Alfabetização e letramento: conceitos fundamentais para a prática de leitura e a formação do leitor

Alessandro Messias

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o conceito de leitura; observando o ponto de partida desenvolvido pela escola e traçando algumas alternativas e sugestões no que diz respeito a formação do leitor. Para tanto, deve-se pontuar que, para que as práticas de leitura sejam apresentadas e compreendidas de forma efetiva, o artigo propõe estabelecer a concepção de alfabetização e letramento como conceitos constitutivos e fundamentais na engrenagem envolvida da formação leitora.
Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Discurso. Leitura.

Abstract: This article aims to reflect on the concept of reading; observing the starting point developed by the school and outlining some alternatives and suggestions regarding the formation of the reader. To this end, it should be noted that, in order for reading practices to be presented and understood effectively, the article proposes to establish the concept of literacy and literacy as constitutive and fundamental concepts in the gear involved in reader formation.
Keywords: Literacy. Literacy. Discourse. Reading.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

INTRODUÇÃO

Muito se tem debatido sobre o conceito de leitura em seminários, congressos e pesquisas acadêmicas. As avaliações oficiais (PISA, SAEB, PROLEC) entre outros expedientes avaliativos vem sinalizando um alerta a respeito da compreensão leitora dos estudantes brasileiros. Os índices são preocupantes, até mesmo quando o objetivo da avaliação é a verificação do descritor de leitura D1, cuja função é localização de informações explícitas em um texto.

O Brasil vem demonstrando uma tendência à queda no que diz respeito à prática de leitura e o percentual de não leitores vem superando a taxa daqueles que praticam a atividade da leitura de modo efetivo (Instituto Pró-Livro, 2024). Esse cenário alarmante encontra ressonância justamente nos bancos escolares, no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, etapas significativas da educação básica. Mas o itinerário da defasagem nos índices de leitura, provavelmente, tem seu ponto de partida no nascedouro da atividade escolar: a alfabetização.

Nesse artigo, o princípio norteador é a reflexão e a consideração de dois conceitos fundamentais que se encontram no bojo da discussão acerca da promoção da leitura das crianças, dos jovens e adultos brasileiros que vem mantendo uma atitude refratária, quando a questão é prática da leitura. É notório que o descompasso atestado na prática pedagógica, no que diz respeito ao ensino das atividades de leitura e escrita, afetará, progressivamente, a relação entre texto, leitor e o prazer de ler.

Compreendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999) tão propalada e executada no encontro das crianças com as primeiras letras do alfabeto não seja a condição principal que dê conta do processo de despertar o gosto pelo ato de ler. É preciso muito mais do que a apresentação de um código que estabeleça a relação entre grafemas e fonemas. O conceito de letramento é uma ferramenta fundamental que dialoga com a alfabetização na primeira etapa escolar.

O artigo propõe a refletir a respeito de uma prática alfabetizadora que, muitas vezes, vem privilegiando a abordagem tradicionalista, em detrimento de uma concepção de linguagem que priorize o texto, a interação e o discurso. Conceber a alfabetização pelo viés da decodificação relega ao ensino uma experiência redutora; desconsiderando que o discurso se materializa em textos; que, por sua vez, estão à disposição do usuário da linguagem e nas práticas de leitura e viabilizados pelos eventos sociais.

É claro que a reflexão não poderia se esquivar de trazer para o palco de discussão a postura do professor, que se encontra na "base da pirâmide" da educação brasileira, no "chão

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

de escola", em contato direto com seu principal interlocutor na engrenagem pedagógica: o aluno. Entre o objeto de ensino e o aluno está o mediador. Compreender a dinâmica de sala de aula está relacionado, mormente, com o projeto pedagógico a que esse professor está filiado: sua formação, seu estofo teórico-metodológico, suas crenças e preconceitos, bem como a percepção do modo pelo qual esse profissional compreende o uso e a reflexão da linguagem.

Refletir sobre a leitura implica tecer ponderações acerca da promoção da formação do leitor. No entanto, forjar um leitor e dinamizá-lo nas suas potencialidades e atividades efetivas de um projeto de leitor amadurecido, fazendo uso da leitura, não só para suprir um dever ou uma necessidade, como também o prazer do ato de ler; exige um "modus operandi" da escola e do professor que repousa no cerne da questão: o exercício concomitante do ensino da alfabetização e do letramento.

Nesse sentido, compreende-se que a formação do leitor, em estágios avançados da educação básica, ancora-se, sobretudo, nas etapas iniciais da aprendizagem escolar. Pensar, refletir e compreender que delegar a tarefa da formação leitora ao professor de Língua Portuguesa é suficiente para sanar déficits com as práticas de leitura é, no mínimo, uma atitude covarde e irresponsável.

Importa ratificar que esse artigo vem propor uma reflexão a respeito de propostas exequíveis e eficazes para a promoção da formação do leitor e trazer à luz dois conceitos-chave capazes de, quando bem estruturados, alavancar, com muito sucesso, o aprendizado da leitura.

AS PRÁTICAS DE LEITURA PELA PERSPECTIVA ESCOLAR

As aulas ministradas de Língua Portuguesa, geralmente, seguem um roteiro programado pelo professor. Nele, a sequência didática é apresentada mais ou menos como um padrão compartilhado entre os profissionais do ensino de português ou como uma metodologia pedagógica cristalizada em sala de aula.

Geralmente, o professor utiliza-se de uma estratégia de motivação do aluno. Através de uma ligeira conversa, o professor colhe informações acerca do assunto abordado pelo texto que será analisado. Em seguida, o professor orienta que se faça uma leitura silenciosa e atenta; advertindo, nesse procedimento, que as palavras desconhecidas sejam sublinhadas.

O professor aventura-se nessas atividades, acreditando que basta um passar de olhos sobre o texto e tudo será decifrado automaticamente. Sob essa perspectiva, ressalte-se as palavras de Marisa Lajolo (1991) que, com propriedade, nos elucida:

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 1991, p.59).

Logo após os procedimentos e mencionados anteriormente, o professor dá prosseguimento ao estudo do texto; efetuando a leitura em voz alta, portando-se como um modelo de leitura a seus alunos; marcando a entonação correta, a melodia frasal impecável e respeitando as pausas procedimentais que o texto vai sugerindo.

A escola, muitas vezes, apresenta uma concepção de leitura que se afasta do ideal do que seria oferecer ferramentas para que os alunos possam adquirir habilidades e competências no uso do texto escrito e na prática leitora. Diante desse aspecto, convém apresentar um levantamento dos equívocos desenvolvidos, na prática pedagógica; não só pelo professor; mas também por uma concepção pedagógica assumida no espaço escolar.

A primeira orientação de leitura desenvolvida pela escola é compreendê-la como um processo de decodificação. As aulas de Língua Portuguesa manifestam o estudo do texto e o ensino da leitura; entendendo o ato de ler como decodificação. Trata-se de tarefas automatizadas que se baseiam na busca aleatória de palavras soltas; afastando-se da dimensão da interação verbal.

Nesse sentido, é pertinente mencionar que decodificar é um processo objetivo, com a apreensão e memorização de um código; seja esse código as letras do alfabeto; seja esse código imagens ou sinais. Por essa orientação, a leitura é processada sem interesse, é desfuncional e desviada de uma prática interacionista que deve ser estabelecida no encontro entre o leitor e o texto.

A segunda orientação de leitura desenvolvida pela escola compreende o texto como um repositório de elementos gramaticais. Sob essa orientação, a prática leitora é reduzida na busca e recuperação de elementos explícitos que se encontram na superfície textual. Ignora-se o mergulho no texto, nas entrelinhas e nos implícitos, para dar prioridade às atividades de sublinhar, circular e destacar classes gramaticais, funções sintáticas, uso correto da ortografia.

Dando prioridade a esses aspectos que pontuam a exploração superficial, o que é relevante, no exercício da leitura, é relegado a segundo plano, como por exemplo, a compreensão global. O texto é utilizado como pretexto e a prática leitura perde completamente o sentido.

A terceira orientação de leitura desenvolvida pela escola compreende o ato de ler como uma mera busca de informações. Nesta etapa metodológica utilizada pelo professor,

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

inexiste a relação de interlocução entre o texto e o leitor. A principal estratégia de que se serve o professor é o bombardeio de uma série de perguntas; criando uma expectativa de respostas prontas e exatas que devem preencher as lacunas do estudo do texto.

Perguntas como: O que a narrativa está contando? Quem são os personagens da história? Onde a narrativa acontece? Como aconteceu? Por quê? povoam o cenário didático das aulas de Português; criando, através desse hábito, a formação de um leitor passivo e acomodado que não consegue romper com essa prática de extrair as informações exatas que preencham às perguntas planejadas pelo professor.

A quarta orientação de leitura desenvolvida pela escola compreende o procedimento da prática leitora como processo de avaliação. Por meio desse procedimento equivocado, a leitura perde seu sentido principal, justamente porque a relevância dada é aferição do modo como os alunos estão lendo o texto em voz alta. Pouco importa se a compreensão está sendo realizada, se os implícitos estão sendo recuperados e as inferências estão sendo testadas; para o professor o trabalho efetivo com a leitura se limita a testar o tom de voz, o respeito à pontuação e a fluidez com a qual o aluno realiza a atividade.

A quinta orientação de leitura desenvolvida pela escola repousa sobre o fato de associar a prática leitora a atividades que desviam o verdadeiro sentido de um trabalho efetivo a respeito do texto e sua compreensão através da leitura. Confunde-se, muitas vezes, a abordagem dada ao texto com exercícios que pouco ou quase nada norteiam o aprofundamento da prática leitora.

Atividades como produção de resumos, de fichamentos, de cópias e de relatórios atestam o reducionismo do que seja capacitar e munir o aluno. Algumas vezes, a condução autoritária do professor faz da leitura um expediente para castigar seus alunos; ordenando-os que leiam várias páginas silenciosamente. Todos esses subterfúgios praticados em sala de aula fazem oposição à leitura, tornando-a enfadonha e desmotivadora. E o mais grave de tudo isso é, exatamente, não desenvolver as habilidades que estão no bojo do verdadeiro trabalho que a leitura pode desenvolver, inclusive na formação do leitor.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando os conceitos de Alfabetização e Letramento como estratégias fundamentais que propiciam as práticas de formação do leitor; este artigo toma a dianteira de apresentar uma metodologia que explore não só as práticas, mas também os desafios no desenvolvimento da formação de leitores no espaço escolar. Partindo dessa premissa metodológica, este artigo tem como escopo o levantamento de reflexões sobre as dinâmicas,

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

os desafios e as estratégias que corroboram para a formação de leitores da educação básica; considerando, sobretudo, tanto o ambiente formal de educação, quanto os espaços de leitura além dos muros da escola.

Para melhor delimitar a metodologia do nosso tema, passemos à definição do problema, bem como dos objetivos geral e específico, a saber:

a) problema: de que forma os conceitos de Alfabetização e Letramento podem engendrar efeitos positivos nas práticas de leitura e na formação de leitores mediante o cenário contemporâneo?
b) objetivo geral: analisar as abordagens das práticas de leitura na formação de leitores em contextos escolares e não escolares.
c) Objetivos específicos:
   - identificar as concepções de leitura que contribuem para o efetivo desenvolvimento da formação do leitor;
   - descrever quais as estratégias de mediação de leitura são utilizadas nos contextos de formação;
   - compreender as percepções dos estudantes sobre suas experiências de leitura e que impacto essas práticas colaboram com sua formação;
   - comparar outras abordagens desenvolvidas nas práticas de formação de leitores nos ambientes formal e não formal;
   - sugerir boas práticas para o fomento da formação de leitores no ensino fundamenta e no ensino médio.

Para o desenvolvimento das reflexões acerca do ensino da leitura e da formação de leitores para alunos da educação básica; apresentamos como abordagem e tipo de pesquisa a seguinte orientação:

a) o artigo apresenta suas ponderações teóricas, a partir de uma abordagem qualitativa; buscando o aprofundamento e a compreensão de experiências, de percepções e de significados atribuídos à leitura dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio;
b) o artigo traz como proposta a pesquisa bibliográfica; orientando-se em pressupostos teóricos, que balizam o debate crítico e reflexivo defendido nesse texto.

Diante da realidade manifestada nas salas de aula das escolas públicas brasileiras e considerando que as pesquisas avaliativas relacionadas ao desempenho em leitura configuram

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

um retrocesso no que se refere às efetivas práticas leitoras dos estudantes da educação básica, apresenta-se, como cenário da pesquisa e participantes, os elementos descritos a seguir:

a) cenário: a educação básica na atual conjuntura (ensino fundamental e ensino médio); reconhecendo que o perfil dos alunos de ambos os níveis de escolaridade reflete déficits em seu processo de aquisição da alfabetização que, a longo prazo, podem comprometer, as práticas de linguagem desenvolvidas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa;
b) participantes: o artigo não tem a intenção de apresentar o rigor formal de participantes, com análise de entrevistas, coleta de dados, esboço de gráficos, mapas e dados coletados empiricamente. O objetivo desse texto é trazer à reflexão uma leitura crítica de práticas de linguagem, engendradas por professores de Língua Portuguesa na educação básica, que encontram ressonância na primeira fase da infância, no período que compreende a aquisição da alfabetização e do letramento.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Partindo-se da perspectiva socioconstrutivista e discursiva, a Alfabetização não é um simples ato de aquisição de um sistema de codificação e decodificação de signos gráficos. Mesmo sabendo que se trate de concepções importantes, é possível compreender que o processo de aquisição alfabética se insere em um contexto maior de compreensão e produção de significados.

Pela perspectiva construtivista, a criança é um sujeito ativo na elaboração e na construção de seu conhecimento sobre a escrita. Ela desenvolve hipóteses sobre o sistema alfabético nas fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética; refletindo e reconstruindo, a partir de suas interações com o mundo letrado. Nesse sentido, a escrita é compreendida como um objeto de conhecimento e não como um código que deve ser simplesmente memorizado.

Através da perspectiva sociointeracionista, a Alfabetização é um processo culturalmente mediado pela interação social. O desenvolvimento da escrita não é apenas o domínio da mecânica, mas a compreensão de sua função social e comunicativa.

As práticas sociais de Letramento transcendem a aprendizagem da alfabetização, uma vez que se consideram os usos efetivos da leitura e da escrita em diferentes contextos e com diversas finalidades. Sob esse aspecto, relaciona-se com a capacidade de compreensão e produção de textos, em suas diversas manifestações de gênero discursivo e tipologias textuais, de acordo com as demandas exigidas no âmbito sociocultural.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

Pela perspectiva linguística aplicada, a linguagem é compreendida como práticas sociais e culturais; manifestando-se por diversos contextos e modos de produção. Por essa abordagem, consideram-se as múltiplas linguagens: verbal, visual, sonora, espacial e expressão corporal. Ainda na perspectiva dos multiletramentos, é possível que a aprendizagem e a comunicação ocorram em variados contextos; possibilitando que as práticas de linguagem sejam viabilizadas por interação multimodal e multicultural.

Através da perspectiva discursiva, a leitura e a escrita são compreendidas como práticas efetivas do discurso. Trata-se de formas de construção e negociação de sentidos ocorridos através da interação social. Nesse aspecto, os textos são produzidos como enunciados inseridos em gêneros do discurso específicos; evidenciando marcas sociais, históricas e ideológicas. O letramento possibilita a capacidade de identificação e análise de diferentes discursos, diferentes vozes presentes nos textos, assim como as diversas relações de poder que os permeadas nas diversas camadas textuais. A compreensão leitora vai além da superfície textual, mergulhando em suas intencionalidades e seus contextos de produção e de circulação.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

Práticas do Alfabetizar-Letrando

A indissociabilidade entre Alfabetização e Letramento é praticamente inviável. A Alfabetização, compreendida através das dimensões construtivista e sociocultural, é o estofo para o processo de Letramento. Entretanto, o processo aquisitivo do Sistema de Escrita Alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999) deve ser permeado por práticas de Letramento a partir dos estágios iniciais. Aprender a ler e a escrever não está relacionado apenas ao ato de decodificar; mas também ao ato de atribuição de sentido, compreensão da função social da escrita e desenvolvimento de práticas autênticas de leitura e produção de textos orais e escritos.

Dessa forma, os ciclos de Alfabetização devem desenvolver a promoção de uma educação que integre a apropriação do sistema de escrita alfabética às práticas de Letramento. Isso significa que, ao mesmo tempo que aprendem relações grafema-fonema, os alunos devem permanecer expostos à diversidade de gêneros do discurso; participando de situações reais de leitura e de escrita; compreendendo a função da escrita em diferentes contextos socioculturais.

Para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja contextualizada e funcional, deve-se partir de experiências e práticas efetivas de discursos; evidenciando-se a relevância da escrita a interação social.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

Alfabetização e Letramento como aportes para a formação do leitor

Diante dessas práticas orientadas de leitura desenvolvidas pela escola, é pertinente dizer que a aluno não chega aos bancos escolares como uma tábula rasa; vivenciando os princípios de uma educação bancária em que o professor deposita, através da exposição da aula seus conhecimentos. Esse mesmo aluno, cuja escola pressupõe uma determinada compreensão leitora, já é participante de eventos em que as práticas de leitura se fazem presentes cotidianamente.

As crianças e os jovens aprendizes, que convivem em espaços urbanos, são cercados por cartazes, anúncios publicitários, letreiros de transportes públicos, aparelhos tecnológicos, tais como celulares, tabletes, publicidade eletrônica entre outros recursos midiáticos.

Esses aprendizes estão em toda parte, frequentando variados ambientes de convivência, não apenas a escola. Trata-se de espaços que estabelecem relações sociais, tais como a família, a religião, outros ambientes de aprendizagem, que propagam eventos de letramento. Nesse sentido concordamos como Graça Paulino *et al*. (2021, p.21), quando nos diz:

> A leitura mesmo vista como ato individual, mantém uma dimensão socializada/socializante, já que constitui uma inserção do sujeito numa prática presidida por relações interativas. Assim, torna-se público, o que é aparentemente privado, indiscretas seriam as interferências do outro num processo de produção de sentido que o sujeito leitor conduz.

Dessa forma, as demandas sociais do uso da leitura e da escrita e as formas de acesso aos conhecimentos, organizados a partir dessas práticas, são elementos fundamentais na história da produção de conhecimentos, já que trazem importantes modificações na vida das pessoas.

Vale ressaltar que este fato implica, não só domínio mecânico do sistema de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999), como também a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais; inclusive a incorporação do conceito de Letramento através da educação escolar.

Sob esse aspecto, é conveniente nos reportar a Leda Verdiani Tfouni (2010), que estabelece, com muita propriedade, a diferença entre alfabetização e letramento. Na esteira de Tfouni (2010, p.9): “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem [...]”. Continua a autora estabelecendo a diferença, esclarecendo-nos que: “O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e

descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura [...]" (Tfouni, 2010, p.10).

Isto significa repensar o conceito de ensino de língua materna, em função da redefinição dos valores, dos objetivos, dos conceitos e sobretudo da interdisciplinaridade que supõe o ensino da leitura e da escrita na escola.

Em todos os segmentos da Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa pressupõe mais do que a aquisição de um código de escrita e leitura. É pertinente dizer que seu ensino está condicionado ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao aluno a interação em um mundo letrado.

É importante esclarecer que não basta a escola reproduzir uma orientação de leitura baseada no processo de decodificação; extraindo informações e preenchendo lacunas com respostas nada significativas. É preciso compreender que o que subjaz a edificação da formação leitora nas crianças e jovens das escolas brasileiras está pautado na sólida aprendizagem dos conceitos de Alfabetização e Letramento, que darão a sustentação e a base para que o desenvolvimento das práticas de leitura se consolide para outras etapas que serão acrescidas paulatinamente.

O ensino da leitura não pode se pautar numa atividade simples e de pouca importância. A leitura implica alguns pressupostos elucidados por Marcuschi (2008, p.235):

1) Entender um texto não equivale a entender palavras e frases;
2) Entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
3) Entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
4) Entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:

1) Os textos são em geral lidos com motivações muito diversas;
2) Diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com os mesmos textos;
3) Um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
4) Mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis;
5) Em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto.

Partindo de conceitos importantes tais como Alfabetização e Letramento, que edificam o arcabouço da formação do aluno na compreensão da prática leitora; a escola tem como função a progressão de competências e habilidades que incluem a devida apropriação do que seria a atividade da leitura nas variadas instâncias sociais, seja pública ou privada. Nesse aspecto, a escola assume a responsabilidade de formar leitores competentes, conforme as demandas e as complexidades forem surgindo.

O professor como mediador da leitura e a escola como agência de práticas de letramento devem estabelecer um projeto de ensino eficaz que dê conta da abrangência de

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

diversos gêneros do discurso, à medida que o aluno for galgando etapas série a série, ano a ano, ciclo a ciclo.

Isso significa dizer que, no processo de formação de leitores, ocorre um rito de passagem de textos que são considerados fluidos, do ponto de vista do nível de dificuldade, conhecidos por apresentarem uma leitura mitigada; transpondo outros níveis e galgando outros estágios, através de uma leitura de maior complexidade, a partir de gêneros discursivos que circulam nas estâncias públicas.

Através da mediação do professor, com o apoio irrestrito da escola, como agência fomentadora de letramento; surge o que Travaglia (1997) considera como pluralidade discursiva. É através dessa etapa que o professor não substitui, mas amplia as práticas de leitura; acrescentado às instâncias privadas (textos pautados no informal e na oralidade), as instâncias públicas (textos pautados no formal e no escrito). Essa dicotomia discursiva é consagrada por Bakhtin (2003) como gêneros primários e gêneros secundários, ambos divulgados em sua obra fundamental *Estética da Criação Verbal*.

Através da intervenção do professor na construção da prática da leitura e na formação de leitores, amplia-se a pluralidade de discursos com a apresentação dos variados gêneros; proporcionando ao aluno uma habilidade de leitor amadurecido que passa a fazer uso de textos originais e integrais; dispensando as "famosas adaptações editoriais" que subtraem as sutilezas do texto a serviço de uma adaptação pedagógica. Texto e leitor são duas partes integrantes na construção de sentidos, como bem ressalta, Dell'Isola (2001, p.34):

> O sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor.

Por esse viés, é pertinente trazer para a cena a figura do professor de Língua Portuguesa como um locutor privilegiado, por sua experiência ampla com a linguagem e como usuário da pluralidade discursiva presentes em sua bagagem de formação.

Estabelecendo uma boa relação com o hábito da leitura, desenvolvendo a escrita com autonomia e autoria, poderá assumir, como referência e modelo para seus alunos; sobretudo os que provêm de camadas sociais mais baixas e cujas práticas de letramento estão distantes do ideal do que se considera uma adequada formação do leitor.

As práticas de leitura e a formação do leitor

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

É pertinente salientar que, na prática pedagógica da formação de leitores; convém desenvolver a competência do aluno para que possa selecionar textos que atendam às suas necessidades e expectativas; sendo capaz de, a partir de um olhar atento, identificar os implícitos, construindo relações entre o dito e seus conhecimentos de mundo adquiridos. Nesse aspecto, é prudente citar a passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando nos orienta no seguinte sentido:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1998, p.70).

A partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos nesse artigo, deve-se considerar que o aporte do aluno na aquisição do sistema de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999) e a apropriação da tecnologia da escrita não são a condição necessária para torná-lo um leitor proficiente. É importante que, concomitante ao processo de ensino da alfabetização; desenvolvam-se estratégias de letramento; coadunando não só a condição de ler e escrever, mas também as práticas sociais de leitura e de escrita presentes no bojo da sociedade.

Em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa deve promover atividades significativas que desenvolvam a competência leitora de seus alunos. Consideramos pertinente apresentar práticas pedagógicas e algumas sugestões que o auxiliem no aperfeiçoamento da tarefa da formação de leitores:

1º) *A leitura como um projeto*: deve-se considerar como uma prática pedagógica importante; uma vez que, com a instauração de um projeto pedagógico de leitura, estabelecido para toda a comunidade escolar, será possível estimular o acesso à leitura, reunindo não só alunos e professores, mas também a equipe da direção (diretores e coordenadores), funcionários de apoio (serventes, merendeiras e inspetores) e familiares. Esse mesmo projeto visa à promoção e o desenvolvimento das práticas de letramento, levando em consideração as práticas sociais permeadas pelo uso efetivo da leitura.

2º) *A leitura e os multiletramentos*: o professor e a escola como os agentes fomentadores de leitura e engajados na tarefa de formar leitores devem estar cientes que o aluno está cercado por variados textos (verbais x não-verbais) que despertam curiosidade e interesse em desvendar suas variadas possibilidades de leitura, assim como os diversos

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

multiletramentos (Rojo; Moura, 2012). Nesse sentido, é aconselhável que o professor se aproprie de ferramentas que desenvolvam as diversas possibilidades de ler um texto.

Explorar as linguagens e exercitar o potencial discursivo é um ponto fundamental no fazer pedagógico da sala de aula; utilizando além de textos escritos, o professor pode recorrer a outros expedientes como: a linguagem radiofônica (músicas, entrevistas, noticiários), linguagem midiática (cinema, televisão, as telas do computador, do celular), a linguagem corporal (apresentação teatral, espetáculos de balé, de dança, de escola de samba). Além de abordar outras manifestações de linguagem, este artifício poderá acarretar experiências sensoriais no leitor que lê não apenas o texto escrito, mas que está atento às descobertas do mundo através da leitura.

3º *A leitura e as práticas pedagógicas*: além de compreender a leitura como um projeto realizado pela comunidade escolar e desenvolver a prática leitora explorada por outros artifícios; as práticas pedagógicas forjadas no espaço escolar também contribuem de modo bastante efetivo para potencializar a formação do leitor:

a) *os círculos de leitura*: procedimento pouco utilizado nas escolas, mas muito eficaz do ponto de vista do estímulo à leitura; consiste em realizar um encontro de pessoas com o mesmo propósito; ou seja, estimular e enriquecer as práticas leitoras; discutindo, debatendo e interpretando o texto numa ação conjunta e apoio mútuo na construção das inferências, dos implícitos, da compreensão e da interpretação do texto;

b) *os clubes do livro*: diferente do círculo de leitura, os clubes visam a reunir um grupo de pessoas, cuja finalidade é o debate acerca de determinado livro, que será objeto de discussão, análise e compreensão. Nessa prática, o leitor é convidado a participar, expressando sua opinião, seu ponto de vista e sua crítica à obra que está no centro da questão;

c) *a sala de leitura*: trata-se de um espaço da escola destinado à pesquisa, à busca do livro e ao ato de ler propriamente dito. Simulado a uma biblioteca, a sala de leitura tem como função fomentar o hábito da visita periódica, da pesquisa escolar e da descoberta por outros livros organizados por assuntos, por grau de complexidade ou por série escolar. A sala de leitura recria uma verdadeira biblioteca dentro da escola, atendendo não só os alunos, como também o professor pesquisador;

d) *os espaços de letramento:* o objetivo dos espaços destinados ao letramento é também a promoção da leitura, sobretudo no que diz respeito ao destaque dado à sala de aula. É nesse cantinho destinado à busca de textos interessantes que o

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

cultivo ao ato de ler merece um destaque. Esse espaço destinado ao letramento pode se localizar próximo à mesa do professor, através de uma estante, uma mesa ou uma caixa bem decorada que chame a atenção do aluno na sala de aula. Esse espaço pode conter além de livros, os gibis, as revistas e os jornais, que incentivados pelo professor, despertam a curiosidade leitora das crianças e dos jovens;

e) *a contação de histórias*: trata-se de um momento especial, um destaque que o professor concede às suas aulas para efetuar uma leitura descomprometida das críticas, das análises e das reflexões. O professor poderá realizar meia hora de leitura todos os dias; ou escolher durante a semana, dois ou três dias para realizar esta agenda de contação de histórias.

É nesse singelo momento que surge o despertar, o interesse e o gosto pelo ato de ler; momento esse em que a leitura é atravessada pelo encantamento. É importante lembrar que a contação de histórias deverá abranger um leque de possibilidades de narrativas, entre as quais podemos destacar: a literatura infanto-juvenil brasileira, os clássicos infantis, as narrativas indígenas, bem como as narrativas africanas. Todo o percurso de contação de histórias deve abranger uma diversidade que explore o inusitado, o previsível e o habitual oferecido pelo espaço escolar.

4º *A leitura e a formação de multiplicadores*: prática pouco difundida nas escolas, mas que apresentam bons resultados, quando realizados de forma efetiva. Trata-se de um componente presente no espaço escolar, podendo ser além do professor, um aluno, um responsável, um funcionário de apoio ou até mesmo da equipe diretiva. Sua função exige comprometimento com a tarefa que está disposto a divulgar.

O multiplicador não é um profissional como formação apropriada em letramento. Seu papel requer amadurecimento e gosto pela leitura; já que procedimento de mergulhar no texto lhe é bastante peculiar. Sua missão é estimular o despertar da prática leitora, não estando atrelado a expedientes metodológicos previstos pelas agências de letramento. Além da prática disseminadora do ato de ler, é tarefa do multiplicador estreitar o vínculo entre o texto e o leitor; tecendo uma corrente amistosa de apoiadores da promoção da leitura.

5º *A leitura e o reconto de narrativas*: o caráter interacional veiculado pelas práticas da oralidade é muito bem-vindo nas aulas de Língua Portuguesa; sobretudo quando a intenção principal é a promoção de leitura. O reconto de narrativas é praticamente nulo nas esferas escolares, já que o texto escrito sempre toma protagonismo em sala de aula. Trata-se um expediente que se reporta, implicitamente, às civilizações ágrafas, conforme muitas tribos

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

africanas e indígenas. Prática muito difundida nessas civilizações é contação de histórias de forma oralizada; atravessando gerações e preservando a tradição desses povos.

Pelo reconto, a narrativa toma contornos próprios em que o leitor de quaisquer meios de letramento (seja livro, seja filme, peça de teatro ou performance de dança) projeta suas impressões pessoais ao seu interlocutor. O leitor apropria-se do texto e, ao reelaborá-lo, narra com paixão; despertando o encantamento da sua plateia, ávida pelo prazer de ouvir e atenta às peripécias desenvolvidas pela trama a ser desenvolvida.

O reconto tem sido muito utilizado por narradores; seja o escritor de clássicos literários, seja o roteirista de tramas de folhetim novelesco; recorrendo ao recurso da paráfrase a narrativa é escrita, lida e contada com "novas tintas" que, por uma técnica lúdica, é capaz de incentivar a leitura.

6º *A leitura e a intersubjetividade do leitor*: compreende-se como intersubjetividade da leitura o processo pelo qual o leitor imprime sua identidade na trajetória leitora; trazendo à luz sua história de vida, sua história pessoal; sendo simplesmente um cidadão que lê e percebe o mundo à sua volta; efetuando a troca de experiências, ancorando o conhecimento de mundo, a polissemia discursiva, as palavras que constituem seus textos; com seus sentimentos, com suas crenças, seus preconceitos; visto que não existe um leitor "tábula rasa"; ou seja, não é provável que exista grau zero de letramento (Kleiman, 1995).

É através da intersubjetividade que o leitor resgata sua capacidade leitora; refletindo acerca de suas questões e sua relação com a sociedade; edificando sua identidade como cidadão do mundo e constituindo-se como um sujeito crítico.

7º *A leitura e o prazer de ler*: diferentemente do "dever de ler" e "da necessidade de ler", formas estigmatizadas pelo professor no espaço escolar; "o prazer de ler" envolve outro contorno à prática leitora. Trata-se de um modo de conceber a leitura desapegada de regras, de rédeas, de objetivos específicos.

O prazer de ler está relacionado à recepção estética e ficcional a cargo das escolhas realizadas pelas crianças e pelos jovens; despojados da obrigatoriedade de ler para realizar uma tarefa orientada pelo professor. É justamente nesse momento que estão livres para elegerem o texto mais interessante; envolvendo-se na fruição da leitura sem amarras.

Nesse sentido, importa à escola não rotular o aluno que dê preferência à leitura de gibis ou mangás. Não proceder com discriminação é importante no processo de formação leitora; evitando, dessa forma, que se rotule o aluno de "não leitor", justamente por não atender às expectativas da escola; considerando-o alheio às prescrições do currículo escolar.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

8º *A leitura fomentada por trajeto itinerante*: o itinerário do livro pode seguir uma trajetória inusitada, quando o objetivo é a promoção da leitura. Trata-se de um expediente muitas vezes tomado por iniciativa pessoal; em que um apaixonado pela leitura toma a dianteira e proporciona o acesso ao livro por práticas muito simples, como por exemplo: disponibilizar, livros em pontos de ônibus ou ofertar livros a custos módicos dentro de trens e metrôs.

Mas essa mesma iniciativa não é solitária. Em muitos terminais rodoviários e estações de metrô, a exemplo de muitas capitais do Brasil, já é possível ao leitor em trânsito o acesso e empréstimo da leitura que o acompanhará por muitas viagens na jornada da semana. É interessante notificar que não existe um hábito de leitura consagrado e executado pelos leitores de modo universal: sentado à mesa, acomodado na cama, relaxado na rede da varanda ou na poltrona do escritório.

O amante da leitura quebra com protocolos pré-estabelecidos e se propõe a se conectar com a leitura, mesmo que o ambiente lhe seja adverso e pouco confortável. É claro que em se tratando do leitor em formação, é recomendável que o contato com o texto seja feito em ambiente acolhedor e silencioso; tornando a relação entre leitor e leitura uma viagem leve, tranquila, amistosa e saboreada de descobertas.

No que diz respeito à leitura itinerante, o incentivo e a realização se concentram através dos meios de locomoção: deslocar-se para estudar ou trabalhar pode se tornar mais leve com a presença da leitura.

No entanto, essa prática itinerante também é proporcionada por bibliotecas públicas estaduais ou municipais. O deslocamento é realizado por meio de um ônibus que circula pela cidade; alternando sua parada obrigatória por diversos bairros e possibilitando que crianças, jovens e adultos em geral tenham acesso gratuito a livros, que muitas vezes estão distantes da realidade da população.

Depois de estacionado num ponto de grande acesso e movimento do público; basta transpor a barreira do desconhecido e mergulhar num mundo de sonhos e fantasias, de narrativas que aguardam o primeiro passo do leitor para o desvendar do imaginário ficcional.

9º *A leitura e as feiras literárias (e do livro)*: reconhecer que as feiras literárias e as feiras de livros tenham como proposta a divulgação e promoção da leitura é elemento fundamental, quando o objetivo é pôr o aluno em contato direto com o ambiente de histórias e narrativas. A visita às feiras literárias abastece o imaginário do leitor em formação; possibilitando-o que estabeleça interação com o autor de seus livros favoritos.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

Conhecer o processo criativo do escritor, interagir com a produção de suas obras e ainda angariar um autógrafo numa tarde de conversas e debates podem povoar o imaginário do leitor aprendiz; já que esses espaços são verdadeiros mecanismos que possibilitam a propagação da leitura; viabilizando o acesso a uma pluralidade de temas, assuntos e interesses além do que a escola pode oportunizar.

Bienal do Livro, Feira Literária Internacional de Paraty (FLIP) e Armazém do Livro são alguns exemplos de espaços garantidores do acesso à leitura; democratizando às crianças, aos jovens e aos adultos das redes públicas de ensino o contato com o mundo da leitura, que amiúde encontra-se longe do alcance de visão de famílias socioeconomicamente desfavorecidas.

Desse modo, é razoável concordar que as feiras oferecem uma rica experiência; engendrando a possibilidade de tornar o aluno, que tem pouco acesso a textos literários originais ou que se encontra desmotivado pelo hábito de folhear um livro e reconhecê-lo como objeto cultural de valor social; num leitor inveterado e apaixonado pelo prazer de ler; superando, inclusive, todas as expectativas depositadas a respeito do que é pertencer à uma comunidade carente, estudante de escola pública e revelar-se um leitor em construção.

10º *A leitura e a formação do professor*: estar munido de um cabedal de teorias que o respaldem no processo da formação do leitor é o que se espera do principal agente de letramento da escola: o professor. Para que um bom trabalho seja desenvolvido, a formação do professor, sua bagagem cultural e o estofo que compõe seus conhecimentos teóricos precisar estar bem sedimentados.

É o instrumental teórico da formação em Letras (especificamente para professores de Língua Portuguesa que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e médio) que estrutura o assoalho técnico que o ajudará a promover o desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula. É fundamental que esse profissional se instrumente de leituras edificantes, que se atualize, aprofundando-se em bons cursos e se capacite como um professor pesquisador, recorrendo a um arcabouço linguístico-literário que possibilite a operacionalizar e ministrar aulas de leitura com propriedade.

Disciplinas como Português (carro-chefe do curso), Teoria Literária, Literaturas de Língua Portuguesa (Brasileira, Portuguesa e Africanas), Oficinas de Leitura, entre tantas outras que formam o curso de Letras nas universidades, certamente, vão fornecer subsídios teórico-metodológicos na relação que se estabelece em sala de aula: aluno-texto-professor. Na trajetória do leitor em formação é de suma importância a figura do professor, seguro de seu aporte teórico na construção e edificação de um trabalho de excelência.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

A partir das reflexões sugeridas a propósito do que seja leitura propriamente dita, com base no seu entendimento, como a leitura pode ser ensinada na sala de aula; resta-nos afirmar que o processo contínuo desenvolvido, nas etapas escolares, reporta-se ao que é fundamental na formação do aluno; refere-se à base que dará sustentação a outros estágios na progressão do aprendiz; sobretudo quando fazemos alusão aos conceitos de Alfabetização e Letramento.

Num cenário de equívocos e desencontros, é notório afirmar que a metodologia pedagógica do estudo do texto, que deveria desenvolver um trabalho aprofundado de leitura, toma outra direção. Por uma perspectiva redutora e nada produtiva, os alunos são orientados a transcreverem o texto para o caderno; reproduzindo uma prática tradicionalista que traduz o ensino da leitura numa cópia, numa reprodução mecânica e num treinamento da caligrafia.

A prática pedagógica do professor limita-se a impor a seus alunos que respondam a questões de compreensão e interpretação de texto, de modo totalmente mitigado e superficial; subtraindo o que há de mais importante nesta prática: o sentido que vai sendo emergido, à medida que o texto vai sendo aprofundado. Com propriedade, Orlandi (2007, p.133) adverte:

> A relação com o simbólico, como tenho proposto, é uma relação com a interpretação. Ela está na base da própria constituição do sentido, já que, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar (a dar sentido) determinado pela história, pela natureza do fato simbólico, pela língua. Aí está o princípio mesmo da ideologia: não há sentido sem interpretação, mas este processo de constituição de sentido (sua historicidade) não é transparente para o sujeito. Ao contrário, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito na relação que interliga linguagem/pensamento/mundo. A interpretação, assim como a ideologia, é igualmente necessária.

A escola permanece reproduzindo uma postura que compreende a leitura como decodificação; sem considerar que o texto é a unidade básica do ensino de leitura, sem atentar que muitas dificuldades enfrentadas nas salas de aula do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio encontram eco no passado.

Partindo de uma vertente alfabetizadora que elege a apropriação do sistema de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1999) por uma perspectiva interacionista e discursiva, o ato de alfabetizar não estacionaria apenas no apelo ao código, ao conhecimento das notações; ou seja, da relação estabelecida entre as letras e os sons da fala. Sob esse aspecto, concordamos com Smolka (2003, p.76) que nos esclarece:

> De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades de escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Mas essa imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a 'fala', a escola não consegue bloquear o discurso interior.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

Em última instância, é preciso compreender que a formação do leitor não se limita apenas nas cercanias do estabelecimento escolar. A formação leitora inicia-se no espaço doméstico, com o apoio da família que conduz a criança a dar os primeiros passos através das narrativas orais e das cantigas de ninar, pelo encantamento das palavras. Formar um leitor é também abrir as portas para o mundo; quando a criança desbrava outros espaços e práticas sociais que fazem uso do texto escrito.

A criança é conduzida pela escola e é nesse espaço institucional que a sistematização das práticas de leitura é processada. Pelas mãos do professor, a criança se alfabetiza, galga outros estágios escolares e amadurece seu projeto de leitor: lendo por necessidade, lendo por dever ou lendo por prazer.

E é justamente na escola que a formação do leitor se consolida. Sob esse viés, convém ressaltar que o texto não é um mero pretexto para o destaque de encontros vocálicos e encontros consonantais, realizados pela perspectiva da alfabetização; nem muito menos o ensino de classes de palavras e funções sintáticas, pela abordagem do ensino de Português.

Importa dizer que a leitura é um processo subjetivo; visto que é a partir da apreensão e compreensão do código, que o leitor contextualiza num processo de significação interativa e discursiva. Aportando seus conhecimentos prévios (de mundo, linguístico e textual), o aluno segue a trajetória, dando sentido à experiência leitora; produzindo inferências, recorrendo a implícitos textuais, confirmando ou negando suas hipóteses.

Para encerrar nossas ponderações acerca da formação do leitor que estão sendo defendidas neste artigo; reconhecendo como prementes os conceitos de Alfabetização e Letramento como peças de engrenagem que fundamentam os pilares e os alicerces do ensino de leitura, reportamo-nos a Magda Soares (2021) que condensa nossas reflexões com muita lucidez, esclarecendo-nos:

> Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento. Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação de habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (Soares, 2021, p.200).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos nossas reflexões convictas de que a promoção da formação do leitor tem como pré-requisito o aporte da leitura. Não aquela que,

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

equivocadamente, é desenvolvida nas salas de aula: redutora, mecânica, superficial e desprovida de sentido. Mas à outra, a leitura profunda, que atravessada por várias camadas, traz à tona uma pluralidade significativa; exigindo do leitor atenção ao implícitos (pressupostos e subentendidos), levantamento de inferências e processamento do texto.

Chegar a este estágio de amadurecimento da leitura não é fácil. Há um longo caminho a ser percorrido, já que um leitor proficiente não se forma da noite para o dia, à galope, de supetão; apenas frequentando às aulas e cumprindo a grade curricular de Língua Portuguesa. A trajetória da formação do leitor tem início no contato da criança com as primeiras letras do alfabeto. É pela descoberta, no processo de alfabetização, que o mundo escrito começa a fazer sentido; abrindo caminho para novas descobertas; abrindo o caminho para um tesouro viabilizado pela chave da leitura.

A partir de nossas reflexões, somos convidados a concluir que, além do conceito de alfabetização, outra noção de grande importância, que possibilita a efetiva prática de leitura é o conceito de letramento. Entremeados, entrelaçados e entrecruzados, ambos se ressignificam; possibilitando o suporte e a consolidação da base do leitor em processo de construção. Lembrando que a concepção de linguagem, reconhecida e legitimada, não só pela escola, mas também pelo professor, faz toda a diferença no ensino da prática leitora.

Transpor a barreira da tradição e romper com um tipo de ensino pouco produtivo está na dianteira daqueles que têm um compromisso com práticas teórico-metodológicas atreladas à concepção da linguagem, norteada pela linha discursiva e sociointeracionista (Koch, 2000). Uma concepção que traz para a cena pedagógica um princípio de língua e de linguagem a serviço da relação intersubjetiva, que estabelece práticas sociais e discursivas, materializadas em instâncias públicas e privadas, bem como em textos orais e escritos.

A formação do leitor ressignifica o planejamento da escola, a conduta e a filiação teórica do professor a práticas de linguagem e ao ensino ofertado ao aluno na sala de aula. Trata-se de uma abertura da escola à pluralidade discursiva, aos gêneros do discurso disponibilizados em textos e à possibilidade de apresentar ao aluno um projeto de leitura carregada de sentidos e significados.

Portanto, é inviável conceber a ideia de que a formação do leitor é uma âncora perdida no convés do navio, cujo domínio encontra-se apenas nas mãos do professor de Língua Portuguesa. Formar leitores maduros e competentes é ancorar-se a vários portos seguros: à família, à sociedade, à escola e, sobretudo, à primeira etapa escolar: o ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento. Subtraídos desses aportes, é pertinente concluir que a

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

formação leitora fatalmente apresentará defasagens significativas que comprometerão o desenvolvimento pleno do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAULINO, G. *et al*. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. Campinas: Cortez Editora, 2003.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

10.17771/PUCRio.PDPe.71211

O AUTOR

Alessandro Messias: Bacharel em Letras pela UFRJ, Mestre em Letras Vernáculas pela UFRJ e Doutor em Língua Portuguesa pela UERJ. É Professor da Educação Básica e tem interesse em pesquisar nas seguintes áreas: Alfabetização, Letramento, Discurso, Leitura e Ensino. Registro no ORCID: 0009-0003-34961301.

E-mail: conexoesprofissionais@gmail.com

10.17771/PUCRio.PDPe.71211