

O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHING READING AND DEVELOPING READERS: THEORETICAL PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL PRACTICES

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DESARROLLO DE LECTORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

 <https://doi.org/10.56238/arev8n2-104>

Data de submissão: 23/01/2026

Data de publicação: 23/02/2026

Alessandro Messias

Doutorado em Letras

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: conexoesprofissionais@gmail.com

ORCID: 0009-0003-34961301

Lattes: 6788583775438160

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre o conceito de leitura, tomando como ponto de partida as práticas desenvolvidas no contexto escolar e analisando criticamente o papel da escola na formação de leitores. Busca-se compreender como a leitura é apresentada aos estudantes e de que maneira essas práticas influenciam o desenvolvimento de sujeitos leitores críticos, autônomos e participativos. A partir dessa análise, o texto traça alternativas e apresenta sugestões que possam contribuir de forma mais efetiva para o processo de formação do leitor, considerando as demandas sociais, culturais e educacionais contemporâneas. Nesse sentido, o artigo destaca a importância de compreender a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social significativa. Para que as práticas de leitura sejam efetivamente apresentadas, compreendidas e apropriadas pelos alunos, torna-se fundamental estabelecer uma articulação clara entre os conceitos de alfabetização e letramento. Esses dois processos são compreendidos como elementos constitutivos e indissociáveis da formação leitora, uma vez que a alfabetização envolve o domínio do sistema de escrita, enquanto o letramento amplia esse domínio para o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Assim, o artigo defende que a integração desses conceitos é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e transformadoras no ensino da leitura.

Palavras-chave: Discurso. Alfabetização. Letramento. Práticas de Leitura. Formação do Leitor. Ensino.

ABSTRACT

This article proposes an in-depth reflection on the concept of reading, taking as a starting point the practices developed in the school context and critically analyzing the role of the school in the formation of readers. It seeks to understand how reading is presented to students and how these practices influence the development of critical, autonomous, and participatory readers. Based on this analysis, the text outlines alternatives and presents suggestions that can contribute more effectively to the reader formation process, considering contemporary social, cultural, and educational demands. In this sense, the article highlights the importance of understanding reading not only as a technical

skill but as a significant social practice. For reading practices to be effectively presented, understood, and appropriated by students, it is essential to establish a clear articulation between the concepts of literacy and reading comprehension. These two processes are understood as constitutive and inseparable elements of reader formation, since literacy involves mastery of the writing system, while reading comprehension expands this mastery to the social use of reading and writing in different contexts. Thus, the article argues that the integration of these concepts is essential for building more consistent and transformative pedagogical practices in reading instruction.

Keywords: Discourse. Literacy. Reading Practices. Reader Development. Teaching.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión profunda sobre el concepto de lectura, partiendo de las prácticas desarrolladas en el contexto escolar y analizando críticamente el papel de la escuela en la formación de lectores. Busca comprender cómo se presenta la lectura a los estudiantes y cómo estas prácticas influyen en el desarrollo de lectores críticos, autónomos y participativos. A partir de este análisis, el texto describe alternativas y presenta sugerencias que pueden contribuir de forma más eficaz al proceso de formación lectora, considerando las demandas sociales, culturales y educativas contemporáneas. En este sentido, el artículo destaca la importancia de comprender la lectura no solo como una habilidad técnica, sino como una práctica social significativa. Para que los estudiantes presenten, comprendan y se apropien eficazmente de las prácticas lectoras, es esencial establecer una clara articulación entre los conceptos de alfabetización y comprensión lectora. Estos dos procesos se entienden como elementos constitutivos e inseparables de la formación lectora, ya que la alfabetización implica el dominio del sistema de escritura, mientras que la comprensión lectora amplía este dominio al uso social de la lectura y la escritura en diferentes contextos. Por lo tanto, el artículo argumenta que la integración de estos conceptos es esencial para construir prácticas pedagógicas más consistentes y transformadoras en la enseñanza de la lectura.

Palabras clave: Discurso. Alfabetización. Prácticas de Lectura. Desarrollo del Lector. Enseñanza.

1 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 (SEA) sistema de escrita alfabética, conforme apregoam 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.

Este artigo propõe a partida para uma reflexão a respeito de uma prática alfabetizadora que, muitas vezes, vem privilegiando a abordagem tradicionalista, em detrimento de uma concepção de língua/linguagem que priorize o texto, a interação e o discurso. Conceber a alfabetização pelo viés da codificação/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; 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 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.

2 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 línguas 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, ressaltem-se as palavras de Marisa Lajolo que, com propriedade, nos elucida:

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, pág.: 59)

Logo após os procedimentos 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 codificação/decodificação. As aulas de Língua Portuguesa manifestam o estudo do texto e o ensino da leitura; entendendo o ato de ler como codificar x decodificar. 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 codificação x decodificação são processos objetivos, com a apreensão e memorização de um código; seja esse código as letras do alfabeto; seja esse código as imagens e/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 pela busca e recuperação de elementos explícitos que se encontram na superfície textual. Ignora-se o mergulho no texto, os silêncios e as incompletudes textuais, as entrelinhas e os implícitos, para dar prioridade às atividades de sublinhar, circular e destacar classes gramaticais, funções sintáticas e uso correto da ortografia.

Dando prioridade a esses aspectos que pontuam a exploração superficial, o que seria 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, inexistente 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 a 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 se 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, produção de fichamentos, produção de cópias e produção 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. Com o objetivo de expandir nossas reflexões, é pertinente que nos reportemos à Isabel Solé, que, com muita propriedade nos esclarece a questão:

Considero que o problema no ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado. (SOLÉ, 1998, pág.: 33)

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Partindo-se da perspectiva teórica enunciativo-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 efeitos de sentido.

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 enunciativo-discursiva, 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 gêneros do discurso e de tipos textuais, de acordo com as demandas exigidas no âmbito sociocultural.

Pela perspectiva da 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: a verbal, a visual, a sonora, a espacial e a 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.

Atento à orientação 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 são 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.

3.1 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 (SEA) sistema de escrita alfabética, apregoado por 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 codificar x 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 (SEA) 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.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO APORTES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Diante dessas práticas orientadas de leitura desenvolvidas pela escola, é pertinente dizer que o 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, estão cercados por cartazes, anúncios publicitários, letreiros de transportes públicos, aparelhos tecnológicos, tais como celulares, tablets, publicidade eletrônica entre outros recursos midiáticos.

Esses aprendizes estão em toda parte, frequentando variados ambientes de convivência, não apenas a escola. Trata-se de agências de letramento, 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, 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. (Paulino et ali, 2001, pág. 21)

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 (SEA) sistema de escrita alfabética, conforme estabelecem 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: “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem...” (Tfouni, 2010) 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)

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 leitura e escrita. É pertinente dizer que seu ensino estaria 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 codificação/decodificação; extraindo informações e preenchendo lacunas com respostas nada significativas. É preciso compreender que o que subjaz a constituição da formação leitora, nas crianças e jovens das escolas brasileiras, estaria 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 estágios que serão acrescidos paulatinamente.

O ensino da leitura não pode se pautar numa atividade simples e de pouca importância. A leitura implica alguns pressupostos elucidados por Marcuschi, que assim nos elucida:

- 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.

(Marcuschi, 2008, pág.: 235)

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, seja 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 diversos gêneros do discurso, à medida que o aluno for galgando outros estágios: 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 níveis, através de uma leitura de maior complexidade, a partir de gêneros do discurso que circulam nas instâncias 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, Regina Dell’isolla:

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. (DELL'ISOLA, Regina, 2001, pág.: 34)

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.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

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 PCNs que nos dilucida no seguinte excerto:

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. (PCNs, 1998, pág.: 70)

A partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos nesse artigo, deve-se considerar que o aporte do aluno na aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), segundo asseveram Ferreiro & Teberosky (1999) e a apropriação da tecnologia da escrita não seriam 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 encontra-se estimulado por diversos e variados textos, seja verbal, seja não-verbal, que despertam curiosidade e interesse em desvendar uma gama de possibilidades de leitura, assim como os diversos 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 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, além do inusitado; explore também 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 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 utiliza de quaisquer meios de letramento (seja livro, seja filme, peça de teatro ou performance de dança); projetando 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-a ao conhecimento de mundo, à polissemia discursiva, às palavras que constituem seus textos; emoldurando aos seus sentimentos, às suas crenças, aos seus preconceitos; visto que não existe um leitor “tábula rasa”; ou seja, não é provável que exista grau zero de letramento, como assinala a linguista Angela Kleiman (2012).

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 estaria 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.

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 metrô.

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 ressaltar que não existe um hábito de leitura consagrado e executado pelos leitores de modo universal: sentado à mesa, acomodado à 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.

Conhecer o processo criativo do escritor, interagir com a produção de suas obras e ainda angariar um autógrafa 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 precisam 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 de Letras), Linguística, Teoria Literária, Literaturas de Língua Portuguesa (Brasileira, Portuguesa e Africanas), Oficinas de Leitura, entre tantas outras que formam os cursos acadêmicos 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.

5 A LEITURA PELA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DA LINGUAGEM

É importante que tenhamos algumas considerações a respeito da filiação do professor a uma concepção de língua/linguagem; tendo como parâmetro e orientação político-metodológica a perspectiva enunciativo-discursiva. Trata-se, dessa forma, do modo pelo qual o professor compreende, articula e integra, em sua práxis pedagógica, uma linha teórica contemporânea a despeito dos aspectos relacionados não só à língua, como também a linguagem; ultrapassando a prescrição padrão, normativa e tradicional de língua, entendida como um sistema abstrato.

Entende-se esta concepção – que foi influenciada por estudos linguísticos da enunciação e do discurso – compreendendo a língua como um processo de produção e efeitos de sentido, realizados em contextos sócio-histórico-culturais, em que o estabelecimento da interação, regido entre interlocutores, bem como as condições de comunicação estão postos em evidência para uma efetiva formação de elementos significativos.

Partindo da perspectiva enunciativo-discursiva, propalada por estudiosos da linguagem, atrelados não apenas à Teoria da Enunciação, mas também e à Análise do Discurso; perspectiva essa apregoada por Benveniste e Pêcheux, respectivamente; o eixo da questão passa a valorizar o próprio ato de enunciar. Entende-se que a realização da linguagem em contextos reais de uso; em que o locutor faz uso dos recursos linguístico-discursivos, a partir de suas intenções, seus supostos interlocutores; numa relação estabelecida por meio do contexto espaço-temporal.

Sob este prisma, a língua se manifesta como uma prática social; encapsulando-se por uma roupagem interacionista; moldando os enunciados, que passam a ter e fazer sentido através do processo estabelecido pela interlocução. Dessa maneira, a linha teórica ao qual professor se filia implica sobre o modo de refletir sobre o seu papel em sala de aula. O professor desagrega-se da postura de um mero transmissor; tornando-se o mediador de práticas discursivas, que reconheçam o aluno como sujeito do processo de produção de efeitos de sentido.

Ao adotar e acolher a perspectiva enunciativo-discursiva, o professor legitima uma leitura e uma escrita significativas, não só como mera codificação/decodificação, mas também endossando

ações de interação, estabelecidas em contextos sócio-histórico-culturais. Tal postura e engajamento teórico-metodológico passaria a influenciar suas escolhas didáticas; considerando que sua filiação à concepção enunciativo-discursiva evidenciaria maior comprometimento na articulação estabelecida entre a teoria e a prática, de modo crítico e reflexivo.

A partir das reflexões sugeridas a propósito do que seja a perspectiva enunciativo-discursiva; relacionada às práticas de leitura propriamente dita e com base no entendimento de como a leitura pode ser ensinada na sala de aula; resta-nos afirmar que o processo contínuo a ser desenvolvido, nas etapas escolares, reporta-se ao que é fundamental na formação do aluno. Reporta-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 muita propriedade, nos reportamos à linguista Eni Orlandi para dirimir nossas reflexões na passagem a seguir:

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. (Orlandi, 2007, pág.: 133)

A escola permanece reproduzindo uma postura que compreende a leitura como um código; 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 (SEA) sistema de escrita alfabética, a partir dos pressupostos de Ferreiro & Teberosky (1999), por uma perspectiva enunciativo-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 que nos assim nos esclarece a questão:

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. (Smolka, 2003, pág.: 76)

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; compreendendo-o muito mais do que mera codificação. Importa dizer que o aluno da educação básica deve ser conduzido por uma perspectiva enunciativo-discursiva; refletindo sobre a linguagem, conforme defende Travaglia (1997), a quem nos reportamos na passagem a seguir:

O discurso é visto como uma atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. Essa mesma exterioridade, o sujeito e as regularidades linguísticas (estas como condição de possibilidade, como condição de base) são as condições de produção da atividade comunicativa, da ação pela linguagem (discurso) que resulta no texto, enquanto unidade complexa de sentido, todo significativo em relação à situação. O sentido tem a ver com a intenção comunicativa e, portanto, com a função dos elementos linguísticos, entendendo-se função como o papel linguístico-discursivo de uma marca formal que é dado pela interpretação dos usuários da língua, ou seja, o papel de uma marca linguística na constituição e funcionamento discursivo de um texto para o cumprimento de uma intenção comunicativa, de uma finalidade específica. (TRAVAGLIA, 1997, pág.: 68)

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 Língua Portuguesa.

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 que condensa nossas reflexões com muita lucidez, ampliando-nos a compreensão:

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, pág.: 200)

6 CONCLUSÃO:

Diante do exposto, concluimos nossas reflexões convictos de que a promoção da formação do leitor tem como pré-requisito o aporte da leitura. Não aquela que, 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” ou “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 de língua/linguagem, norteadas pela linha teórica enunciativo-discursiva, conforme apregoa Ingedore Koch (2000) e endossada por Irandé Antunes (2003), que, com propriedade, dilucida nosso entendimento nas palavras que ora nos reportamos:

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, pág.: 39)

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

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4ª ed. São Paulo, S.P.: Martins Fontes, 2003.
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.) Leitura: práticas, impressos, letramentos. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. A leitura em questão. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (org.) et alli. O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO: Fomento à Leitura e acesso ao Livro (edição 2024)
- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Angela. (Org.) Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: 1995.
- KOCK, Ingedore. A Inter-Ação pela linguagem. 5ª ed. São Paulo, S.P.: Contexto, 2000.
- _____. Argumentação e Linguagem. 9ª ed. São Paulo, S.P.: Cortez Editora, 2004.
- KOCH, Ingedore & ELIAS, Wanda. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: alternativas do professor. 10ª, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.
- _____ & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed., São Paulo, S.P.: Editora Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, S.P.: Parábola Editorial, 2008.

MESSIAS, Alessandro. Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura. 2014. 250 fls. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras/UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

MESSIAS, Alessandro. Marcas enunciativo-discursivas nas histórias em quadrinhos (HQs): uma proposta de análise de texto como discurso. 2006. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

ORLANDI, Eni. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed.; Campinas, S.P.: Pontes, 2007.

PAULINO et. alli. Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo, S.P.: Parábola Editorial, 2012.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11ª ed., Campinas, S.P.: Cortez Editora, 2003.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. S.P.: Contexto, 2021.

SOLÉ. Isabel. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 9ª ed., São Paulo, S.P.: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3ª ed. São Paulo, S.P.: Cortez, 1997.