

A LEITURA INTERACIONAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

Karl Heinz EFKEN²³

Alexcina Oliveira Cirne Vieira da CUNHA²⁴

Resumo: O artigo apresenta reflexões em torno das características da leitura interacional e sua contribuição para formar o leitor competente, destacando a formação tríade que representa os elementos de composição da leitura interacional. A abordagem teórica alinha-se aos postulados de Coscarelli (2002); Kleiman (1989; 2004); Alarcão (2001); Koch (2008); Sim-Sim e Micaelo (2006); Silva (2014); Lerner (2008); Castro; Velázquez (2009). O trabalho apresenta a análise dos três elementos que compõe a tríade da leitura interacional e a importância dessa prática no processo de compreensão e inferência realizados no ato de ler, o qual é concebido como um exercício efetivo público de cidadania.

Palavras-chave: Leitura Interacional. Leitor Competente. Compreensão. Inferência.

Abstract: *This article presents reflections on the features of interactional reading and their role in the formation of proficient readers. The triad formation that represent the compositional elements of interactional reading are highlighted. The theoretical approach is based upon the postulates of Coscarelli (2002); Kleiman (1989; 2004); Alarcão (2001); Koch (2008); Sim-Sim and Micaelo (2006); Silva (2014); Lerner (2008); Castro; Velázquez (2009). The paper analyses the three elements that form the triad of interactional reading and their importance in the process of understanding and inference for the development of reading skills, which is conceived as an effective public exercise of citizenship.*

Keywords: *Interactional Reading. Proficient Reade. Understanding. Inference.*

²³ Professor e pesquisador do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. E-mail: khefken@hotmail.com

²⁴ Doutoranda e Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. E-mail: cirnealex@hotmail.com

Introdução

Consideramos a leitura interacional uma proposta eficiente na formação de bons leitores. Ela inclui o leitor, enquanto intérprete, como elemento essencial e indispensável à prática de leitura. Parte dessa base conceitual se desenvolveu após a alteração do paradigma de leitura decodificadora que, guiada por postulados behavioristas, apoiava a ideia da leitura centrada na decodificação de signos. O texto dos PCN's em Língua Portuguesa (1997, p. 21) representa um claro rompimento com a prática de base decodificadora, punitiva e repetitiva, quando afirma que “a razão de ser das propostas de leitura [...] é a compreensão ativa não a decodificação e o silêncio”. A leitura é compreendida como uma prática de interpretação, pela qual todos os elementos de um texto passam a estar concatenados e não isolados, além de serem passíveis de novas interpretações, pois a percepção de vida será partícipe das considerações sobre a prática leitora.

Essa mudança da perspectiva de cunho behaviorista para uma leitura mais participativa e empreendedora ocorreu a partir da década de 90 (KLEIMAN, 2004; PAHL; ROWSELL, 2005). A leitura interacional aponta para a composição de um cordão tríplice: *leitor, texto e autor*, dando destaque à dialogicidade inerente ao ato de leitura e ao processo colaborativo de produção de sentido, o qual é “concebida como ato interpretativo que revela o *texto, o autor e o leitor*” (SOARES, 2012, p. 17, grifo nosso). Essa relação dialética entre todos os envolvidos na leitura, interpretação e construção do texto e do sentido, leva-nos a considerar essa proposta um avanço significativo nas reflexões sobre a leitura e a formação do leitor competente. Para os PCN's (1997, p. 41)

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A formação do leitor competente envolve uma sequência de habilidades complexas, que possibilitam ao leitor transitar em vários domínios, quais sejam, compreender o texto; ler para além do texto; estabelecer relações entre leituras anteriores e o atual; saber dos múltiplos sentidos do texto; justificar e validar sua leitura no contexto de um evento discursivo. Formar um leitor com essas habilidades requer uma prática leitora que se afaste de exercícios repetitivos, mecânicos, monótonos e automáticos de leituras decodificadoras de signos, que

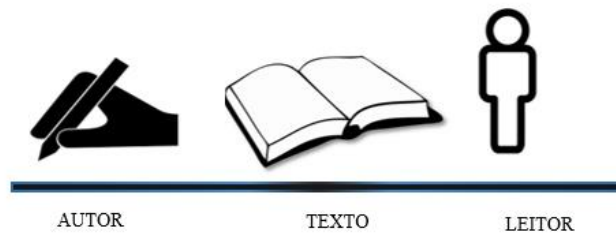
não somente provocam desmotivação e desilusão no aprendiz, mas impedem nele a identificação com a sua interpretação justificada e validada: leitor, texto e autor permanecem mergulhados num profundo desconhecimento mútuo e alienados uns dos outros.

Este artigo está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresentamos o conceito de leitura interacional, refletindo sobre o papel dos elementos da tríade que a compõe. Na segunda seção, abordamos o papel da compreensão e inferência na perspectiva da leitura interacional.

Leitura interacional

A definição de leitura, embora não seja unívoca, está essencialmente vinculada, hoje, à *prática social*, ligando a visão do leitor como essencial na multiplicidade de olhares interpretativos — fruto das diversas vivências. Esses “diferentes modos de ler” devem ser estimulados, aceitos e agregados à demanda de formação de leitores competentes e capazes de ter diversas visões sobre o mundo e a justificá-los. Esses diferentes modos de ver estão intrinsecamente ligados à dinâmica e as rápidas mudanças da nossa época que produzem impactos na nossa forma de usar a linguagem e de nos comunicarmos.

Sobre essa dinamicidade, Carvalho (2015, p.52) afirma que o “século XXI tem sido testemunha de uma revolução na vida social [...]. As decorrências das mudanças na interação vêm imprimindo suas marcas tanto no uso material da língua quanto na sua esfera discursiva [...]”. Essas marcas no uso material da língua e sua esfera discursiva afetam a forma de ler, e devem afetar. São “marcas” que, segundo nosso entender, dialogam com o conceito de leitura proposto por Kleiman (2004, p. 14), quando explica a leitura como prática social e afirma que “os usos da leitura estão ligados à situação; e são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram [...] que determinam esses diferentes modos de ler”. Conforme Alarcão, (2001, p. 61) “tudo se processa em interdependência”. É nesta “interdependência” que está concentrada boa parte dos princípios da leitura interacional e percebemos nela um entrelaçamento com a proposta que dialoga com os rumos da esfera discursiva: qual seja, dá voz aos participantes da sociedade. Conforme Macedo (2015), o foco da leitura interacional é autor-texto-leitor. Isso posto, podemos ilustrar a leitura interacional da seguinte maneira:



Leitura interacional

Figura 1: Criada pelos autores para o artigo

Nesta base, a estrutura é formada por uma tríade. Segundo Kleiman (2004, p. 14), a leitura interacional não exclui e não anula nenhum dos elementos da tríade. Nesse sentido, Silva (2004, p. 331) afirma que “há uma responsabilidade mútua entre leitor e autor na construção do sentido daquilo que lê”, ou seja, o sentido do texto não existe anterior a essa simbiose (KOCH, 2008). Na leitura interacional, o leitor tem vida e dá vida e sentidos ao lido. Ele interage dentro de sua realidade com os elementos da tríade, sendo ele um deles — de forma que ocorre uma simbiose.

Na figura ilustrativa acima (figura 1), todos os elementos estão numa condição linear: o texto, o leitor e o autor. O tradicional conceito de leitura, baseado exclusivamente na decodificação, na oferta de “respostas certas”, simuladas como inéditas, é um retrocesso e exclui a identidade. Dessa forma, impossibilita, de antemão, que o leitor justifique e valide sua leitura, pois não é sua leitura. O leitor é apagado e a leitura se restringe a uma reprodução com encenação de originalidade. O culto apenas ao autor elimina os outros elementos da tríade, tornando-os nulos.

Afim de refletirmos como o leitor competente pode ser construído através da prática da leitura interacional, utilizaremos a cena ilustrativa como exemplo:

João, coletor de papel, com escasso acesso a textos literários, lê o poema de Carlos Drummond de Andrade (1930), intitulado *No meio do caminho* (transcrito abaixo):

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.*

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Pensemos: qual a obrigação que João tem, com o arcabouço de experiências que parece possuir (da breve descrição de sua formação), de concluir que: 1. Drummond estava fazendo uma crítica aos padrões de poesia romântica da época? 2. Que a intenção do poema seria apresentar outros temas que não fossem apenas o “lindo” e “romântico”? 3. E que Drummond foi ridicularizado e desmerecido devido ao poema? Nenhuma. Não podemos afirmar que as possíveis construções de sentido que João venha a fornecer, fruto da leitura do poema, sejam inócuas, inadequadas ou patéticas. Se concluirmos por esses três adjetivos, ou alguns deles, não estamos falando de uma prática dialógica! Estamos retornando ao culto do autor, no qual já está posto o limite das interpretações.

Essa fuga do repositório, alicerçado em expectativas definidas de interpretação, deve ser motivada, ou seja, devem ser estimuladas as múltiplas possibilidades de ver as coisas pelos múltiplos olhares dos sujeitos. Neste sentido, encontramos uma marcante passagem de Machado (2012, p. 59) quando afirma que textos precisam nos desequilibrar, tirar o chão, balançar as certezas, levantar dúvidas. “Se isso não ocorrer, nada feito”. Esse efeito de desequilíbrio, que tira o chão, é muito bem-vindo na prática leitora: na verdade, ele descortina o novo. Verdades e posições estanques não proporcionam o crescimento dialógico numa sociedade plural e heterogênea. A leitura deve ser realizada num horizonte aberto de sentido, de forma que “vários sentidos podem ser atribuídos a um texto” (PCN’s, 1997, p. 41), sem que ocorram estranhamento ou rupturas no processo interacional. Kleiman (1989, p. 13, grifo nosso) confirma a importância dos diversos saberes na atividade de atribuir sentido ao texto ao afirmar que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto, [...] a leitura é considerada *um processo interativo*”.

A prática de leitura interacional destaca a cadeia dos impactos da leitura sobre os indivíduos, que são vistos como estrategistas e construtores sociais. Uma falsa prática da leitura interacional obriga o leitor a fornecer respostas manipuladas, com supostos ares de descoberta e eficiência intelectual, para obter o “sucesso escolar” (Cf. BOURDIEU, 1996). Essa simulação acaba por sedimentar uma inabilidade leitora, um sufocamento, uma tacanha

visão causada por uma prática restritiva e mutiladora, sendo um exercício do silêncio e do descrédito.

A partir da prática da leitura interacional, se constrói o que nós nomeamos de *relação interacional*. Essa relação interacional é a circulação e valorização das experiências do professor e do aluno na construção das percepções, por meio da leitura. A inserção dessa perspectiva pode contribuir para a formação do leitor competente. A ilustração abaixo (figura 2) demonstra a ideia:



Relação interacional
Figura 2: Criada pelos autores para o artigo

Comentando a figura acima (figura 2), notamos que há uma linearidade dos elementos que compõem a tríade da relação interacional e, entre eles, há vetores de diálogo, sinalizados pelas setas. Podemos utilizar tal exemplificação para pensarmos o espaço escolar: o professor/aluno — ambos com experiências no mundo —, o texto e o autor.

Por vezes, só o professor tem a voz e não estimula a fala do aluno, fala fundamental na construção das reflexões postas. Essas práticas centralizadoras silenciam o aluno e transformam a “comunicação” em evento monológico. Essa resistência à abertura de espaços aos alunos, talvez seja atribuída a uma percepção de uma gestão escolar que vê o aluno como aquele que está “propenso a absorver, tábula rasa a ser preenchida” (MARTINS, 2010, p. 81). Além disso, reflete a própria insegurança do docente, que é vítima de um processo de formação sem leitura, alcançando, também, os novos formandos, os que optam pela docência.

Numa pesquisa realizada por Mello (2010, p. 179), este afirma que “em um país onde não há o hábito da leitura, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva ensinar literatura”. Além da ausência de um repertório progresso de leituras destes futuros professores, há, também, uma clara e visível aversão à prática de leitura. Segundo a pesquisa, “é comum ouvirmos depoimentos dos próprios licenciandos, na habilitação de literatura, inclusive, manifestando o desinteresse pela leitura”. Estas considerações que buscam entender a prática de silenciamento em sala de aula,

também apresentam o turvo enfoque da produção de conhecimento, que centraliza toda a fonte útil de saber na pessoa do professor. Isto desencadeia o fortalecimento do modelo de leitura tradicional.

Porém, a formação do leitor competente não supõe ser o professor senhor das explicações, nem o texto guia absoluto do processo. Se um dos três pilares da leitura interacional prevalecer, na ação da prática leitora, não há como incluir nesta matriz às questões da “informação prévia que o leitor possui” e “à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor”. Ou seja, a relação interacional permite e promove um diálogo, o qual mantém as conexões no processo de construção do leitor competente, não excluindo nem sobrepondo nenhum dos pilares.

A escola, ao incorporar essa proposta, pode contribuir na formação de cidadãos emancipados e com capacidade para ler um mundo em transformação, opinar justificadamente, dar sugestões para solucionar problemas coletivos, participar com autonomia nas questões do dia a dia. A relação interacional pode cooperar para a escola assumir “[...] uma atitude educativa digna de professores que querem ser reconhecidos como produtores de cidadania” (FILIPOUSKI, 2006, p. 164).

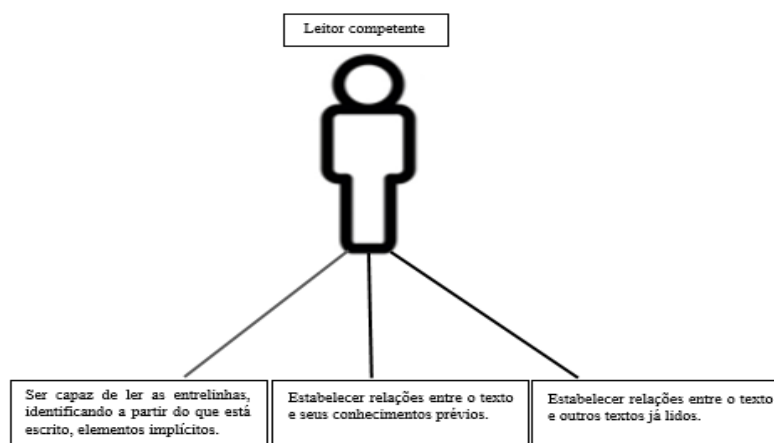
Os fundamentos da prática da leitura interacional podem, talvez, suscitar questionamentos quanto à lisura e fundamentação das suas considerações. Acreditamos ser importante realizar algumas considerações como: *a)* não é que toda interpretação seja possível e aceitável, por isso, o *justificar* e *validar*. Esse *justificar* e *validar* afasta a ideia de “terra de ninguém”; *b)* não há um isolamento do texto e nem do sistema linguístico na produção da significação e, neste sentido, há um amparo à tríade interacional: texto, leitor e autor, pois admite a significação para além do texto, que é, deveras, o grande impulsionador das questões de interpretação. Para Couto (2000, p. 38), “[...] a significação não se esgota no funcionamento do sistema linguístico, mas também se constitui através dele [...]”.

Atualmente, emergem várias ponderações sobre os caminhos de formação do leitor competente, que viabilizam o desatar de amarras históricas de reprodução dos antigos conteúdos, os quais colocavam no pódio apenas as “interpretações oficiais”, cuja função era a manutenção do poder (Cf. BOURDIEU, 1982). O tema é inquietante e não pretendemos esgotar ou limitar os debates, mas contribuir com reflexões que oportunizem a melhoria das ações de formação do leitor competente. É relevante, ainda, destacar a necessidade da mudança de posturas diante do desafio da formação de um leitor competente.

A compreensão e a inferência na formação do leitor competente

É importante considerar que o conceito de compreensão é entendido de diversas maneiras. Conforme Santos (2008, p. 16), “a nova visão da leitura compreensiva dá ênfase ao caráter interativo”. O que seria compreender um texto? Decifrar o código? Conhecer o vocabulário escrito? Procurar informações extra-textuais? Buscar a ideia central escrita? (SANTOS, 2008). Tais perguntas reservam intrigantes inquietações.

O que é necessário para compreender? Sim-Sim e Micaelo (2006, p. 40) afirmam que a compreensão “[...] é entendida como uma construção ativa de significado do texto em que a informação de um estímulo *se associa à informação prévia de que o leitor dispõe*”. Nesta questão, que resgata o postulado do saber que o leitor já possui, nota-se a conexão com os postulados dos PCN’s (1997), no que se refere às características do leitor competente. Ora, vejamos os elementos destacados, com vistas à articulação das ideias aqui postas:



Leitor competente
Figura 3: Criada pelos autores para o artigo

Sim-Sim e Micaelo (2006), nas suas considerações sobre a construção ativa, o que nos permite caminhar por um olhar de perene construção de significados, entendem a compreensão como um elo que conecta o texto às informações prévias do leitor, permitindo a construção de uma teia de elementos (visualizada na figura 3) e estabelecendo “relações entre o texto e seus conhecimentos prévios”.

E o que é inferência? Este conceito, da mesma forma que a compreensão, não goza de unanimidade, porém, ao verificar o conceito em muitos autores, percebemos que há um

núcleo comum, a saber, a ideia de adição de informações ao texto feita pelo leitor (CAIN; OAKHILL, 1999; GUTIÉRREZ-CALVO, 1999; DELL'ISOLA, 2001).

Coscarelli (2002, p. 3) mostra pertinente preocupação com a excessiva expansão do conceito de inferência, pois poderia não ajudar na avaliação, no caso de avaliar se o aluno é ou foi capaz de realizar inferências. Ela aponta duas maneiras de estabelecer limitações ao conceito, e notamos que, neste filtro proposto por ela, há a presença do núcleo comum o qual mencionamos acima:

Uma delas seria a condição de a informação não-explícita no texto ser acrescida a ele pelo leitor e a segunda seria a de que esse acréscimo fosse feito respeitando-se as indicações do texto, e não seguindo cegamente as vontades do leitor.

Para a proposta deste artigo, utilizaremos o conceito de inferência de Coscarelli (2002, p. 2): “[...] inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Posto isto, muitas questões naturalmente surgem: “Que inferências são feitas?”, “quando as inferências são feitas”, “como as inferências são feitas?”, “por que as inferências são feitas?”. Não abordaremos, aqui, todas essas questões, e mesmo que consideradas à exaustão, restariam “facetas desconhecidas ou renovadas acerca da leitura” (TAVARES et al, 2011, p. 7). Para nossos fins, destacaremos a questão: “Por que as inferências são feitas?”.

Ao considerar as razões de ser das inferências, percebemos que elas se articulam, com bastante pertencimento, à formação do leitor competente e à leitura interacional, pois, conforme Coscarelli (2002, p.12), “as inferências são feitas para preencher as lacunas do texto porque é impossível o texto trazer todas as informações de que o leitor necessitaria”. Essa incompletude demarca um elemento valorativo na perspectiva da leitura interacional, pois revela a importância do leitor na tríade. A inferência preencheria as lacunas. Coscarelli (2002, p.13) comenta:

Sabe-se que temos uma quantidade de informação muito grande, passível de ser ativada, e que apenas um fragmento desse conhecimento é ativado pelo texto e esse fragmento ativa as partes da representação do conhecimento do leitor que são usadas para completar o texto, possibilitando a compreensão. Isso significa que os textos não precisam ser muito explícitos, porque os leitores são capazes de completá-los com informações que inferem.

A inferência seria como um acabamento indispensável ao processo de leitura, pois daria o sentido efetivo da leitura, desviando-se das características de leitura inócua e

mecânica. Na articulação da compreensão e inferência, no ato de ler, é fundamental destacar a sua junção, pois há um acoplamento teórico de suas ideias à perspectiva da leitura interacional proposta nos PCN's (1997).

Retomando o exemplo de João, dado neste artigo, ao deparar-se com a leitura do texto de Carlos Drummond de Andrade, a possibilidade de atribuição do significado é possível e amparada pela formação de leitor na perspectiva interacional. João, como leitor de mundo antes de ser leitor de um texto escrito, não deixa de ser um possível leitor e não é desqualificado na sua capacidade cognitiva de realizar inferências, por não conhecer a vida de Drummond, seu período de escrita, suas fases. O texto não é uma obviedade, não reflete tudo que se diz nele, os significados não estão postos de maneira transparente, a construção do significado perpassa, também, a forma de ver e estar no mundo, suas experiências e vivências.

A leitura interacional como constituição do leitor-cidadão

Posto isto, cremos ser importante destacar que a leitura interacional é componente inerente ao exercício da cidadania. Por isso, quando o aluno e o professor iniciam e envolvem-se na leitura interacional, eles incorporam elementos fundamentais para a prática da cidadania. Ou seja, a leitura interacional não apenas constitui uma estratégia que dá suporte às atividades em sala de aula — ela é a própria cidadania em exercício. Enquanto prática interacional democrática conta com a participação efetiva dos envolvidos — ela exerce uma função inclusiva — possibilitando-lhes a retomada reflexiva da própria história de vida, situando-se como sujeitos autônomos e livres numa prática dialógica sem constrangimentos e coerções, mas baseada no respeito à vivência e ao olhar do outro, enquanto alteridade radical, sobre o mundo. Concordamos com a afirmação de Castro e Velázquez (2009, p. 44) que a “leitura não está escrita no texto, não existindo uma distância pensável entre o sentido que lhe é imposto pelo autor, pelo seu uso e pela crítica e a interpretação feita pelos leitores”. A leitura é interação permanente, é construção e reconstrução de sentidos, é diálogo criativo entre autor e leitor, entre professor e aluno, entre cidadãos, envolvendo todos enquanto corresponsáveis pelo texto.

De forma que, a fórmula “aluno normal para um texto normal”, ou a “obrigatoriedade velada de satisfazer às expectativas de interpretação”, que resguardam a necessidade de reprodução e manutenção de saberes cristalizados, não têm espaço nesta proposta que abarca, no seu desenho de desenvolvimento, a cidadania. Destarte, podemos compreender a prática da

leitura de uma outra forma, superando a costumeira visão que é através da leitura que o leitor pode exercer a cidadania, ou que é depois da leitura que ele exerce a cidadania, ou que a leitura forma para a cidadania. Entendemos a leitura interacional, ela mesma, como sendo o exercício da cidadania, leitor e leitura se instituem e constituem mútua e co-originariamente.

Quando o aluno está inserido na prática interacional de leitura, a cidadania não é algo a parte, nem distante, nem uma palavra que apenas tem existência no dicionário, ou algo longe de sua vivência. O contínuo estímulo, característico do *modus* da funcionalidade da leitura interacional, permite, instiga, promove e encoraja o opinar, o criar, o recriar, o escutar, o contestar, o negociar, o respeitar opiniões, o integrar vivências, além de contribuir para a construção de ambientes de convivialidade, solidariedade e liberdade. Ou seja, a leitura interacional não apenas permite que o aluno tenha opiniões próprias, mas que as expresse, sem sofrer censura ou interdição prévia. No espaço formativo do aluno deve haver, por um lado, disponibilidade para a voz de contestação efetiva e, por outro, disponibilidade e sensibilidade, ainda maiores, para escutá-la e integrá-la no processo contínuo de comunicação. Essas características saudáveis da leitura interacional cooperam para a construção de oportunidades discursivas variadas e reflexões criativas que incluem as diversas diferenças de ver o mundo, que é fruto do arcabouço de experiências vivenciadas, tanto pelo aluno, como pelo professor. Como afirma Lerner (2008, p. 73): “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade [...]”.

Concebemos que a prática da leitura interacional, ao oportunizar diálogos diversos continuamente, está vinculada a uma agenda de direitos humanos, democracia e cidadania. O aluno não estranhará quando é confrontado com modos de ver o mundo diferente, nem tampouco, sente-se forçado a procurar modelos interpretativos prefixados para fazer frente aos diversos dilemas inerentes à sociedade contemporânea. A leitura interacional contribui para a formação da autonomia criativa e dialógica, motivando o aluno a enfrentar o desafio de construir suas próprias respostas e soluções num ambiente educativo marcado por uma oferta crescente e sempre mais densa de sentidos e valores múltiplos. Este mesmo aluno, habituado a opinar livre e justificadamente, em um espaço público coletivo, está mais preparado para a construção democrática de consensos e contestações em torno de temáticas relevantes para a convivência pacífica em sociedade. Ele será capaz de se diferenciar de maneira crítica e consciente, de situar-se no mundo e de negar-se a ser apenas o resultado passivo de condições exteriores.

Podemos entender a leitura interacional, ainda, como uma forma privilegiada de exercício da razão humana em condições de liberdade, destacando o caráter social da razão. O espaço educativo interacional de leitura possibilita à razão humana efetivar-se em sua dimensão discursiva, dialógica, pluralista e interrogativa. Partindo das reflexões de Catherine Audard, poderíamos falar de um “ser razoável”:

[...] aceitar que é impossível chegar a uma conclusão universalmente válida. É, sobretudo, aceitar raciocinar com os outros e consigo em condições de desacordo relativo, é poder reconhecer, em virtude dos limites inerentes à própria razão, que o interlocutor possa recusar minhas razões sem ser irracional, sem ser meu inimigo (2006, p. 136).

O aluno aprende, no exercício da leitura interacional, a exercitar sua razão em condições de liberdade, a raciocinar com os outros e consigo, a conviver com conflitos e desacordos, a experimentar a alteridade não como limitação da própria liberdade, mas como condição da possibilidade da própria identidade e autonomia.

A razão pública se expressa numa leitura interacional pública, no espaço educativo público, possibilitando o exercício “[...] de uma ética pública democrática: a discussão é parte essencial da legitimidade no sentido de que, para agentes autônomos, as razões de agir ou de consentir não podem ser impostas do exterior, mas devem ser interiorizadas (AUDARD, 2006, p. 139). O aluno não somente se entenderia como integrante de uma prática democrática de leitura do mundo e da sociedade, num espaço público, mas se assumiria a si mesmo como sujeito ético, encontrando, na leitura, o seu modo de ser cidadão responsável por uma leitura crítica e democrática da sua existência e dos outros, todos partilhando o espaço do mundo enquanto texto a ser lido e interpretado com responsabilidade cidadã.

Destacamos, ainda, que o professor, quando opta pelo exercício da leitura interacional, está, obviamente, exercendo uma opção ideológica de compromisso com o exercício pleno da cidadania em sua sala de aula. Esta ação firma alicerces sólidos de cooperação para viver em sociedade, erradicando males como o preconceito, intolerância, injustiça; por outro lado, fortalece a perspectiva de comunidade e o de participação. Conforme Silva (2014, p. 29), ao tratar sobre o tema da cidadania afirma, “só o homem é capaz de assumir seu destino conscientemente, destino que é também o de seus semelhantes e do mundo”.

Considerações finais

A leitura interacional, com seu suporte dialógico, contribui, de um modo fundamental, para a formação do leitor competente esboçado nos PCN's de Língua Portuguesa. Percebe-se que a tríade, leitor, texto e autor, proposta pela leitura interacional, repercute sobre toda uma perspectiva do olhar formativo, resgatando, de fato, a importância de registros de vida, experiências e contexto social no processo de construção dos significados. A busca pela formação do leitor competente perpassa esses pressupostos dialógicos, pois a capacidade de compreender e inferir, que são próprias desse leitor, podem ser promovidas através dessa matriz interacional. De forma que, constitui-se um desafio, pois implica uma mudança de percepção e posicionamento diante dos “aprendizes” da leitura competente, sujeitos historicamente silenciados.

Certamente, trazer para o primeiro plano uma relação mediatizada pelo mundo e suas complexidades, tornando crítico o ato de ler e aprender, produzirá sujeitos capazes de decidir sobre questões relacionadas à sua vida, ou a sua convivência em sociedade. A leitura interacional se põe, então, como proposta integradora para a formação desse leitor competente, o qual faz associações do conhecimento que possui e lê, nas entrelinhas, ou nas próprias linhas, os não-ditos. Posto isso, esta característica da leitura interacional é o exercício da própria cidadania, pois encoraja e estimula o opinar, o criar, o recriar, o ouvir, o negociar, o respeitar opiniões, o tolerar vivências, além de contribuir para a construção de ambientes de convivialidade, solidariedade e liberdade. Essas características heterogêneas e intimamente ligadas são fundamentais para a vivência pacífica numa sociedade democrática, cujos membros leitores (cidadãos) interacionais se ocupam em implementar ações de participação coletiva, por meio de discussões e debates que possam construir respostas alternativas aos desafios que marcam a vida nas sociedades contemporâneas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A leitura como meio de desenvolvimento linguístico – Implicações para uma didática da língua estrangeira, **Intercompreensão** nº 1, ESE de Santarém, p. 53 – 82, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Belo Horizonte: Ed. Pindorama, 1930.

AUDARD, Catherine. **Cidadania e democracia deliberativa**. Tradução Walter Valdevino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. Inference Making Ability and Relation to Comprehension Failure in Young Children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal** 11, 1999, p. 489-503.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. A língua portuguesa na internet. In: ACIOLI, Moab et al (Org). **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CASTRO, César Augusto; VELÁZQUEZ, Samuel Luís. Apropriações e representações sócio-históricas do trinômico leitura-texto-leitor. Enc. **Bibli: R. Eletr. Bibliotecon**. Ci., Florianópolis n. esp., 1. p. 42-63, sem. 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COUTO. Ronan Cardozo. **A escolarização da linguagem visual: uma leitura dos documentos ao professor**. 2000. 160 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DELL' ISOLA, Regina Péret. **Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Professor: leitor e formador de leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena Mendonça (orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GUTIÉRREZ-CALVO, Manuel. Inferencias en la Comprensión del Language. In: De Veja; Cuetos (coord.). **Psicolinguística del Español**. Madrid: Ed. Trotta, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 13-24, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª edição. São Paul: Contexto, 2008.

LERNER, Délia **Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro Gomes. **Leitura e formação docente: contribuições para a prática de leitura para a formação do profissional de Letras**. 2015. 108 fls. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. 2010. 168 fls. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Do incentivo à leitura: teoria da literatura, Metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces** n°. 40, 2010, p. 177-190.

PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer. **Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom**. London: Paul Champman Publishing, 2005.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151 fls. Dissertação de Mestrado em Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SILVA, Lauricéa Francisco da. **Leitura e escrita: lendo o (in)visível e escrevendo a cidadania**. 2014. 138 fls. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

SILVA, Silvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.2, p.321-347, jan./jun, 2004.

SIM-SIM, Inês; MICAÉLO, Maria de Fátima da Cunha. Determinantes da compreensão da leitura. In Sim-Sim, I. (Org.). **Ler e Ensinar a Ler**. Lisboa: Edições ASA, 2006.

SOARES, Ana Maria Nunes Castanheira. **Habilidades cognitivas e competências de leitura em crianças de 1º ano**. 2012. 104 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Ciências da Educação: Especialização em Bibliotecas Escolares e Literacias do Século XXI da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral et al. Ensino de leitura na era digital: conexões entre teoria e prática. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral et al (Orgs). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2011.