, 2013; Koch, 2015 and Solé, 1998. It will deal with proposals for the teaching of reading for Youth and Adult Education – EJA through cognitive processes and valorization of students' previous knowledge. Knowing that the EJA clientele is different because they are returning to classes after adults, it is necessary that the teacher offers conditions for the activation of previous knowledge such as linguistic, world and encyclopedic students in order to build meaning for them. Readings of the various textual genres worked in class, making them autonomous readers and critical of society.

Keywords:

Cognitive. Interaction. Reading.

A declaração da CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Marco de ação de Belém expressa a essência da Educação de Jovens e Adultos e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça a todos, sobretudo àquelas pessoas que, por diferentes motivos, não frequentaram a escola ou foram obrigados a abandoná-la, a oportunidade de iniciar e retomar seus estudos, independentemente da fase da vida em que se encontram, de modo que

estejam preparadas para o mundo em que vivem, em processo de constantes e aceleradas transformações. A epígrafe também é oportuna para a contextualização do quadro histórico do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Consideramos que esse resgate é necessário para a compreensão das raízes de muitas práticas presentes no ambiente escolar de EJA.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser escrita por meio de suas diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, ao longo dos anos, tiveram como objetivo aplicá-las na prática educativa com o intuito de combater o analfabetismo e possibilitar o acesso à escolarização de jovens e adultos. Essas concepções históricas nos permitem entender que os sistemas educacionais e movimentos educativos espelham as condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade, pois esse complexo campo chamado EJA envolve questões não apenas educacionais, mas, de acordo com Durante (1998), questões relacionadas à situação de desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população do nosso país.

De acordo com Paiva (1973, p. 67), a EJA tem sua trajetória desde a catequização dos indígenas, alfabetização e transmissão da língua portuguesa no Brasil, portanto, a EJA não é recente por esses trópicos.

Para Santos (2008, p. 1): “Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização”. Ainda, conforme o autor, no decorrer da história da educação várias crises foram deflagradas e, ao mesmo tempo, serviram como fator primordial na ação educativa, sobretudo, na educação das grandes massas populares, pois os grupos que lideravam a política encontravam na educação uma forma de fortalecer seu poderio. A educação assumiu, portanto, um forte meio impositivo de ideologias para manutenção do poder e como um meio de acesso a ele.

Nos estudos realizados por Lopes (2000, p. 207), o autor argumenta que:

Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial a partir da permissão de abertura de novas fábricas, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional [...] A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da marinha [...] (LOPES, 2000 p. 207)

Depreende-se da citação acima que a Educação de Jovens e Adultos passa por algumas transformações, tendo em vista o processo de industrialização implantado no Brasil na primeira década de 1800.

As primeiras escolas brasileiras para adultos datam de 1920, criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendessem aos imperativos da urbanização e da industrialização crescentes (AOKI, 2013 p. 2).

Somente com a Constituição de 1934 o ensino primário de adultos tornou-se dever do Estado, cabendo a este assegurar um lugar para a educação desse segmento da população no sistema público.

Em 1947 é lançada pelo Governo Federal a Campanha Nacional de Educação de Adultos tendo em vista que mais da metade da população brasileira era considerada analfabeta. A Campanha propunha alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático para adultos produzidos no Brasil. Nesta época, o analfabetismo era visto como fator decorrente de uma suposta “incapacidade” do adulto, o que levaria à condição de pobreza; assim, as propostas de alfabetização e escolarização de adultos respondiam à demanda de ampliação do contingente supostamente apto ao trabalho e à vida cívica.

A Campanha foi extinta em 1950, apesar de sua importância histórica. Críticos alegavam que ela não levava em conta a diversidade cultural brasileira e que suas propostas se mostravam inadequadas ao público adulto, dentre outros aspectos.

Contestando a casualidade entre analfabetismo e pobreza e defendendo que o analfabetismo é consequência e não causa da pobreza e da desigualdade social, no início da década de 1960 o educador Paulo Freire, com seu método de alfabetização, presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com seus alunos a fim de conhecer sua realidade cultural e identificar os vocábulos que empregavam para expressá-la; o professor deveria selecionar palavras a partir das quais seria realizado um exame crítico da realidade mais imediata dessas pessoas e o estudo da escrita e da leitura. Paulo Freire defendia em seus postulados que “A leitura do mundo precede a leitura das palavras”, conferindo um lugar central à ação educativa, à produção cultural e aos recursos expressivos de grupos sociais não letrados, até então marginalizados; dessa forma, a educação se converteria em instrumento formador de consciência e contribuiria pa-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ra transformar a estrutura social que produzia o analfabetismo. Segundo Aoki (2013, p. 4): “A partir da obra de Paulo Freire, o analfabetismo passou a ser compreendido como consequência, e não como causa da pobreza e da desigualdade social.”.

Ainda, na década de 1960, a alfabetização de jovens e adultos se constituiu de vários movimentos que visavam a educação e cultura popular, nas quais citam-se: MEB (Movimento de Educação de Base); MCP (Movimento de Cultura Popular); CPC (Centro Popular de Cultura) e CEPLAR (Campanha de Educação Popular). Neste período, por causa do golpe militar, muitos movimentos foram extintos devido a questões políticas.

Os ideais de Paulo Freire continuam inspirando as concepções da educação de jovens e adultos até os dias atuais sendo, inclusive, adotado no Plano Nacional de Alfabetização lançado pelo Governo Federal em 1963 cujo propósito era promover a alfabetização de jovens e adultos com o apoio de organizações sócias e da Igreja.

O Plano Nacional de Alfabetização foi abortado pelo golpe militar de 1964 e pela repressão aos programas de Educação Popular dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pelo governo militar voltado à legitimação do regime com o propósito não de conscientização das ações educativas e participação social, mas de formação de mão de obra que atendesse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente.

Em 1971 ocorre a regulamentação do Ensino Supletivo cujo objetivo era repor a escolaridade que não havia acontecido na faixa etária considerada, na época, “apropriada à aprendizagem”.

Assim, durante o regime militar surge o MOBRAL. Mas, com a abertura política o campo da educação de adultos experimentou um movimento de recuperação de legados da Educação Popular com intenso apoio da sociedade civil. Surge daí a Fundação EDUCAR. A Fundação EDUCAR surgiu em 1985, como substituta do MOBRAL. O estatuto, porém, só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, onde todos os bens do MOBRAL foram transferidos para a EDUCAR. As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e a EDUCAR foram:

- A EDUCAR estava dentro das competências do MEC;

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- Promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e;
- Tinha como especialidade à “educação básica”.

A participação dos movimentos sociais no debate sobre as políticas no debate sobre as políticas públicas para a educação de adultos foi decisiva para que a Constituição de 1988 garantisse o ensino gratuito a todos os brasileiros, inclusive jovens e adultos. Em 1988, com a Constituição Brasileira, a educação passou a ser obrigatória para todos os cidadãos conforme o artigo: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (Constituição Federal de 1988 – Artigo 208). Com esse propósito, o atendimento da rede pública foi ampliado, embora a questão dos recursos destinados aos setores jamais tenha abandonado a pauta dos debates.

No ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o termo *Supletivo* foi abolido, afirmando a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio. Desde então seu reconhecimento como modalidade de ensino, com especificidades próprias, vem se traduzindo em documentos que orientam as ações educativas no setor, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, ampliando as políticas públicas voltadas para a EJA.

A **V Conferência Internacional de Educação de Adultos** realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, proclama o direito de todo ser humano ter acesso à educação ao longo da vida. Sob esse novo paradigma da EJA, a aprendizagem ao longo da vida passou a constituir fator de desenvolvimento pessoal e condição para a participação dos sujeitos na construção social

Sendo o Mobral extinto, conforme exposto no item anterior, criou-se a Fundação EDUCAR em 1985. O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Brasília, 2000) extingue a Fundação EDUCAR em 1990 e a nomenclatura para essa modalidade de ensino passa a ser Ensino Supletivo. No ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o termo *Supletivo* foi abolido, afirmando a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental

e Médio. O Parecer CEB/CNE 11/2000 baseado na Resolução do CNE de Diretrizes Curriculares para a EJA em que são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de ensino supletivo para EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, as funções: reparadora; equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos, concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores.

O sistema brasileiro de educação atual está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nesse nível ainda há modalidades específicas de educação, dentre essas modalidades temos a Educação de Jovens e Adultos que demanda uma atenção especial uma vez que há milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que ainda não completaram o Ensino Fundamental.

Dentre os marcos legais que constituem a Educação de Jovens e Adultos destaca-se o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que promulga que “A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 57 – grifo nosso). Sendo um **direito de todos**, essa educação é também extensiva a todo o cidadão brasileiro, de qualquer idade, região e condição social. Gratuita e universal, é “dever do Estado” promover e incentivar a educação de qualidade, comum a todos, sobretudo às classes trabalhadoras, como agente de eliminação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Um outro marco legal da EJA está contido na Lei nº 9.394/96 que, no caput do artigo 37, assegura que a EJA “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio [...]” Assim, é notável o direito à educação, sobretudo àqueles que mais necessitam da educação formal para poder gozar dos direitos e deveres constantes na sociedade. A Lei nº 9.394/96, no parágrafo primeiro preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL,1996)

Entende-se assim que a EJA constitui uma modalidade de ensino

destinada àquele público que teve, em algum momento da sua vida, que interromper seus estudos ou foram excluídos do processo de ensino tradicional; um público que possui diversidade de idades, histórias idem, aprendizagens em ritmos diferenciados, habilidades outras, conhecimentos de mundo e de vida e que, por esses e outros motivos, necessitam de uma aprendizagem significativa e voltada aos seus diversos interesses.

A escola se constitui no espaço privilegiado para que esse alunado alcance o pleno desenvolvimento pessoal, exerçam a cidadania e tenham mais oportunidade de se inserirem no mundo do trabalho com mais poder de competição, sendo assim, refletimos propostas para o ensino de leitura para essa modalidade.

Segundo Micotti (2012), a concepção de leitura como reconstrução de um enunciado verbal a partir de sinais correspondentes a unidades fonéticas da língua não é condição para entender o texto escrito ou mesmo o reconhecimento de aspectos gráficos ou decifração de palavras desconhecidas. Para a autora, a reconstrução do enunciado verbal é parte integrante da leitura, necessária para atingir o sentido do texto. Esse conceito de leitura como transformação de sinais gráficos em sonorizações, ou seja, como transformação da escrita em fala mental ou oralizada, está associado com o conceito de escrita como codificação da língua oral.

Ler ultrapassa a mera correspondência entre sons e letras; não se trata de associações entre formas visuais e sons. Nessa concepção de leitura criticada por Micotti, o leitor fica preso ao texto, à identificação das letras, das sílabas, das palavras, e as decodificações dos sons constituem pré-requisitos para a compreensão dando a ideia de que para se compreender o texto é preciso apenas analisar detalhadamente os sinais gráficos.

Uma outra concepção de leitura do mesmo autor valoriza mais o papel do leitor; este possui uma bagagem de conhecimentos organizados que utiliza juntamente com seus recursos cognitivos para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. O enfoque nesta concepção desvincula o conceito de leitura como decifração oral, pois os procedimentos básicos de leitura consistem na elaboração de hipóteses e na realização de inferências que conduzem à antecipação e à compreensão do conteúdo do texto.

Além do exposto anteriormente, Micotti (2012) apresenta estudos e reflexões sobre a obra de Foucambert (1976) destacando da obra deste que “a leitura é ideovisual; os signos escritos remetem diretamente a um

sentido. Esta realidade é às vezes encoberta pelo fenômeno da pronúncia. A pronúncia acompanha a leitura: ela vem após o reconhecimento, não a precede nem é condição para que a leitura ocorra” (p. 83) e que a extração de informações de um texto se dá mediante os processos de antecipação e identificação. A Antecipação é atribuída à intervenção da memória de milhares de palavras escritas, que permite ao leitor ligar rapidamente uma significação a uma forma ou a um conjunto de formas escritas. Para Foucambert, o contexto, a natureza das últimas palavras lidas e a busca de informações – que norteia a leitura – conduzem à antecipação da palavra seguinte. O conhecimento do leitor sobre as palavras escritas e as possibilidades de ocorrência de determinadas palavras no texto interferem na identificação (FOUCAMBERT, 1994, p. 79-87 *apud* MICOTTI, 2012).

Micotti (2012) destaca ainda da obra de Foucambert (1994) que a identificação está ligada à antecipação; ambas são indissociáveis. A leitura é um equilíbrio entre os processos de identificar e o de verificar as antecipações feitas. As reflexões de Foucambert sobre os processos de antecipação e identificação acentuam o papel que o leitor, com sua intencionalidade, desempenha na leitura e oferecem subsídios para compreender e justificar as possibilidades de interação com o texto, consideradas fundamentais pela abordagem construtivista; essas reflexões distanciam-se do enfoque da leitura como decifração resultante de memorização decorrente de repetições pois aquelas concepções antes discutidas pretendem reduzir a leitura à decodificação e os processos de tratamento de informação não constituem leitura; enquanto que as reflexões de Foucambert, conforme Miotti (2012), coloca a decodificação ou decifração como opostas à verdadeira leitura.

Para Miotti (2012), o modelo construtivista e interativo de leitura abordado por Foucambert possui dimensões culturais, funções sociais e funcionamentos diversos. O Modelo construtivista e interativo explica o comportamento do leitor como integração, síntese de diferentes estratégias, tendo em vista que a decodificação e a compreensão são concomitantes. No gesto de leitura, o indivíduo constrói o significado do texto colocando em ação todos os seus conhecimentos, dentre eles os referentes às correspondências entre os elementos sonoros e visuais.

Sobre este assunto, Solé (1998, p. 24) observa que “o modelo interativo não se centra, exclusivamente, nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto”. Para a autora, diante do texto,

os elementos constituintes deste geram no leitor expectativas de maneira que a informação que se processa em cada um desses constituintes funciona como input para o nível seguinte propagando a informação para níveis mais elevados; ao mesmo tempo, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior.

Essa concepção vê a leitura como um processo que ocorre mediante combinação de estratégias que interagem entre si. O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre aquele. A leitura tem aqui um comportamento inteligente já que o leitor desempenha um papel ativo, o que corrobora com as reflexões de Rangel e Rojo (2010, p. 86) que afirma que: “ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida”.

Neste sentido, constata-se que a leitura deve ter um significado para o leitor, ela engloba um conjunto de conhecimentos relevantes para a compreensão do texto e do mundo de tal forma que quando não existe leitura o indivíduo não tem palavras para se expressar, expor suas ideias. Contudo, isso acontece quando só existe o processo de decodificação, deixando-o sem contexto, sem nexos, sem comunicação. Segundo Rangel e Rojo (2010, p. 86): “Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: ‘Leia porque a informação está aí’. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está”. Agindo assim, não favorece o entendimento do texto, a leitura deve fluir junto com um mundo cheio de desejos e vontades por parte do leitor. Segundo os autores, a realização de cópias desenvolve apenas atividades motoras. De certa forma, não se ler por apenas ler, é preciso que a leitura seja uma referência para transmitir informações, atualizar vocabulário e usar a linguagem adequada a qualquer ambiente considerando ainda que a aprendizagem da leitura proporciona ao indivíduo identificar e analisar criticamente os usos da língua ao meio social. Em poucas palavras, é preciso saber ler para estudar. Além de fundamentais para a vida cotidiana, essas competências são essenciais para que os alunos se tornem, de fato, autores de textos informativos e não meros copiadores de trechos de referências como muitas vezes costuma acontecer.

Ainda por meio da leitura é possível encontrar alunos que lê um texto, porém não conseguem compreender o que leu; diante disso, significa afirmar que dessa forma a leitura não foi concebida, processada pelo

aluno, existiu apenas um processo de decodificação e se ele não soube se posicionar sobre o tema lido, certamente não entendeu o contexto. Para Rangel e Rojo (2010, p. 86): “[...] ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode [é] capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida”.

Neste sentido, constata-se que a leitura deve ter um significado para o leitor, ela engloba um conjunto de conhecimentos relevantes para a compreensão do texto e do mundo de tal forma que quando não existe leitura o indivíduo não tem palavras para se expressar, expor suas ideias.

Já as concepções contemporâneas de leitura propõem ao ensino encargos mais complexos que vão além de ensinar a traduzir a escrita para a oralidade. Para Carvajal Pérez e Ramos García (2001), “a leitura [...] favorece a apropriação de experiências e conhecimento humano em um processo dialógico [...] pontos de vista, representações e concepções de mundo” e é ferramenta para transformação social, desenvolvimento da cidadania, meio para desenvolver um tipo particular de raciocínio reflexivo, tomada de consciência da realidade do mundo; meio de aproximar os alunos das múltiplas culturas, aumentar a própria cultura, meio indispensável para compreender ativa e criticamente uma mensagem por meio de um processo dialógico no qual a experiência, o conhecimento, as ideias de que o leitor dispõe interagem com as informações proporcionadas pelo texto e pelo contexto onde ocorre este processo.

Conforme Carvajal Pérez e Ramos García (2001, p. 49-50), a leitura constitui- ferramenta para interpretar o vivido, o percebido pelo sujeito-leitor, mediante diálogos que ele estabelece com o texto. Ao mesmo tempo em que interage, estabelecendo relações dialógicas com o texto e seu autor, o leitor desenvolve não apenas os próprios conhecimentos como amplia as alternativas para focalizar o objeto da leitura e de suas experiências enriquecendo sua maneira de interpretar o mundo e suas experiências de vida.

Observa-se que a leitura é necessária para a realização de diversas tarefas, em qualquer situação ela é de extrema importância, inclusive na escola em todas as disciplinas em que ela é utilizada. Sem falar que na prática da leitura é que se adquire conhecimento, conseqüentemente se conecta ao mundo, como afirmam Rangel e Rojo (2010, p. 87): “Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos

objetivos.”.

Em consoante, compreende-se que a leitura tem a função de transformar o ser na forma de pensar e de organizar suas ideias. É lendo que se tem a resposta para todas as perguntas não apenas para responder a questionários dos professores. Como diz Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13). Sobre isso, é válido dizer que o aprimoramento da leitura pressupõe um leque de conhecimentos que reflete nas situações cotidianas. Sem contar no benefício instigante que causa ao indivíduo, pois a leitura contribui para a realização da aprendizagem, o enriquecimento do vocabulário e ainda torna o ser compreensivo e crítico ao ponto de manifestar suas opiniões ao longo da vida. É o experimento das experiências de conhecimentos conjuntos destacados nos apetrechos da leitura, é a apreensão dos significados fixados pelos discursos escritos, ou seja, é a compreensão dos horizontes transcritos de uma determinada obra. Logo, é essencial sabermos dos fatores que envolvem o processo da leitura e suas nuances em desempenhar um papel compreensivo para leitor, assim como papel influente como o hábito de ler, as interferências espaciais, as conjunturas que envolvem todo aparato de cada ser.

As concepções de leitura até então discutidas fundamentam, de certa forma, um conceito de leitura que contempla o homem em sua totalidade, capaz de transformá-lo em um ser atuante, cidadão e crítico. Ao mesmo tempo, essas concepções se apoiam reciprocamente, complementando uma a outra. Compreende-se que ser leitor é fundamental para o desenvolvimento social do educando e que a leitura contribui para a compreensão da estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Ser leitor é ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento para expressar seus sentimentos, ideias e opções.

Depreende-se que a leitura pode mudar o mundo, dependendo do nível de curiosidade do leitor; este irá reformulando seus próprios objetivos em meio das informações encontradas. Porém, isso se adquire quando se é estimulado em sala de aula pelos professores. Ao pensarmos no ensino da leitura, é importante que se considere seus diferentes objetivos. Portanto, há várias formas de leitura, a que pode caracterizar fruição, a que pode gerar informação e outras que é mera localização de endereços ou números. E isso é algo que deve ser ensinado.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativa no Ensino de Língua*. Campinas-SP. Pontes, 1993.

ALORNA, Leonor de Amelda Portugal Lorena e Lencastre (1750–1839). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia: Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª Séries*. Brasília. MEC-SEF, 1998.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifeob, p. 15-44, 2005

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre-RS. Artes Médicas, 1994

FREGONEZZI, Durvali Emílio. *O professor, a escola e a leitura*. Londrina-PR. Humanidades, 2003.

FREITAS, Lídia; SILVA, Maurício da. Leitura e Universidade: Reflexões para a construção de uma outra história. In: *Algumas reflexões sobre o ensino e práticas na área de informação*. Niterói-RJ. Eduff, 1998.

GERALDI, J. W. As unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ÍNDICE NACIONAL DE ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL. Disponível em: www.imp.org.br. Acesso em 20 de setembro de 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: Pontes, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores: Política para cultura – política para o livro*. São Paulo. Summus, 2004.

MAZZAROTTO, Luiz Felipe; CAMARGO, Davi Dias de; SOARES, Ana Maria. *Manual de Redação*. São Paulo. CDL, 2003.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1996.

_____. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematizações dos constructos que têm orientado a pesquisa*. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo. Parábola, 2006.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. In: *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo. Ano 8, n. 83, set. 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Chiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa*. Campinas-SP. Pontes, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre-RS. ArtMed, 1998.