

A importância da leitura na formação escolar

Cleide Inês Wittke

Submetido em 16 de outubro de 2014.

Aceito para publicação em 26 de outubro de 2015.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 50, junho de 2015. p. 98-113

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

(a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

(b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

(c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.

(d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 15 de janeiro de 2016

23:59:59

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF READING IN SCHOOL EDUCATION

Cleide Inês Wittke*

RESUMO: No mundo letrado contemporâneo, a competência em leitura é de fundamental importância, pois estamos em constante interação verbal, seja ouvindo/falando ou lendo/escrevendo, e isso exige um ensino de língua de qualidade (MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; ANTUNES, 2009; KOCH; ELIAS, 2010, MOITA LOPES, 2013). Sob uma ótica sociointeracionista (MACHADO, 2005; GUIMARÃES et al., 2007; BRONCKART, 2012), vemos a leitura como uma ação que põe em prática um conjunto de conhecimentos e de relações que ultrapassa o simples ato de decodificar, implicando o domínio de diferentes habilidades. O presente estudo reflete sobre possibilidades de estratégias de leitura em aula (SOLÉ, 1995; THEVENAZ-CHRISTEN; RONVEAUX, 2010; AEBY DAGHE, 2010), considerando os diversos conhecimentos e os domínios necessários para formar um leitor autônomo, crítico e criativo (FREIRE, 2001; PERISSÉ, 2001). Além disso, procura-se ressaltar a natureza interdisciplinar da leitura, investigando estratégias que podem estimular e desenvolver a competência leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua; Competência Leitora; Sociointeracionismo.

ABSTRACT: In today's literate world, reading competence has a key importance, since we are in frequent verbal interaction, as much listening/speaking as reading/writing, which demands a quality language teaching (MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; ANTUNES, 2009; KOCH; ELIAS, 2010; MOITA LOPES, 2013). From a social interactionist perspective (MACHADO, 2005; GUIMARÃES et al., 2007; BRONCKART, 2012), reading entails a body of knowledge surpassing the simple act of decodifying and points to the practice of abilities from a different nature. This article promotes a reflection on the possibilities of reading activities in classroom, considering the necessary diverse knowledge to educate an autonomous, critical and creative reader (FREIRE, 2001; PERISSÉ, 2001). Furthermore, it aims at reflection on the interdisciplinary character of reading, considering the several possible and necessary strategies to stimulate and develop reading competence (SOLÉ, 1995; THEVENAZ-CHRISTEN; RONVEAUX, 2010; AEBY DAGHE, 2010).

KEYWORDS: Language Teaching; Reading Competence; Social Interactionism.

1 Introdução

As discussões sobre a prática da leitura estão sendo realizadas desde longa data, no entanto, continua sendo um assunto polêmico que inspira muitas investigações e reflexões, principalmente se levarmos em conta o dizer de Perissé (2001, p. 9) de que “o

* Pós-doutoranda na Universidade de Genebra (UNIGE), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPSE), sob orientação dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, cujo projeto de pesquisa é financiado pela CAPES. Professora adjunta na Graduação e na Pós-Graduação do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br.

leitor criativo é peça-chave para a solução da crise da leitura, da palavra, e de muitos problemas educativos e culturais”. Por mais que se aborde sobre questões que dizem respeito à prática da leitura e suas implicações, esse é um campo de estudo que precisa ser melhor entendido para que possamos encontrar soluções às más condições de ensino vigentes em nossas escolas, principalmente nas públicas.

Depois de mais de uma década no século XXI, ainda encontramos muitos estabelecimentos de ensino, em especial os da rede pública, funcionando em precárias condições, tanto em termos de estrutura, quanto em relação a recursos humanos, fatores que acabam prejudicando a qualidade de nosso ensino. Isso pode ser conferido nos resultados de provas nacionais e internacionais, tais como a Prova Brasil, ENEM, PISA1 e outras dessa natureza. Dentre as dificuldades encontradas, a principal delas parece ser a formação de profissionais da educação, pois a democratização do saber (vigente em meados do século XX, no Brasil) criou a necessidade de formar um grande número de professores, no menor tempo possível. Resquícios dessa (de)formação docente emergencial (GERALDI, 1991; FRIEDRICH et al., 2013) e, muitas vezes, em precárias condições, podem ser ainda hoje conferidos nos currículos de nossos cursos voltados à formação docente e ao ensino (NÓVOA, 2002; RONVEAUX et al., 2012; DOLZ-MESTRE, 2013). Nesse sentido, Ferreiro (2009, p. 13) explicita que

a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.

Apostando então em uma técnica ultrapassada, temos, em pleno século XXI, uma prática docente que ainda ignora a necessidade de adequar as atividades de ensino e aprendizagem, de modo geral, e as ações de leitura e escrita, de forma particular, à realidade digitalizada e interativa vivenciada na sociedade contemporânea (SOARES, 2002). Não mais se pode negar a importância de o sujeito ser um leitor autônomo e crítico, tanto no meio impresso quanto na rede *online*. Se até meados do século XX, o homem conseguia viver sem maiores dificuldades, mesmo sem desenvolver sua capacidade de leitura e de escrita, com o advento da mídia, da telefonia e da informática, em especial da Internet (CRYSTAL, 2005), atualmente, a falta do domínio dessas competências limita profundamente a convivência em sociedade, o que justifica sua aprendizagem em massa, desde crianças até idosos. Esse novo contexto social precisa ser considerado pela comunidade escolar na elaboração dos componentes curriculares, no planejamento pedagógico e também no plano diário de trabalho de cada professor ao selecionar e organizar os dispositivos didáticos, como dizem os didaticistas Schnewly e Dolz (2009), independentemente da área de atuação.

Tal tomada de posição implica levar em conta que a realidade atual virtual e de comunicação em rede, que dá acesso e atinge um grande número de usuários, acaba alterando não somente o uso da comunicação verbal (e não-verbal), mas também modifica conceitos de leitura, de oralidade e de escrita, chegando mesmo a modificar o modo de pensar e de agir; enfim, altera a lógica do pensamento (MARCUSCHI, 2001). Essas novas concepções teóricas e de uso afetam a vida social e precisam ser

¹ Ver texto de Sandrine Aeby Daghe intitulado “L’enseignement de la lecture à Genève: quel objet enseigné? quel objet évalué?” (2010), no qual a autora desenvolve um estudo voltado ao ensino da leitura e da compreensão de textos escritos tendo como base os princípios vigentes no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

consideradas no processo de ensino e aprendizagem de língua, no meio escolar e também na universidade, local em que os professores são formalmente preparados para futuramente atuarem no campo educacional, notadamente no nível básico (SCHNEUWLY; SALES CORDEIRO, 2010; SCHNEUWLY, 2014).

Feita a contextualização da importância do domínio da leitura em nosso mundo contemporâneo, voltamos nossa reflexão ao processo de leitura propriamente dito, enfatizando elementos fundamentais ao ensino e à aprendizagem dessa prática social, considerando aspectos relevantes à sua caracterização e concretização. Iniciamos abordando o papel social da escola, e também da família, no processo de ensinar e aprender a ler. Seguimos nosso estudo com destaque às diferentes perspectivas fundamentais nessa prática: sob o enfoque cognitivo e intelectual, sob os enfoques linguístico, textual, discursivo e também afetivo (emocional), interativo social e cultural. Na sequência, ressaltamos o importante papel da leitura no meio escolar, não somente nas aulas de língua, mas também em trabalhos interdisciplinares (MOITA LOPES, 2006; MOSQUERA ROA et al., 2012), tendo como foco diferentes estratégias de leitura, tanto via material impresso quanto virtual. Chegamos, assim, não a uma resposta ou a uma fórmula única e permanente sobre o ensino da leitura, mas a algumas conclusões provisórias que, certamente, encaminharão a outras investigações, uma vez que o saber está em constante construção.

2 Papel social da escola: construir leitores autônomos e críticos

Como já mencionado na introdução, houve um tempo em que o homem podia construir sua vida social sem dominar as competências de leitura e de escrita, mas, no momento atual, tal realidade parece ser praticamente impossível, pois nossa relação com o outro depende em demasia desses conhecimentos (até mesmo nas ações mais corriqueiras como ler/escrever uma mensagem no celular ou tirar um extrato bancário, por exemplo). Essa constatação ressalta a importância do papel social da escola e da família na construção de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e de escrita, em especial da primeira, foco de estudo deste artigo.

Assim como Kleiman (2006); Geraldi (2006); Pauliukonis e Santos (2006); Schneuwly e Dolz, (2009); Aeby Daghe (2009); Koch e Elias (2010); Ronveaux e Soussi (2014); Aeby Daghe et al. (2014), e muitos outros autores defendem, o ato de ler implica uma atitude bem mais ampla do que a mera decodificação de letras, consiste, sim, em um complexo processo de assimilação, conhecimento e reconhecimento de informações, sejam elas de caráter linguístico, textual, enunciativo, pragmático, discursivo, cognitivo, cultural e histórico. Enfim, o domínio da competência leitora exige a habilidade fundamental de estabelecer relações entre o saber já conhecido (prévio) e o novo, na medida em que o leitor constrói sentidos (KOCH, 2006; AEBY DAGHE, 2009; RONVEAUX et al., 2012). No seu estágio mais complexo, ler implica a realização de operações lógicas, as quais exigem atividades mentais que precisam ser motivadas e praticadas constantemente, ao longo da vida (VYGOSTKY, 2008).

Conforme Lerner (2010) e também Sales Cordeiro et al. (2013), nas séries iniciais, a criança é alfabetizada, pois precisa conhecer e ter domínio do uso das letras, dos números, de figuras e imagens, e suas combinações possíveis na língua em questão, e, aos poucos, vai desenvolvendo e aperfeiçoando sua capacidade de leitura (e também de escrita), em diferentes níveis de compreensão e interpretação. Segundo teorias mais recentes, esse processo diário de conhecer e dominar diferentes formas de dizer, seja lendo ou escrevendo, é denominado de letramento (SOARES, 2000; ROJO, 2009). Para Kleiman (2006), o letramento diz respeito ao aperfeiçoamento permanente do domínio

do conhecimento e do uso dos diferentes textos/gêneros textuais existentes em nossa sociedade, os quais são essenciais à comunicação contemporânea. E a escola, em especial os professores dos primeiros anos, precisa estar atenta e saber preparar o aluno para lidar com essa questão. É nesse sentido que Antunes (2009, p. 201) ressalta que “o ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. (...) Formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que tem que priorizar e não pode sequer protelar.”.

Na perspectiva sociointeracionista (GUIMARÃES et al., 2007; BRONCKART, 2008, 2012), o processo de ler está diretamente relacionado com o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, tanto no domínio cognitivo (o funcionamento mental), social interativo e cultural (o comportamento em sociedade com base em determinados valores), quanto no emocional e afetivo (envolvendo sentimentos, gostos/interesses e emoções). Isso nos mostra que o processo de ler é bem mais complexo do que parece à primeira vista (quando é entendido como mero ato de decodificação de letras), pois implica uma variada rede de fatores que constituem o ser humano enquanto ser social, que está em constante interação, principalmente verbal (BAKHTIN, 1992). É nessa ótica que Kleiman (1996, p. 49) define a leitura como um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento”. Mesmo sendo uma prática coletiva, em sala de aula, por exemplo, a compreensão dos sentidos lidos é construída de modo interno (mental e emocionalmente falando) por cada aluno/leitor, com base em seus conhecimentos prévios e nas relações que consegue estabelecer entre o sabido e o novo (KOCH, 2003).

Vale dizer que a interação entre autor e leitor é mediada pelo texto, pela materialidade linguística, na medida em que o leitor vai construindo sentidos com base nas pistas deixadas pelo autor. Somos solidários à noção defendida por Koch (2006) de que o sentido não está materializado no texto, mas é construído pela interação estabelecida entre leitor e autor, reforçando o caráter emocional, cultural e social da prática da leitura. Nessas condições, ler é mais do que decodificar, ler é interagir, estabelecer relações, pensar, realizar operações lógicas, em síntese, é viver. Ler é mais do que retratar a realidade, e ler de modo crítico consiste em viver e construir a realidade, modificando-a, quando necessário.

Sabemos que o aluno, ao chegar à escola, já é capaz de ler, pois, embora com tenra idade, geralmente entre quatro e sete anos, interage (em especial por meio da fala) com os outros que o cercam, principalmente com sua família. E isso ocorre mesmo quando ele ainda não foi alfabetizado. Ele conhece e reconhece imagens, desenhos, símbolos, números, slogan, sons etc. geralmente em função do manuseio precoce de programas no computador. Ainda que não saiba ler as letras (desconhece o efeito semântico de suas combinações), conhece as teclas e sabe os comandos necessários para jogar, por exemplo. As crianças que contam com a sorte de ter uma família que valoriza o livro e alguém que lê histórias para elas, memorizam-nas e depois, com base nos desenhos e nas imagens, recontam o que ouviram e viram (atividade de leitura recomendada a ser desenvolvida na pré-escola). A tendência é que esses pequenos leitores desenvolvam com mais destreza sua capacidade leitora ao longo de suas vidas, encontrando mais facilidade e prazer no ato de ler (RONVEAUX; RACINE, 2015).

Em seus estudos sobre a alfabetização e seus efeitos nas séries iniciais, Ferreiro (2009, p. 25) explicita que há muitas pesquisas mostrando que “a criança que teve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores”. Ainda no que tange ao

saber construído na pré-escola, a autora complementa que, basicamente, “numa primeira imersão na ‘cultura letrada’: ter escutado alguém ler em voz alta, ter visto alguém escrever; ter tido a oportunidade de produzir marcas intencionais; ter participado de atos sociais onde ler e escrever têm sentido; ter podido formular perguntas e obtido algum tipo de resposta” são experiências primordiais à fase de aprendizagem no meio escolar.

Como se pode ver, o processo inicial de educação na escola é muito importante, pois o ensino e a aprendizagem desenvolvidos nos primeiros anos de escolaridade servem de alicerce a toda uma vida em sociedade e, é nesse sentido que Ferreiro (2009), Sales Cordeiro et al. (2013), Ronveaux e Racine (2015) defendem que as crianças devem ter acesso a diversos tipos de textos desde sua alfabetização. Vale lembrar que o processo de alfabetização, e todas suas implicações cognitivas, interativas sociais e culturais, afetivas, e também a representação de leitura que o aluno constrói, surtirão efeitos não somente na sua formação educacional, mas no decorrer de sua vida pessoal e profissional, na medida em que constitui seu processo de letramento (SOARES, 2000; ROJO, 2002). E fazemos nossas as palavras de Antunes (2009, p. 195), quando a estudiosa da linguagem esclarece que

Por isso, a leitura acaba promovendo a inclusão social, acaba sendo uma condição do exercício pleno da cidadania. (...) Daí que a leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu.

Assim como a autora, também defendemos a importância do desenvolvimento da capacidade de ler, pois o domínio dessa competência possibilita que o sujeito sinta-se incluído no meio em que vive, na medida em que passa a entender e a interagir com o outro, assumindo seu espaço e fazendo valer sua voz nas decisões do seu dia a dia. Vale lembrar que o sujeito nasce com a potencialidade de se comunicar, já que a linguagem é um bem inato; todavia, as capacidades de falar, ler e escrever precisam ser desenvolvidas por meio de orientações e de exercícios práticos (RONVEAUX; RACINE, 2015). Tal constatação justifica a importância de um trabalho sério e bem fundamentado do ensino da leitura na escola de modo geral, e das aulas de língua de modo particular, levando em conta diferentes estratégias existentes para formar um bom leitor (THENEVAZ-CHRISTEN; RONVEAUX, 2010).

3 Quais são os domínios essenciais para formar um leitor autônomo?

Ler é uma prática social. Dito de outro modo, ler consiste em uma ação de interação verbal constante no convívio social. Isso significa que ler implica interagir consigo mesmo, com o outro e com a realidade que nos cerca, enfim, com o mundo de modo geral. Diante de uma materialidade linguística ou semiótica (um texto), temos dois (ou mais) interlocutores ocupando funções sociais: o autor e o leitor/ouvinte do texto. O desempenho dessas funções desencadeia um processo social de interação verbal, cujo sucesso requer conhecimentos de diferentes domínios, sejam eles de caráter cognitivo, linguístico, textual, enunciativo, discursivo, cultural e afetivo emocional. Todos esses fenômenos são importantes ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de realizar uma leitura crítica, produtiva e, por que não, prazerosa do meio que nos cerca.

Somos solidários ao pensamento de Antunes (2009, p. 79), quando a autora diz que um texto é “o resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação. Logo, as implicações resultantes das intenções e expectativas desses sujeitos constituem, também, elementos do sentido configurado.” Dentre outras habilidades, construir sentido, aqui, no caso, via leitura, implica conhecer e saber usar diversas atividades relacionadas a operações mentais, isto é, a processos cognitivos e intelectuais (AEBY DAGHE et al., 2014).

3.1 Domínio cognitivo

O processo de ler está diretamente relacionado com o fenômeno cognitivo, já que essa ação requer procedimentos mentais, ou seja, a prática da leitura exige o uso de operações da mente, com tomadas de posição, com assimilações e estabelecimento de relações. Isso requer muita prática, pois o leitor, enquanto iniciante, preocupa-se em reconhecer as letras, entendendo suas combinações e os sentidos que vão sendo construídos ao longo do texto. Nesse estágio de aprendizagem, explicitam Kleiman (1989) e Sales Cordeiro et al. (2013), o leitor encontra dificuldades em lidar com efeitos discursivos e complexas estratégias linguísticas e literárias que, muitas vezes, tornam o texto incompreensível e frustram um leitor em potencial, todavia, ainda sem prática nessa atividade.

A competência e o comprometimento do professor são primordiais no estágio inicial de aprendizagem da leitura, pois o educador precisa mediar o processo, auxiliando o aluno a consolidar e a aperfeiçoar sua competência leitora, isso tanto nas escolhas dos textos, na construção dos exercícios, nas sequências didáticas, na etapa de planejamento das aulas, como também no momento da execução das atividades em sala de aula (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, 2009). Conforme Ronveaux e Racine (2015), é de fundamental importância que o profissional proponha atividades de compreensão em conjunto, mas também realize exercícios individuais que possibilitem o acompanhamento de cada aluno, verificando suas facilidades e dificuldades no ato de ler, principalmente identificando problemas (cognitivos) a serem sanados para que todos, conforme seus ritmos, tornem-se competentes no ato de ler.

Certamente, a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura é essencial, pois ainda que se reconheça o caráter particular da aprendizagem, envolvendo questões individuais de cada aluno, como conhecimentos prévios, representações de letramento, valores culturais, interesses, histórias de vida, a tomada de consciência, o preparo profissional e o desejo do professor em realizar um bom trabalho social são medidas importantes para que haja sucesso nesse processo, independentemente do nível de ensino, tanto nas séries iniciais quanto finais de escolarização. Como vemos, assim como o saber cognitivo e intelectual, os conhecimentos linguístico, estrutural e discursivo também influenciam na capacidade de ler.

3.2 Domínio linguístico, textual e discursivo

Para Aebly Daghe et al. (2014), o processo de leitura também diz respeito a conhecimentos linguísticos da língua, pois o domínio no uso das regras que regem o funcionamento da língua é de extrema importância à competência leitora, podendo

haver ou não ênfase à nomenclatura (perspectiva analítica e reflexiva sobre a língua). Além da gramática, uma boa leitura exige conhecimentos textuais, já que nos comunicamos por meio de textos/gêneros textuais e não por palavras ou frases soltas, desconectadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009; MARCUSCHI, 2008). Sendo assim, quanto maior conhecimento o leitor tiver sobre os elementos estruturais e funcionais que constituem um texto, e os efeitos de sentido que eles produzem na mensagem, melhor será o domínio que terá sobre a compreensão dos sentidos construídos (KOCH; ELIAS, 2010). Com o tempo e com a prática, esclarece Ronveaux (2012), o leitor também vai alargando seu campo lexical, na medida em que amplia seu vocabulário. Segundo Cristóvão (2007, p. 263),

as capacidade lingüístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de 4 tipos: (i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; (ii) os mecanismo enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização (iii) a construção de enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Além de conhecimentos linguísticos, textuais e lexicais, o ato de ler exige domínios de elementos enunciativos e discursivos (conteúdos e práticas específicos do ensino de língua). Sob essa abordagem teórica, o leitor precisa saber quem escreve, para quem, com que intenção, sob qual posição social; por que diz o que diz daquela forma e não de tantas outras maneiras possíveis. Ele precisa saber lidar com diversos efeitos de sentido ao entender os subentendidos, os ditos que não são ditos, os pressupostos, as figuras de linguagem; enfim, precisa saber identificar e entender o funcionamento de estratégias e recursos estilísticos e literários que enriquecem um dizer, mas também tornam sua compreensão mais complexa. Para Antunes (2009, p. 196), a leitura

exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. É a lenha com que alimentamos o fogo de nossas buscas.

Podemos concluir que o domínio da competência leitora também está diretamente relacionado com questões de interesses, gostos, emoções e valores afetivos e culturais da comunidade em que vivemos.

3.3 Domínio afetivo/emocional e cultural

Outro elemento importante ao bom desempenho da leitura diz respeito à relação de afetividade e do estado emocional, pois, em qualquer estágio do ensino e da aprendizagem, esses aspectos são importantes ao sucesso da ação, independentemente da área em estudo. O aperfeiçoamento da capacidade de ler depende também da empatia e da relação de respeito criada no ambiente escolar e do interesse que o aluno tem pela temática em estudo (RONVEAUX; SAUSSI, 2014). Há maior probabilidade de que o aluno se envolva e entenda um texto cujo tema seja do seu interesse do que na leitura de um assunto muito distante de sua realidade e que nada lhe significa. Mas isso não quer dizer que todos os assuntos abordados em aula sejam do agrado de todos os alunos, o tempo todo.

O conhecimento cultural é outro quesito importante ao bom desempenho da capacidade de ler, pois, quanto mais amplo for esse domínio, mais facilmente o leitor

conseguirá estabelecer as relações necessárias para reconstruir os sentidos possíveis no texto. O domínio de valores, hábitos, costumes, informações sobre arte, literatura, religião, esporte, enfim, o conhecimento de mundo e enciclopédico (KOCH; TRAVAGLIA, 2001) são aspectos que não só contribuem, mas também fortalecem o desenvolvimento da capacidade leitora.

4 O papel da leitura na sala de aula e no meio social

Atualmente, parece haver consenso entre estudiosos da linguagem, professores e membros da comunidade em geral de que o domínio da prática competente da leitura e da escrita é indispensável à boa convivência social. E a escola, com o apoio da família, tem o papel de oportunizar experiências – teóricas e práticas – que possibilitem o desenvolvimento dessas competências. Para Kleiman e Moraes (1999, p. 91) a escola tem o papel de

ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaborarmos relações significativas entre objetos, fatos, e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim.

Estudos feitos nos projetos pedagógicos das escolas, tanto públicas como privadas, mostram que a maioria das instituições de ensino tem como objetivo formar um cidadão crítico, autônomo, ativo e consciente de seu papel na sociedade em que vive. Essas instituições buscam atingir o perfil de um aluno que tem vez e voz, que conhece a realidade que o cerca e busca interagir com ela de modo crítico e consciente de seus direitos e deveres. É sabido também que um dos critérios para que tal objetivo seja atingido, talvez até o mais importante deles, é o poder de uso da linguagem (GNERRE, 1985; BOURDIEU, 1989), principalmente da verbal, através da competência comunicativa, com plena capacidade de interagir socialmente, seja falando, lendo ou escrevendo. Esses argumentos são reais e justificam a importância de trabalhar a capacidade de interagir verbalmente e, em especial, a competência leitora de nossos alunos, não somente nas aulas de língua, mas em todas as áreas do saber, já que a leitura faz parte da didática de praticamente todas as disciplinas escolares.

4.1 A leitura como ponte em trabalhos interdisciplinares

Considerando que o compromisso de desenvolver a competência leitora é de responsabilidade de todos os professores, das mais variadas disciplinas, pois cada um deles enfoca uma habilidade diversa de desenvolver a capacidade de ler, em suas diferentes linguagens, esse é um compromisso da comunidade escolar e não somente dos professores de línguas, cujo interesse é mais enfático, mas não isolado. Compete, sim, ao professor de língua, principalmente da materna ou primeira, a função de realizar diferentes estratégias de leitura, com o intuito de desenvolver essa competência, mas a responsabilidade de construir um aluno crítico, que sabe ler e se posicionar sobre o assunto lido, é da comunidade escolar como um todo.

A título de exemplo, o professor de matemática ensina seu aluno a trabalhar com números e cálculos, por meio do entendimento de fórmulas e da interpretação de problemas; já o de geografia ensina seu aluno a ler mapas, gráficos e tabelas, situando no tempo e no espaço; o de história leva seu aluno a ler fatos passados, relacionando-os com o presente e até mesmo entendendo e projetando o futuro. Já o professor de informática ensina seu aluno a entender e fazer bom uso da linguagem digital/virtual, contextualizando-a no momento contemporâneo. O professor de línguas e de literatura ensina seu aluno a fazer bom uso da linguagem no seu cotidiano (falando, lendo e escrevendo), voltando-se a questões técnicas e literárias importantes a uma boa leitura (e produção escrita). E o mesmo ocorre com os professores de física, química, biologia, filosofia, educação física, educação artística, educação religiosa e os demais, sendo que cada um deles aborda o processo de leitura sob diferentes enfoques da linguagem, conforme seus interesses e pontos de vista teóricos e práticos.

Nessas condições, podemos dizer, assim como defendem Kleiman e Moraes (1999), Moita Lopes (2006) e também Mosquera Roa et al. (2012), que a prática da leitura é, por natureza, uma experiência interdisciplinar, basta os professores das diferentes disciplinas dialogarem entre si e realizarem projetos com objetivos comuns, tendo o aperfeiçoamento da prática leitora como meta geral. É nessa perspectiva que, assim como Moita Lopes (2004, p. 117), entendemos que o trabalho “interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha”. Seguindo então a perspectiva dos autores supracitados, também vemos a leitura, enquanto procedimento didático-pedagógico comum a praticamente todas as disciplinas que compõem as grades curriculares, como elemento-chave na construção de um saber interdisciplinar.

Nesse contexto, concebemos a interdisciplinaridade como um movimento didático e pedagógico que visa a reintegrar o saber que, com o passar dos anos, foi fragmentado e estudado de modo disciplinar, buscando suas especificidades através das especializações. A nosso ver, vivemos um momento em que é preciso voltar a abordar o saber de modo integrado, globalizado. Para tanto, é necessário trabalhar de maneira que o ensino e a aprendizagem funcionem a partir do estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos estudados tanto no meio acadêmico quanto no contexto escolar. Esse modo de agir implica uma “reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (POMBO, 1993, p. 13), sendo a prática da leitura um elo importante a uma abordagem interdisciplinar do saber, na medida em que é trabalhada por meio de diversificadas estratégias, englobando variados conhecimentos, em diferentes linguagens.

4.2 Os efeitos das estratégias de leitura na aprendizagem

Por reconhecer o compromisso que a tem escola e o ensino de língua, de modo particular, de desenvolver e de aperfeiçoar a competência leitora do aluno, entendemos ser pertinente abordar e refletir sobre diferentes estratégias de leitura que podem ser efetuadas, tanto em níveis iniciais como nos mais avançados de nosso ensino. Conforme Kleiman (1989, p. 30), apesar do reconhecimento da importância do domínio da capacidade leitora, ainda se faz pouca leitura na escola, principalmente nas aulas de língua e, quando se faz, geralmente essa é “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”.

A leitura consiste em um processo de interação verbal que, pelo menos na sua concepção mais restrita, um leitor é colocado diante de um texto (uma materialidade linguística de variada extensão, produzida por alguém, em dado momento, com alguma intenção e de determinado modo) e deve, a partir de seus conhecimentos prévios, de mundo, entender a mensagem expressa, tomando consciência e reconstituindo os sentidos possíveis expressos no dizer. Vemos que o ato de ler não é uma atividade mecânica de decodificação, como se um único sentido já estivesse lá pronto esperando que alguém – um leitor ideal e passivo – o decifrasse. Ao contrário, esse ato vai bem além, é um processo complexo de intercomunicação que o leitor, ao colocar em ação seus conhecimentos linguísticos, lexicais, textuais, enunciativos e discursivos, englobando domínios cognitivos e intelectuais, sociais, culturais e afetivos emocionais, dialoga com o texto, reconstruindo um dos sentidos possíveis, através das pistas deixadas pelo autor.

Considerando a hipótese de que a prática da leitura é um processo em desenvolvimento, que se torna cada vez mais complexo, envolvendo operações mentais mais abrangentes e que exigem um maior número de conhecimentos e domínios, isso reforça a importância do papel do professor no processo de seu ensino e aprendizagem. No caso específico do ensino de língua, a prática da leitura é uma atividade fundamental, pois possibilita o aperfeiçoamento da capacidade de pensar e de se comunicar (JACQUIN, 2014; RONVEAUX; RACINE, 2015). Tal constatação diz respeito à responsabilidade em planejar aulas com vistas a desenvolver a capacidade leitora. Há várias medidas didáticas e pedagógicas a serem tomadas pelo profissional tais como: (i) escolher textos adequados aos objetivos propostos e ao estágio em se encontram os alunos (considerando também seus interesses temáticos); (ii) ordenar os textos e as sequências didáticas propostas em consonância com os objetivos almejados; (iii) ter cuidado com os exercícios propostos, observando se eles são adequados e podem levar a atingir os objetivos em questão.

Além dos cuidados com o planejamento das aulas (relação que o professor estabelece com o saber em estudo), temos também a importante etapa em que o professor media o saber (no caso da leitura, via textos, com exercícios de compreensão e interpretação) que será construído pelo aluno (relação entre professor e aluno). Por fim, temos a aprendizagem propriamente dita, que é o conhecimento que o aluno constrói a partir da relação que estabelece com o saber em estudo. Na perspectiva teórica da Transposição Didática (PETITJEAN, 1998; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), acabamos de projetar o tradicional triângulo, tendo o saber no ápice (aqui, no caso, a leitura) e o professor e o aluno na base. Na primeira etapa da transposição didática, na fase do planejamento das aulas, temos a relação didática (de ensino), aquela estabelecida entre o professor e o saber, sendo de competência desse profissional realizar o processo de didatização do saber científico, mais teórico, em saber didatizado, de modo que seja compreensível, na sala de aula, sem, contudo, vulgarizá-lo. Na segunda etapa – que é a aula propriamente dita –, temos a interação entre o professor e o aluno, trata-se do contrato pedagógico, momento em que se estabelecem as regras que regem esse contrato. Na terceira etapa temos a relação que o aluno – mediado pelo professor – estabelece com o saber em estudo; trata-se da aprendizagem, do conhecimento que o aprendiz constrói ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, neste caso, da competência leitora (WITTKE, 2007).

Assim como se desenvolvem outras competências, o trabalho com a leitura também pode ser realizado por meio de diferentes estratégias, as quais precisam ser conhecidas e bem planejadas pelo professor, na medida em que prepara e organiza suas aulas (SOLE, 1995; PAULIUKONIS; SANTOS, 2006; AEBY DAGHE, 2009;

RONVEAUX; RACINE, 2015). Dentre as principais estratégias de leitura existentes, destacamos algumas consideradas importantes ao sucesso desse processo. Pensando em uma aula de língua voltada ao exercício de ler (compreender e interpretar), normalmente, se faz uma leitura do(s) texto(s) em estudo, podendo ser individual e em silêncio, ou oralmente e em grande grupo, pelo professor, por um ou mais alunos. O importante é variar a metodologia, tendo sempre em mente a forma mais adequada para atingir os objetivos propostos.

Nessa prática, um dos procedimentos mais tradicionais é o roteiro de leitura e, diga-se de passagem, uma reflexão bem projetada que vai aos poucos possibilitando o entendimento dos sentidos expressos no texto, detalhando questões importantes a sua compreensão, que consiste em uma boa estratégia de leitura. É claro que dependerá da coerência e da qualidade do roteiro proposto, bem como da maneira como é trabalhado em aula. O professor poderá partir de questões que dizem respeito ao todo e chegar ao entendimento das partes, ou vice-versa, indo das partes ao sentido global do texto. Essa estratégia de leitura normalmente é bastante enriquecida por discussões orais, as quais podem ocorrer antes da leitura propriamente dita, sob forma de motivação, ou após a leitura, durante a reflexão sobre o tema abordado no texto.

Além do roteiro de leitura, o professor pode desenvolver a compreensão do texto sugerindo a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave. Com esse objetivo, também pode efetuar a prática do resumo, da paráfrase e da resenha, atividades que desenvolvem não somente a competência leitora, mas também a capacidade de se expressar por escrito, e suas implicações linguísticas, textuais, enunciativas e discursivas. Nesse contexto, vemos as constantes idas a bibliotecas, da escola e da comunidade, como ação primordial ao desenvolvimento do hábito da leitura. A sala de aula – ainda que em apenas uma hora-aula por semana – precisa ser palco de momentos de leituras, sejam de livros, revistas, jornais, gibis etc., o importante é que a prática da leitura seja estimulada e vista como mais uma das atividades sociais produtivas à integração do ser humano no meio em que vive.

Conforme mencionado acima, outra estratégia de compreensão de texto consiste em uma leitura seguida da produção de uma paráfrase ou mesmo de um resumo do texto lido (KLEIMAN, 1989; JACQUIN, 2014), pois ambas as atividades exigem que o leitor tenha entendido a mensagem do texto para poder realizar a tarefa. Vale lembrar que resumir uma crônica ou um conto (em que o tempo, o espaço, a ação, enfim, os elementos da narrativa são fundamentais) é diferente de resumir uma carta de opinião ou um edital, por exemplo, em que a tese, os argumentos e os exemplos são notórios (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Cabe ao professor planejar suas aulas, levando em conta tais questões, o que reforça a importância do domínio textual, além de abordar diferentes gêneros textuais, principalmente no ensino de língua.

A retextualização do texto lido, seja na modalidade oral ou escrita, pode ser uma estratégia de compreensão da mensagem lida, na medida em que desenvolve também as capacidades de falar, ouvir e escrever. A título de exemplo, o aluno lê um livro de aventura e depois o conta para a turma, que, posteriormente, escreve a história contada pelo colega. Ainda outro exemplo, após uma briga no pátio da escola, diferentes pontos de vista dos envolvidos são apresentados, todos relatando o mesmo fato, porém, com diferentes ângulos.

Também se pode trabalhar um texto a partir de pequenos fragmentos que, lidos em partes, abrem possibilidades para que o aluno crie a sequência do mesmo, juntamente com o autor, na medida em que o texto vai sendo conhecido em pequenas doses. Essa atividade possibilita que o professor desenvolva não somente a capacidade de ler, mas também de se expressar oralmente e por escrito. Outra estratégia de leitura

possível consiste na dinâmica em que o texto é recortado em fragmentos e entregue ao aluno (essa atividade também pode ser realizada em pequenos grupos), sendo que deve reconstruí-lo de modo que fique coerente ao dizer proposto pelo autor. Nesse caso, também há diferenças importantes no que tange à constituição estrutural e funcional do texto em estudo.

De maneira bastante sucinta, apresentamos algumas estratégias de leitura, mas há várias outras práticas tão eficazes quanto essas que podem ser realizadas no ensino e aprendizagem. O importante é destacar que ler não é um ato mecânico e existem diversas maneiras de trabalhar com essa competência, mas o professor deve ter consciência de como esse processo ocorre e dos fatores fundamentais a seu sucesso em sala de aula.

5 Considerações finais

Na defesa da tese de que o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das formas sociais de comunicação (impresas e digitalizadas) somente serão efetuadas se o sujeito for confrontado com diferentes práticas de linguagem e com os respectivos gêneros textuais que as materializam, entendemos que a escola, de modo geral, e as aulas de línguas, de modo particular, devem oportunizar atividades pelas quais o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa, tanto falando, lendo quanto escrevendo. A reflexão de nosso estudo reforça o princípio de que o domínio consciente e crítico da leitura é primordial para que se possa viver em sociedade, pois nos habilita a interagir conosco e com os demais que nos cercam.

Nesse enfoque, entendemos que o professor interessado e preocupado em desenvolver a capacidade leitora de seu aluno tem o compromisso social de realizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros textuais, que possam oportunizar e estimular o hábito de efetuar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive, tornando-se um leitor crítico e autônomo. No entanto, para desenvolver suas potenciais capacidades cognitiva, intelectual, linguística, textual, discursiva e cultural, o educando precisa praticar constantemente o exercício da leitura até que se torne um hábito diário, ou, quem sabe, um vício bom.

Em síntese, o ato de ler consiste em uma prática social fundamental que precisa ser desenvolvida e incentivada no convívio familiar, mas principalmente no ambiente escolar, no decorrer da formação educacional do aluno (e também na formação acadêmica). Se almejamos formar um sujeito crítico, que pensa e interage, é primordial que o ensinemos a lidar (lendo e escrevendo) com as mais variadas formas sociais de comunicação, nos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, fazendo uso das diversas estratégias existentes. Essas possibilidades existem e devem ser colocadas em prática por todo professor consciente de seu papel de mediador entre o saber e o aluno, na medida em que esse constrói sua aprendizagem.

Referências

AEBY DAGHE, S. Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture: une approche par les genres d'activité scolaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2009, vol. 31, no. 3, p. 521-539.

_____. L'enseignement de la lecture à Genève: quel objet enseigné? quel objet évalué? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2010, vol. 32, no. 3, p. 467-487.

AEBY DAGHE, S.; SALES CORDEIRO, G.; WIRTHNER, M. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: THEVENAZ-CHRISTEN, T. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014, p. 291-337.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DOLZ-MESTRE, J. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais do trabalho do professor. In: Bueno et al. *Gêneros Textuais e Formação inicial: homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, 181-194.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª edição.

FREIRE, P. *Política da educação: ensaios*. Coleção Questões de nossa época. São Paulo Cortez Editora, 2001.

FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Théories du développement: controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XXI^e siècle. In: FRIEDRICH J. et al. *Une science du développement humain est-elle possible? Controverses du début du XXI^e siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 9-24.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O texto na sala de aula* (org.). São Paulo: Ática, 2006. 4ª edição.

GUIMARÃES M. M. de; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- JACQUIN, M. Lire pour écrire, écrire pour lire. In: Th. Thévenaz. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014, p. 339-392.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos das escolas*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, V. I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003. 7ª edição.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, V.I.; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. São Paulo: Lucerna, 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORI, I.; CAVALCANTI, C. M. *Lingüística Aplicada e Tansdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- _____. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.
- _____. (Org.) *O Português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOSQUERA ROA, R. S. ; SANCHEZ ABCHI, V. S. ; DOLZ-MESTRE, J. L'interdisciplinarité dans la formation des enseignants en didactique de français. Une analyse de cas. In: *15èmes Rencontres jeunes chercheurs en Sciences du langage*, Paris (France), juin 2012, p. 15-16.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. dos (Orgs.). *Estratégias de Leitura: Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERISSÉ, G. *O leitor criativo: a busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega Editora, 2001.

PETITJEAN, A. Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, no 97/98, pp. 105 a 132, juin, 1998.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RONVEAUX, C. Le traitement lexical des textes dans des activités de lecture au fil de l'enseignement obligatoire. *Forumlecture.ch*, 2012, no. 1.

RONVEAUX, C. et al. Du texte au thème, du genre au sens. Quelles continuités et ruptures du primaire au secondaire pour la compréhension en lecture? In: J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs. *Curriculum et progression en français. Actes du 11e Colloque de l'AIRDF*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2012, p. 419-430.

RONVEAUX, C. e RACINE, D. Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture *par les texts*. Forumlecture.ch plate-forme internet sur la littératie. www.forumlecture.ch/www.leseforum.ch - 2/2015 acesso em setembro de 2015.

RONVEAUX, C. ; SOUSSI, A. Des textes à lire, des écrits pour lire. In: T. Thévenaz-Christen. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire*. L'exemple genevois. Namur: Presses universitaires de Namur, 2014, p. 213-239.

SALES CORDEIRO G. et al. De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In: J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schnewuly. *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 255-279.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Education et Didactique*, vol. 8, no. 1, 2014, 13-22.

SCHNEUWLY, B.; SALES CORDEIRO, G. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In: *30 olhares para o futuro*. São Paulo (Brasil): Escola da Vila-Centro de Formação, 2010, p. 91-97.

SCNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Des objets enseignés en classe de français*. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SOARES, M. *Letramento "um tema em três gêneros"*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

THEVENAZ-CHRISTEN, T.; RONVEAUX, C. Le poster, un outil d'enseignement/apprentissage de la compréhension de texte(s) à l'école primaire. *Forumlecture.ch*, 2010, no.1.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITTKE, C. I. *Ensino de língua materna: PCNs, Gramática e Discurso*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.