

**Leitura,  
leitura literária  
e ensino**

**representações discursivas  
da década de 1980**



Ilsa do Carmo Vieira Goulart

# Leitura, leitura literária e ensino

representações discursivas  
da década de 1980



Lavras, MG  
2023

© Editora UFLA 2023 by Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es). Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-178-1

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior

Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

## CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente),  
Andreia da Silva Coutinho, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Dalysse Toledo  
Castanheira, Eliza Maria Ferreira, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla  
Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart,  
Maria das Graças Cardoso, Michael Silveira Thebaldi, Patrícia Aparecida Ferreira,  
Robson André Armindo, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Suely de  
Fátima Costa, Zuy Maria Magriotis

## EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Referências: Armazém das Letras

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Goulart, Ilsa do Carmo Vieira.

Leitura, leitura literária e ensino : representações discursivas da  
década de 1980 / Ilsa do Carmo Vieira Goulart. - Lavras : Ed. da  
UFLA, 2023.

310 p. : il. ; 21 cm.

Bibliografia.

1. Concepção de leitura. 2. Ensino da literatura. 3. Educação  
literária. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD - 372.47

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,

CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

*“Acredito que ler é configurar uma terceira história, construída parceiramente  
a partir do impulso movedor contido na fragilidade humana,  
quando dela se toma posse.  
A fragilidade que funda o homem é a mesma que o inaugura,  
mas só a palavra anuncia”.*  
Queirós (2012, p. 62).

À  
Ana Cecília (in memoriam)  
e Maria Clara:  
*Por permitirem uma leitura profunda de mim mesma  
ao me nomearem: mãe!  
Por encontrarem nas entrelinhas de risos e lágrimas  
os sentidos da palavra  
amor!*

# Sumário

<b>Prefácio – Quando a leitura e a escrita se amalgamam .....</b>	<b>9</b>
<b>Apresentação – Uma escrita delineada pela leitura .....</b>	<b>13</b>
<b>Introdução – A leitura entre encontros dialógicos .....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Interlocução teórica: a leitura em movimento .....</b>	<b>37</b>
1.1 A perspectiva dialógica da linguagem .....	48
1.2 As representações que acompanham os discursos .....	55
1.3 A discussão sobre educação literária .....	62
<b>Capítulo 2</b>	
<b>As (in)definições de leitura .....</b>	<b>69</b>
2.1 A leitura como ativação de aspectos linguísticos .....	74
2.2 A leitura sob a ótica dos estudos psicolinguísticos .....	78
2.2.1 Conhecimento prévio .....	87
2.2.2 Noção de esquemas .....	99
2.2.3 Leitura: uma operação metacognitiva .....	102
2.2.4 Estratégias metacognitivas no processamento da leitura .....	107
2.3 A leitura a partir da perspectiva sociolinguística .....	112
2.4 A compreensão de leitura a partir da concepção de linguagem .....	117
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Aprender a ler... Ler para aprender .....</b>	<b>125</b>
3.1 Níveis de leitura .....	128
3.2 Estágios da leitura .....	134
3.3 Concepção psicogenética da aquisição da leitura .....	153
3.3.1 Estágios da leitura de orações .....	162
3.4 Fases da leitura .....	168
3.5 Protocolos de leitura .....	173
3.6 Tipos de leitura .....	177
3.7 O que motiva o ato de ler? .....	183

## **Capítulo 4**

<b>Leitura e ensino ou ensino da leitura? .....</b>	<b>189</b>
4.1 O ensino da leitura .....	191
4.1.1 Discussões sobre métodos de ensinar a ler .....	193
4.1.2 Letramento: discussões sobre práticas sociais de leitura e escrita .....	201
4.1.3 Ensinar e aprender (a ler e a escrever) como práticas discursivas .....	206
4.2 As orientações para o ensino da leitura em documentos oficiais .....	211
4.2.1 Organização do ensino primário e instituição de modos de leitura em documentos de 1934 e 1946 .....	211
4.2.2 A compreensão de leitura a partir da Lei 5692 de 1971 .....	219
4.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as práticas de leitura (1997) .....	229
4.2.3.1 Práticas de leitura .....	235

## **Capítulo 5**

<b>A emblemática relação entre ensino e leitura literária .....</b>	<b>241</b>
5.1 O texto sob encomenda e a formação de uma literatura escolar .....	244
5.2 Pelo viés da historicidade: a conceituação de literatura infantil .....	249
5.3 A relação tríade: leitura, literatura e escola .....	254
5.4 O texto como recurso pedagógico .....	259
5.5 Entre texto, pretexto e contexto no ensino da leitura .....	268
5.6 Leitura literária como direito e como ação formativa .....	271

<b>Conclusão – A compreensão de leitura entre encadeamentos discursivos ...</b>	<b>279</b>
---	------------

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>291</b>
---	------------

<b>Apêndice .....</b>	<b>309</b>
-----------------------	------------

## Prefácio

### Quando a leitura e a escrita se amalgamam

Norma Sandra de Almeida Ferreira<sup>1</sup>

Em um texto publicado nos anos 80 do século XX, Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987) indagam sobre o significado da palavra “leitura”, considerando o conjunto de práticas difusas em que ela se manifesta e buscando situá-la a partir das distintas formas de sua utilização por diferentes disciplinas: sociologia, fisiologia, história, semiologia, religião, fenomenologia, psicanálise ou filosofia. Como acercar-se da leitura através de golpes de vista teóricos? Abrindo entradas nessa expressão, avançando para tomá-la por meio de sondagens e indagações sucessivas e diversas, tecendo assim uma trama de muitos e diferentes fios?

Perguntas como essa continuam atuais e relevantes, porque a leitura se apresenta histórica e culturalmente multifacetada, singularmente enraizada nas condições que a produzem e a ressignificam, sendo ainda uma prática diversamente compreendida, de forma distinta e até discriminatória. Talvez por isso também, Ilsa do Carmo Vieira Goulart nos convida, nesta obra, a “abrir entradas”

---

<sup>1</sup>Professora livre docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Vice-líder do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/ Trabalho Docente na Formação Inicial. (ALLE/AULA - FE/Unicamp).

naquilo que identificamos como leitura: *O que é ler? Como ler? Como se processa a leitura? Para que e por que ler? Como se ensina a ler? Qual a finalidade da leitura literária na escola?*

Para refletir “a golpes de vista” sobre tais questões, ela toma como fonte de sua pesquisa obras acadêmicas publicadas e alguns documentos oficiais produzidos, principalmente, na década de 80 do século XX, fundantes de um discurso que continua orientando e balizando novos trabalhos sobre o ato de ler e suas implicações no campo do ensino da leitura e da formação de leitores.

Trazendo interlocutores importantes para esta discussão, Ilsa vai tecendo uma trama polifônica e dialógica, conforme propõem os estudos de Mikail Bakhtin, percorrendo rotas discursivas e demarcando perspectivas teóricas e metodológicas que orientam a temática da leitura em sua interface com a literatura, como: Roland Barthes, Jorge Larossa, Harold Bloom, Albert Manguel, Teresa Colomer e Roger Chartier, entre outros. E quando o assunto é pensar “leitura - literatura - ensino na escola brasileira”, a autora convoca especialmente as obras de Marisa Lajolo e de Regina Zilberman, além de outras também publicadas na década de 80 do século XX. E quando o assunto é “o ensino/aprendizagem da leitura ou a didática que orienta o ato de ler”, sua preocupação se volta para os estudos de Angela Kleiman, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Ana Luiza Smolka etc., em campos teóricos marcados pela psicologia do desenvolvimento ou psicogênese da escrita, pelo processo psicolinguístico ou sócio-histórico, pela dimensão cognitiva ou enunciativa e discursiva da linguagem.

E como a expressão “leitura” não se limita a um único conceito ou definição nem se esgota em sentidos abstratos ou universais nem tampouco tem sido uma prática cultural qualitativamente equacionada na sociedade, Ilsa, de forma sensível, dedica-se à leitura em sua complexidade e singularidade pela linguagem poética, principalmente

a de Bartolomeu Queirós: “ler é deixar o coração no varal”. Um uso estético e literário da linguagem que anuncia a leitura em sua inteireza: deixar o coração em suspenso, distante do chão e fora do corpo, largado para aquecer-se ao sol, deixando-se varrer pelo vento, permitindo que suas “partículas” se evaporem para a atmosfera.

Nesse movimento de ler e escrever, “dois lados da mesma moeda”, Ilsa vai acumulando interrogações, reflexões e estudos; vai compondo representações conceituais em relação à leitura e ao ensino dela, ao ato de ler como processo de aprendizagem e ensino, à especificidade do uso literário da linguagem e a sua didática na formação dos leitores, bem como aos modos de se pautar os materiais e espaços destinados à leitura e à literatura em um determinado período da história da educação no Brasil.

Sua escrita – robusta e responsável – indicia a leitora voraz que sempre foi e a pesquisadora inquieta, que perscruta, revê, aponta, estuda, reflete e compartilha ideias, argumentos, impressões, conclusões. A leitora que, inspirada na escrita de outros autores, é impulsionada a compartilhar seus textos com os outros leitores, em uma rede discursiva e dialógica que tem a leitura (literária) como ofício e paixão. Ou, como ela própria coloca no seu “texto-apresentação”: a elaboração da obra é um reencontro com leituras anteriores e interiores, (...) uma aventura desejante de ler, de reler e, ousadamente, de escrever, (...) de provocar no leitor (também professor) a curiosidade e o desejo de ir além de si mesmo, ativar a sensibilidade para o fazer consciente, para uma ação-reflexão do fazer docente (...) com a leitura e a leitura literária. (...).

A obra oferece aos leitores mais do que apenas os resultados de uma investigação que tem como intenção conhecer representações e práticas inferidas pela leitura das publicações acadêmicas dos anos 80 em torno da leitura literária. A obra é produto de um gesto político da autora: convocar seus leitores e contar com a cumplicidade deles para

realizar as mudanças necessárias e urgentes no trabalho com a leitura nas salas de aula das escolas brasileiras.

De pouco adiantaria guardar apenas para si leituras, reflexões e estudos produzidos ao longo de sua experiência como professora universitária e pesquisadora sem partilhar essas vivências com os leitores, aqueles que poderão mantê-las vivas, apropriando-se delas no momento da leitura e podendo inspirar-se nelas para produzir novas escritas e práticas.

Assim, na página que fecha esta obra, em tom de modéstia Ilsa afirma que

Por meio da linguagem escrita compartilhamos as nossas inquietações, o pouco que sabemos ou o quanto temos, ainda, por aprender em relação à leitura e seu processo de ensino e aprendizagem. Cada obra estudada, cada reflexão apresentada constituiu-se em um movimento discursivo a partir da soma de nossas percepções fragmentadas, frente a elas abriu-se um espaço de interlocução com diferentes modos de se pensar a tríade – leitura, leitura literária e ensino –, haja vista que “[...] cada palavra acorda a memória e altera o desejo, e é o instrumento primordial para que a educação se faça” (Queirós, 2012, p. 102).

# Apresentação

## Uma escrita delineada pela leitura...

*“A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos”.*  
Queirós (2012, p. 61).

A leitura, por vezes, pode provocar o leitor a sair de si mesmo, em algumas situações pode convidar esse leitor a entrar em si mesmo, ou ainda, em outras impulsioná-lo a ir além de si mesmo, a superar seus limites e a reconhecer sua própria humanidade. Quando o reconhecimento da sua humanidade ocorre, esse leitor se vê tão transbordante de palavras que não é capaz de guardá-las para si. Desse sobrepeso, em meio às palavras lidas, ressignificadas, absorvidas e acumuladas, desponta a necessidade de dividi-las com o mundo, porque o efeito da ação leitora parece ter atingido seu ápice quando, ao dispor das palavras, busquei em cada linha escrita “imaginar *minha* própria humanidade”, parafraseando a epígrafe.

As ações leitoras desencadearam-me o arrebatamento pelas palavras, instigaram-me a procurar uma palavra outra (Ponzio, 2020) e ao mesmo tempo suscitaram o desejo de compartilhar esses “dizeres insuspeitados” (Queirós, 2012, p.61). Enquanto lia e estudava sobre as diversas concepções e discussões a respeito da leitura, numa busca obstinada de “redimensionar meus entendimentos” – como versa a

epígrafe –, acendia-se em mim a necessidade da escrita. A cada texto lido e fermentado em sentidos, firmava-se o desejo de compartilhar os estudos realizados, por entender a relevância da leitura no contexto escolar, por reconhecer os tropeços formativos para a docência, por entender a fragilidade das instituições de ensino em garantir e estimular a leitura literária, e percebia que, de alguma forma, poderia contribuir para a formação de meus alunos de graduação, de pós-graduação e dos professores da educação básica. A partir desse propósito, busquei uma discussão mais refinada sobre o ato de ler e sobre as práticas de ensino que asseguram a formação de leitores.

Assim, a obra “Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980” é resultante de uma inquietude interior, que procurou a compreensão de algo que ainda não sabia muito bem o que era. Diante dos caminhos incertos da leitura que, a cada momento, sinalizavam a necessidade da escrita, segui deslizando pela insegurança da delimitação do eixo argumentativo sobre leitura e ensino. Sob a angústia sufocante das escolhas e da articulação entre textos lidos, procurei aproximar temas a partir da aspereza do desbravar os espaços em branco entre as palavras escritas. Frente aos textos elegidos, restava-me avançar as fronteiras da estagnação e superar as limitações do tempo e da distância, rumo às principais representações construídas sobre a temática. Trata-se de uma escrita produzida em um período marcado pelo isolamento social, provocado pela COVID-19, entre 2020 e 2021, de uma pesquisa refreada pelas limitações e dificuldades de acesso aos arquivos públicos e acervos de bibliotecas universitárias.

Para além dos muros do contexto pandêmico que cercaram a ação investigativa, a obra reverbera estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo de mais de 15 anos como pesquisadora. As discussões trazem uma reflexão sobre as representações que balizaram o ensino da leitura, tecidas nos discursos produzidos nos anos de 1980, que marcaram um

determinado período da educação brasileira, tornando-se referência a outras discussões e produções acadêmicas.

A década de 1980 apresentou um conjunto de acontecimentos complexos que, em ritmo acelerado de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, iriam compor uma nova dinâmica na vida dos brasileiros. Em decorrência de uma crise mundial, que se estendeu até o fim de 1989 – com destaque ao “fim do socialismo real” com a destruição do muro de Berlim –, seriam desencadeadas, pelas novas gerações em busca pela democracia, liberdade, comunicação e expressão, outras mudanças políticas significativas. No Brasil, alguns fatos ilustram esse movimento sedento por mudanças sociais e políticas, como a fundação do PT (Partido dos Trabalhadores) em São Paulo no início dos anos de 1980, o protagonismo do Movimento “Diretas Já” (movimento que pedia a volta das eleições diretas para presidente do Brasil) em 1984 e um ano depois a eleição – ainda que de forma indireta – de Tancredo Neves como presidente da República, que morreu antes de assumir o cargo, tomando posse o vice-presidente José Sarney, instituindo o fim da Ditadura Militar no Brasil. A década iniciou-se com a incorporação de Rondônia como estado da federação e encerrou-se com também Amapá, Roraima e Tocantins deixando de ser territórios e passando a ser estados brasileiros. Outro fato de destaque foi a promulgação da sétima Constituição Brasileira em 5 de outubro de 1988, que se encontra em vigor até os dias de hoje. Em meio às reviravoltas políticas, ocorreu a expansão dos meios de comunicação com lançamento do canal de notícias norte-americano CNN e no Brasil entrou no ar o SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), bem como a indústria cinematográfica e musical ganharam maior expressividade.

Nesse período, o mundo acolheu dois grandes avanços tecnológicos que, nas décadas seguintes, impactariam as dimensões social, cultural, política, social e educacional, com o lançamento, em

janeiro de 1983, do computador *Macintosh* pela empresa *Apple* e, em 1989, a apresentação da *World Wide Web* pelo físico e cientista da computação inglês *Tim Berners-Lee*.

A educação passava por grandes mudanças desde 1971, quando o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que, depois de tramitação sumária no Congresso, seria alterada pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, em que o 2.º Grau passava a ter como principal objetivo a profissionalização, a qual seria revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Frente às mudanças políticas e sociais, na educação inauguraram-se movimentos de democratização da gestão escolar, uma questão debatida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em 9 de abril de 1987, lançado oficialmente em Brasília por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, bem como as discussões a respeito da mudança curricular, da reorganização da estrutura escolar e teórico-conceitual do processo de aprendizagem, especificamente na área da aquisição da leitura e da escrita. Assim, entre os anos de 1980 e 1990 houve “[...] o domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente, socioconstrutivismo)” (Soares, 2004, p. 10).

Nesse sentido, delinear os discursos produzidos em um determinado período da educação justifica-se pelo fato de que o entendimento dos aspectos conceituais pode apontar os fundamentos teóricos que sustentaram e validaram a implementação de políticas públicas, de orientações de práticas pedagógicas, na dimensão do ensino da leitura e da leitura literária nas escolas públicas. Tal ponderação gera elementos argumentativos que favorecem a compreensão, a problematização e a reflexão crítica sobre o contexto educativo, especificamente, em relação aos aspectos cognitivos que envolvem as ações de ensinar e aprender a ler.

A obra está dividida em cinco capítulos: no primeiro apresento as concepções teóricas que ajudam a pensar sobre a linguagem como interação verbal, as representações, na perspectiva da história cultural, e a discussão sobre educação literária; no segundo, abordo os processos cognitivos da ação leitora, os quais partem de perspectivas da linguística, psicolinguística ou sociolinguística. No terceiro, enfatizo os estudos sobre a aquisição da leitura, os quais trouxeram como prioridade classificá-la em períodos, estágios, fases, protocolos e níveis. No quarto apresento a relação entre leitura e ensino, com destaque às reflexões que, por vezes, abarcaram modos distintos de compreender a leitura e às orientações pedagógicas regulamentadas para se garantir sua aprendizagem. Enfim, no quinto, detenho-me na leitura literária na escola e apresento as principais questões que envolvem uma educação literária.

A elaboração da obra possibilitou um reencontro com textos lidos anteriormente, diante dos quais embarquei numa aventura desejante de ler, reler e, ousadamente, escrever. Foi em meio a uma operação leitora que me adentrei nas linhas estreitas de concepções e discursos produzidos, percorrendo rotas discursivas de outros pesquisadores mais experientes, imersos em águas densas das profundezas teóricas em direção ao que se compreende por ler.

Em consonância com as ações investigativas produzidas ao longo de minha experiência como pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, desde 2014, a reflexão aqui proposta traz interlocuções com pesquisadores da área, de modo a contribuir para a formação inicial e continuada de professores, oportunizando diálogos sobre as propostas que envolvem o ler e o escrever, bem como as práticas literárias nas escolas.

Espero que essa leitura possa provocar em você, leitor, a curiosidade e o desejo de ir além de si mesmo. Caso você seja professor, desejo, ainda, que a obra possa ativar a sensibilidade para o fazer

consciente, mobilizado pela ação-reflexão, como propõe Paulo Freire (1988). Que se abram olhares pensantes sobre a leitura e seu ensino, que se estimulem leitores a reconhecer suas fragilidades e potencialidades, seus sonhos e devaneios, aguçando a capacidade de superar suas próprias limitações.

As epígrafes que seguem, ao longo da obra, homenageiam Bartolomeu Campos de Queirós, que, na sensibilidade e literariedade, descreveu em palavras a complexidade do que, para ele, a leitura representava. As palavras de Queirós me inspiraram a tecer meus próprios escritos, desencadearam diálogos com outros tantos autores e temáticas, ao longo desses anos como pesquisadora. Minha produção escrita propende a refletir uma ação leitora que se constitui na dinamicidade, na dialogicidade entre sujeitos em (re)encontros constantes com textos, mundos, outros leitores e a própria intimidade.

Assim, caro leitor, convido-o a ler os espaços em branco, o não-dito, para dialogarmos nas entrelinhas de cada página desta obra!

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

# Introdução

## A leitura entre encontros dialógicos

*“Ler é deixar o coração no varal.  
É desnudar-se diante do texto”.  
Queirós (2012, p. 90).*

Diante da decisão de escrever sobre o ensino da leitura, de modo a retratar a educação literária presente nas escolas brasileiras, despontam inquietações: “O que é ler?”, “Como se processa a leitura?”, “Para que e por que ler?”, “Como ensinar a ler?”, “Quais devem ser as orientações sobre o trabalho pedagógico com a leitura?”, “Qual a finalidade da leitura literária na escola?”, “O que se discute em estudos teóricos sobre a leitura literária na escola?”. Essas, entre outras tantas indagações compartilhadas em ações formativas – como disciplinas de graduação, cursos de extensão, formação continuada, palestras, encontros do grupo de estudos etc. – impulsionaram-me a buscar uma compreensão mais alargada das ações discursivas que abarcam a temática da leitura e suas relações com o ensino. Embora não tivesse a pretensão de apresentar respostas objetivas ou mesmo ações prescritivas, o estudo me arrebatou a um montante de questões referentes ao trabalho pedagógico com e sobre a ação leitora no contexto escolar, carregadas de representações discursivas presentes nas produções acadêmicas e nos documentos oficiais, que marcaram a dimensão teórica da educação nos anos de 1980.

Contudo, adentro esse caminho nebuloso para buscar indícios e argumentos sobre uma temática que se encontra em constante debate, seja em âmbito acadêmico (dimensão investigativa: entre pesquisas, discussões das concepções teóricas na conceituação e na representação do que se compreende por ler); seja no campo educacional (dimensão procedimental: na elaboração de práticas pedagógicas para atender os processos de ensino e aprendizagem); seja na perspectiva literária (dimensão estética: que abarca a textualidade e a literalidade da produção de obras literárias, bem como as tentativas de tematizar em poemas e prosas uma definição de leitura). Se ler, por vezes, é visto como uma prática reconhecida, valorizada, incentivada na sociedade, em outras, mostra-se ainda uma ação temida, evitada ou rechaçada. Essa percepção oscilante varia em relação às experiências impregnadas culturalmente.

Talvez pela complexidade do que entendem por leitura, muitos autores se valem do recurso de defini-la de forma metafórica. Parecem não encontrar vocábulos suficientemente dignos de expressá-la, por isso utilizam expressões subjetivas e analogias. Pois bem, em linhas audaciosas, início com a metáfora descrita na epígrafe: “Ler é deixar o coração no varal”. Primeiramente, busco entender o contexto dessa expressão de Bartolomeu Campos de Queirós (1986), que, segundo o autor, foi inspirada na obra “Coração não toma sol”<sup>2</sup>. O autor revela que a escrita dessa obra foi também uma escrita de si mesmo, de um “coração engasgado” e sofredor pelas “frequentes despedidas”, quando pela leitura descobria que era possível fazer a diferença, tornar-se singular e “[...] escrever o que não tomava sol era revelar o que não havia sido escrito ainda, e acordar o obscuro que dormia em mim passou a ser meu ofício” (Queirós, 1986, p. 86).

---

<sup>2</sup>A obra “Coração não toma sol”, de autoria de Bartolomeu Campos de Queirós, foi publicada em 1986, pela editora FTD. A obra tem como protagonista o coração, que acumula segredos, alegrias, dores, medos: “Não era fácil ser coração, pois mesmo durante o sono do castelo, ele batia atento, velando os sonhos” (Queirós, 1986, p. 5).

Ter uma experiência profunda com o texto permitiu ao autor escrever uma definição significativa do que para ele representou essa ação leitora. Compreender o contexto da produção que antecipou a escrita da metáfora, “Ler é deixar o coração no varal”, nos dá a visão da dimensão estética, literária e formativa que essa ação representou para o escritor em seu percurso enquanto “sujeito-leitor”<sup>3</sup>.

Arrisco, aqui, uma compreensão da metáfora “coração no varal”. A analogia do coração estendido no varal pode representar a ação de expor algo, de deixar em evidência aquilo que se encontra sob o peso do encharco, cuja secagem se faz necessária para sua (re)utilização, para atingir sua essência identitária. Também pode representar a ideia de estar à espera de; em que, ao abrir-se ao vento e ao calor, aguarda-se que o tempo de exposição realize a secagem. Vale ressaltar que primeiro houve algo que maculou esse coração, gerando a necessidade da lavagem. Por isso deixar no varal requer exposição, pois não se coloca, por exemplo, uma peça de roupa dobrada para secagem, antes temos que abri-la em sua totalidade (ou quase) para deixar o vento e o calor do sol agirem sobre ela, a fim de que retome sua forma ou características distintivas. Remete à ideia de leveza, de autenticidade, de transparência, de sinceridade, primeiramente na relação do leitor consigo mesmo, o que reforça a segunda definição proposta por Queirós (2012, p. 90), de que ler é “desnudar-se diante do texto”.

---

<sup>3</sup>A expressão “sujeito-leitor” é compreendida a partir da perspectiva discursiva e dialógica de leitura. Compõe-se a ideia de sujeitos, longe da passividade ou apenas da receptividade acumulativa, como aqueles que atuam com e sobre a linguagem, já que “os sujeitos não adquirem a sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 111). Essa linguagem materializa-se em forma de discurso, pertencente a um determinado sujeito do discurso, por meio de enunciados, em atitudes ativas de compreensão responsiva. Dialoga com a perspectiva apresentada por Orlandi (1988, p. 116), que considera sujeito-leitor o “que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”.

A metáfora utilizada pelo autor sugere uma representação de leitura como uma atividade que requer a inteireza do leitor, assumindo a posição de sujeito, em uma entrega sem medida ao texto, sem as limitações da “umidade”, que pode representar seus empecilhos ou inseguranças, as quais ofuscam a compreensão, sem esconder-se em vestimentas da soberba, arrogância ou presunção de achar que já sabe tudo ou que não teria mais nada a aprender. Tais percepções limitantes pesam sobre o entendimento e, para evitar essa situação, ele precisa abrir-se em estado de secagem, desnudar-se daquilo que o prende e se colocar em condição de receptividade, de reconhecimento como sujeito em processo, ou melhor, reconhecer-se como leitor que está em constante desenvolvimento, que anseia por saberes, por compreender o mundo que o cerca, com a finalidade de adentrar e de transformar-se interiormente.

Esse propósito, nem sempre consciente ou premeditado, remete a um movimento interno que o sujeito-leitor produz para elaborar e (re)elaborar saberes e pensares diante do texto, a fim de atribuir-lhe sentidos, não apenas um sentido denotativo reservado às palavras escritas, mas também o que estas palavras representam ou conotam, já que se trata de uma situação dinâmica e interativa de encontro entre as experiências pessoais entre o ele próprio, o texto e o autor.

A partir das palavras de Queirós (2012), destaco três situações que caracterizam o ato de ler: a primeira refere-se à leitura como ato solitário, que compreende uma ação realizada por alguém que, na sua individualidade ou subjetividade, na perspectiva de Morin (1984)<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup>Entende-se que subjetividade seria esta fusão entre o sujeito biológico e o sujeito social em que “La individualidad no es, pues, diferencia y singularidad solamente; también es subjetividad: ser sujeto es disponer, mediante el computo de la cualidad de autorreferencia, y es disponerse uno mismo en el centro de su universo (egocentrismo). En este sentido, el individuo-sujeto es único, incluso cuando es exactamente semejante a su congénere, como muestra el caso de los gemelos homocigotos” (Morin, 1984, p. 226).

busca estabelecer uma interação textual, na concepção de linguagem de Bakhtin e Volochinov (2006)<sup>5</sup>.

A primeira situação refere-se ao encontro que acontece em estado solitário, que procura superar o silêncio sufocante ou distanciar-se e silenciar vozes, barulhos ensurdecedores, externos ou internos, estabelecendo diálogos na interioridade, ainda que esse leitor se encontre na presença de outras pessoas, entre rumores ou ruídos diversos. Isso porque ler remonta a uma ação que ultrapassa a dimensão externa do sujeito, numa compreensão de que “Ler é povoar o silêncio, é reconhecer-se como um ser propício à solidão. Ler é confirmar-se como um ser solitário, mas, mesmo assim, condenado a procurar encontros, coesões, laços. Ler é um exaustivo trabalho mental” (Queirós, 2012, p. 91).

Preso ao que os escritos lhe provocam, o leitor isola-se da agitação do mundo, entretanto não se sente só, nem oprimido pelos sentimentos de angústia ou solidão e, ao contrário, reconhece esse momento como um ato prazeroso de encontro com o texto e com aquele que o produziu, conforme as palavras de Bloom (2000):

Ler bem é um dos prazeres que a solidão pode proporcionar, pois, pelo menos na minha experiência, é o prazer mais curativo. Devolve a alteridade, seja a si próprio, seja aos amigos ou àqueles que podem se tornar a ser. A leitura imaginativa é encontro com o outro e, portanto, alivia a solidão (Bloom, 2000, p. 15, traduzido pela autora)<sup>6</sup>.

Essa relação construída entre leitor, autor e texto – materializada em um livro – não se justifica somente pelo fato de ter poucos amigos

---

<sup>5</sup>Interação textual, na concepção de Bakhtin e Volochinov (2006, p. 126), pressupõe que “[...] a enunciação enquanto tal é produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

<sup>6</sup>Leer bien es uno de los placeres que se puede proporcionar la Solédad, porque, al menos en mi experiencia, es el placer más curativo. Lo devuelve a uno a la otredad, sea la de uno mismo, sea la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlos. La lectura imaginativa es encuentro con lo otro, y por eso alivia la Solédad (Bloom, 2000, p. 15).

ou pela impossibilidade de conhecermos tantas pessoas – personagens – quanto nos é possível por meio da leitura de obras, mas pelo fato de que as amizades possuem certa fragilidade e vulnerabilidade (Bloom, 2000). Em decorrência disso estão propensas a diminuir, até mesmo a desaparecer, em consequência da distância, do tempo, dos contratempos, das dissensões, das incompreensões, dos desencontros que a vida pode ocasionar.

Desse modo, a leitura asseguraria a estabilidade, a afinidade e a fidelidade de uma amizade que pode ser recuperada. Ao ler, ativamos memórias de um tempo, de pessoas, de situações que um dia marcaram ou acompanharam a ação de ler. A cada lembrança a relação com o objeto se altera, transforma-se, torna-se uma ação única e sem limites, o que permite outras possibilidades interpretativas, outras experiências interiores ou afetivas (Goulart, 2011). Por isso, o ato de ler ocasiona “dupla delícia”, uma vez que a leitura de um livro, retratada nos versos de Quintana (2006, p. 306), “[...] traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado”.

A segunda situação remete ao ato de ler como um trabalho interior, visto que essa relação de encontro com o texto e com aquele que o produziu requer um esforço intelectual de envolvimento, de atenção, de estudo, de estabelecer relações com leituras anteriores, de memorização, de compreensão, de assimilação etc. Haja vista que, quando lemos, ocorre, retomando as palavras de Queirós (2012, p. 91), esse “exaustivo trabalho mental”, caracterizado por um empreendimento intelectual para compreender os sentidos produzidos pelos enunciados e para reconhecer, distinguir ou identificar-se com o enredo, com os personagens, com o contexto da obra. Ler torna-se uma tarefa laboriosa de lapidação das palavras na interioridade cognitiva, em que o leitor ascende ao patamar de sujeito operante, pois “[...] ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem” (Certeau, 2007, p. 263).

O sujeito-leitor explora sua memória cultural, percorre ações interiores entre ativar e recuperar os saberes já adquiridos, seja por tradição oral, seja por aquilo que leu em outros momentos ao longo de sua vida, seja por saberes construídos na experiência, conhecimentos que se entrecruzam e favorecem “[...] as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um texto afina, precisa ou corrige” (Certeau, 2007, p. 263).

De acordo com Certeau (2007, p. 245), ler corresponde a uma operação que envolve uma prática concreta e socialmente construída, em que os leitores agem, atuam diretamente com e sobre o texto, peregrinando “por um sistema imposto”, em outras palavras, “[...] circulam nas terras alheias; nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”. O leitor desbrava um território desconhecido – o texto – quando, por meio da ação leitora, percorre e esquadrinha palavras, desliza entre enunciados em busca dos sentidos.

Essa operação tem como característica a singularidade (subjetividade) e a efemeridade. Quando lemos atribuímos um sentido ao texto, entretanto não conseguimos reter o mesmo sentido ao retomar aqueles escritos ou ainda aos rascunhos feitos, porque a ação de reler, embora traga a partícula “re”, prefixo que tem o sentido de repetição, nesse caso encontra-se longe de representar um ato meramente repetitivo ou reprodutivo. O texto pode ser o mesmo, enquanto a ação leitora de modo algum será a mesma. Torna-se trabalho original, em que o leitor é capaz de produzir algo diferente a partir do conhecido, daquilo que já está posto e firmado, adentra as arestas das entrelinhas do texto, movido por olhares de um contexto vivenciado, é capaz de reconhecer alguma coisa ainda não percebida. Isso demanda um (re) trabalho constante de produção de sentidos, visto que “[...] jamais voltamos ao mesmo livro nem à mesma página, porque a luz varia, nós mudamos e o livro muda, e nossas lembranças ficam claras e de novo

claras, e jamais sabemos exatamente o que aprendemos e esquecemos, e o que lembramos” (Manguel, 1997, p. 82).

Um percurso que desemboca na terceira situação, que diz respeito à leitura como ato de formação e de transformação interior, que nos faz ser o que somos, que nos faz reconhecer nossa identidade. Essa percepção sugere a ativação dos processos cognitivos e afetivos, num imbricamento entre racionalidade e sensibilidade, em busca de admitir saberes não construídos, de reconhecer-se como sujeito aprendente, de propiciar um encontro de características que nos constituem enquanto sujeito-leitor.

Pensar na identidade leitora permite trazer à tona aquilo que se leu ao longo da vida, permite, ainda, reconhecer nas escolhas de obras a preferência por determinados gêneros literários ou temas que subsidiaram a formação desse leitor. Reys (2005, p. 190) assinala que, para pensar no ato de ler, bem como em seu processo de apropriação, o qual envolve doses de mistério e magia, deve-se, portanto, considerar que a leitura nos mobiliza em “[...] um apelo direto a nossa própria identidade. Somos o que lemos ao mesmo tempo que lemos o que somos”<sup>7</sup> (traduzido pela autora).

Porque a leitura, entendida em seu mais alto grau, requer uma experiência tão pessoal e intransferível, que quando envolve o leitor, impregna-o de algo intensamente íntimo, ao qual se atinge os quartos mais particulares. Lemos com nossas mãos, mas também – e como! – com nossos sonhos, com nossas recordações, com nossos sentimentos, com nossas fantasias (Reys, 2005, p. 190, traduzido pela autora)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> “[...] una apelación directa a nuestra propia identidad. Somos los que leemos al tiempo que leemos lo que somos” (Reys, 2005, p. 190).

<sup>8</sup> “Porque la lectura, entendida en su sumo grado, requiere una experiencia tan personal e intransferible, que cuando la rodea queda impregnada de algo intensamente íntimo, a lo que uno arriba desde sus alcobas más características. Lemos con nuestras manos, pero también ¡y de qué manera!, con nuestros sueños, con nuestros recuerdos, con nuestros sentimientos, con nuestras fantasías (Reys, 2005, p. 190).

A leitura se move em ações simultâneas, quando nos constitui enquanto leitores, a partir daquilo que lemos e quando nos provoca o autoconhecimento, na compreensão do que somos, motivo pelo qual compõem-se na singularidade desse sujeito-leitor, por proporcionar um momento único, pessoal e intransferível. Ainda que compartilhemos ou que expressemos a experiência obtida por meio da leitura de uma obra, muitos, embora compreendam o contexto da narrativa ou a centralidade dos argumentos explicitados, não poderão nem conseguirão reproduzir os mesmos sentidos, as mesmas sensações, percepções e aprendizados obtidos por nós. A ação leitora se caracteriza pela singularidade até para o mesmo leitor, para a mesma obra ou para obras distintas, em que outras experiências são construídas ao se reler um mesmo texto. Cada texto que lemos desencadeia percepções, compreensões e encontros que são únicos. Isso porque não somos os mesmos, as experiências vividas nos permitem olhar e perceber aspectos do texto de outra perspectiva e, além disso, a finalidade que motivou o retorno à obra também não será a mesma: “[...] em cada releitura surge um novo livro. Cada leitura é uma outra leitura. Todo bom texto é para sempre jovem” (Queirós, 2012, p. 76).

Nesse sentido, Larrosa (2003, p. 26) descreve a leitura literária como uma ação formativa da identidade do leitor, por isso compreendê-la como ação relacionada a uma dimensão interior que nos provoca, nos permite refletir sobre algo, que impulsiona a ações “[...] seria tentar pensar que essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”<sup>9</sup> (traduzido pela autora).

Essa argumentação traz à tona a vertente da humanização, em que a leitura literária é compreendida como ação formativa, visto que “[...] é necessário que se tenha uma relação íntima entre o texto e a subjetividade [do leitor]. A essa relação se poderia pensar como

---

<sup>9</sup> “[...] sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos” (Larrosa, 2003, p. 26).

experiência, embora entendendo experiência de um modo particular. A experiência seria o que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa” (Larrosa, 2003, p. 28, traduzido pela autora)<sup>10</sup>. Pois a experiência não é compreendida apenas como algo que acontece diante de nós, mas como algo que acontece em nós, na perspectiva de Larrosa (2002; 2003), é descrita como algo que se passa em nós, que ocorre na interioridade e que toca de forma profunda, de forma íntima – envolvendo particularidades e subjetividades –, capaz de modificar esse sujeito-leitor.

Essa relação de intimidade – intensa e profunda – com o texto refere-se a um ato de experiência em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores – cognitivas e afetivas – possibilitando a transformação, ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior. Contudo, ler não é sinônimo de saber, visto que temos acesso a diferentes conteúdos, vivemos em uma sociedade globalizada, tecnológica e digital, em que as informações circulam com muita velocidade e o acesso ao conhecimento, por meio da internet, é ilimitado. Embora saibamos de muitas coisas, esse saber disponível nem sempre resulta em ou provoca em nós a transformação das ações, por isso pensar “[...] a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)” (Larrosa, 2003, p. 28, traduzido pela autora)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> “[...] es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (Larrosa, 2003, p. 28).

<sup>11</sup> “[...] la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (Larrosa, 2003, p. 28).

Na mesma perspectiva Bloom (2000) também considera que, dentre outras funções, a leitura serve para nos preparar para as mudanças, para as transformações, sejam exteriores (sociais, políticas ou culturais), sejam interiores (cognitivas, psíquicas, espirituais). A finalidade de ler está em nos preparar para uma transformação interior, que acontece em momentos variados, de forma não linear, em ações recorrentes, que repercutem durante toda a nossa existência, em modo constante e fluido, a qual tem caráter universal.

De acordo com Bloom (2000), tanto na literatura quanto na vida, o valor da ação leitora, ou mesmo do que se lê, está relacionado ao “idiossincrático”, demarcado pelos excessos que geram significados. Dito de outra forma, remete a uma percepção particular, seja de uma pessoa, seja de um determinado grupo social ou de uma sociedade e, por essa razão, ao falar de leitura adentramos um espaço polarizado, que pode desencadear distintas compreensões.

Mesmo sabendo desse risco, o autor propõe alguns princípios que fundamentam a ação leitora e nos permitem pensar nos motivos que nos levam a ler. Para Bloom (2000) o primeiro princípio da leitura traz a intenção de livrar nossa mente da “presunção”, o que implica livrar-se de uma servidão do discurso artificial que, muitas vezes, circula no mundo acadêmico. Em outras palavras, lemos para fugir da arrogância, para construir nossa própria percepção de mundo e evocar nossa própria palavra, como parte do acolhimento e do reconhecimento da palavra do outro.

O segundo princípio consiste na percepção de que o ato de ler refere-se a uma formação íntima do leitor, não lhe competindo tentar melhorar o caráter do outro, nem o da sociedade em que vivemos. Lemos não para exalar aos ventos o que sabemos, como instrumento medidor de conhecimentos, nem como pódio para o engrandecimento pessoal. A ação leitora se distingue pela volubilidade, por isso está numa busca incessante da superação pessoal – do autoaperfeiçoamento

–, o que se apresenta como um projeto considerável para ocupar nossa mente e espírito, não havendo restrições do que se pode ou se deve ler, isso pelo fato de que não existe ética na leitura (Bloom, 2000).

Se a ação leitora consiste na busca do autoaprimoramento, o terceiro princípio considera que devemos ler para reavivar a chama do estudo em nós, para iluminar os caminhos que percorremos, ou seja, aguçar o desejo incessante pelo saber. Ao reconhecer-se um ser não acabado, longe de atingir o ápice da sabedoria, buscamos nessa ação o aprimoramento de conhecimentos necessários para auxiliar na compreensão de conceitos, ações e condutas, bem como para apoiar e colaborar com aqueles que caminham ao nosso lado.

O quarto princípio consiste em reconhecer a leitura como ação inventiva. Lemos para ativar nossa criatividade, porque somos seres dinâmicos e criativos, estamos sempre em busca de inovar ou fazer algo diferente, pois as palavras possuem a capacidade evocativa, pois despertam ou aguçam a imaginação e também estimulam a criatividade (Hernández, 2021). A leitura representa, então, esse ato criativo ao acionar a imaginação, a inventividade e ao potencializar a dimensão estética.

Já o quinto princípio refere-se ao resgate da ironia, entendida por Bloom (2000) como uma linguagem mais sofisticada, em que as palavras são pensadas e articuladas com elegância linguística, havendo maior cuidado na escolha lexical e na construção de expressões enunciativas. Dessa perspectiva, a ação leitora viabiliza a expansão de vocabulário, o que permite ao sujeito retomar uma escrita marcada pela literariedade, ativar o uso de metáforas, de uma escrita mais refinada e elaborada, que exige, do leitor, pensar e refletir sobre o texto.

Enfim, diversas razões nos movem à ação leitora: lemos como entretenimento, como forma de adentrar a intimidade, para nos conhecer ou nos reconhecer nos personagens, lemos porque necessitamos de

conhecimentos, lemos para cumprir tarefas, para orientar ou direcionar as ações, para ampliar saberes, para comparar e compartilhar informações, para superar nossos próprios limites. Ainda que caracterizada como uma prática individual entre leitor, texto e autor, o ato de ler consiste em uma prática cultural, que nos coloca como pertencentes a uma sociedade ou a um determinado grupo social marcado por uma dada representação da escrita. Seria a tentativa de proximidade das palavras do outro, uma vez que “[...] para ler os sentimentos humanos em linguagem humana há que ser capaz de ler humanamente, com toda a alma” (Bloom, 2000, p. 32, traduzido pela autora)<sup>12</sup>.

Como uma prática culturalmente construída, que nos forma e nos transforma, que exige recuperar nossa humanidade, a leitura faz parte do contexto real, lemos o tempo todo, de diferentes formas e com diferentes finalidades. O ato mais intenso de ler está no reconhecimento de que um texto, uma obra, um livro não existem sem a atuação de um “leitor metido a profundo”, como nos versos de Quintana (1989, p. 84), que quando lê ultrapassa o que vê escrito. Por essa razão “[...] um livro bom, é aquele de que às vezes interrompemos a leitura, para seguir – até onde? – uma entrelinha... Leitura interrompida? Não. Esta é a verdadeira leitura continuada” (Quintana, 2006, p. 251).

Essa ação de continuidade, decorrente de uma relação de intimidade entre leitor e livro, sobre a qual versa Quintana (2006), dialoga com a definição de leitura como ato desejante, proposta por Barthes (2004, p. 36), em que “[...] o desejo está presente junto com seu objeto, o que é a definição de erotismo”.

O desejo mencionado pelo autor possui dois traços de entrega total do sujeito ao objeto desejante, remetendo, no caso, ao livro, compreendido como objeto de materialização do texto. O primeiro seria um traço “clandestino” (Barthes, 2004), que o consome, que faz com

---

<sup>12</sup> “[...] para leer sentimientos humanos en lenguaje humano hay que ser capaz de leer humanamente, con toda el alma” (Bloom, 2000, p. 32).

que o leitor, quando em estado de leitura, ou seja, quando envolvido inteiramente pela obra, é capaz de ignorar o mundo ao seu redor. Nesse estado de abandono, ou melhor, de entrega íntima – intensa e profunda –, o leitor pode se dividir em duas faces que, segundo Barthes (2004, p. 36), seriam as de um “sujeito apaixonado e de um sujeito místico”.

O sujeito místico é representado pela pessoa de Teresa D’Ávila<sup>13</sup>, que se entrega totalmente ao arrebatamento do mundo físico, deixando-se tomar pela palavra da sagrada escritura, de modo a incorporá-la em seu interior, a ponto de atingir o êxtase espiritual. Seria a perda da consciência da exterioridade, para algo além de si mesmo, algo que transcende a materialidade física. O sujeito apaixonado representa essa fuga da realidade exterior, o ato de ignorar o mundo em seu redor. Essa mobilização entre leitor e contexto narrativo é consciente, mas pode ser provocada por ações inconscientes, que permitem um encontro íntimo com o texto, em um ato de entrega ao imaginário dual com a obra (Barthes, 2004).

E, na relação de intimidade entre leitor e texto, intermediada pela leitura, surgem sentimentos de pertencimento, de propriedade, de desejo de posse (Goulart; Ferreira, 2015). Tal relação, quase que mística, com a leitura é perceptível no conto *Felicidade Clandestina*, de Lispector (1998), em que, após esperar algum tempo pelo empréstimo da obra *Reinações de Narizinho*, a personagem inicia uma relação que começou pela materialidade do livro, pois, como objeto físico, possui forma, cheiro, e, ao pegá-lo e apertá-lo contra o peito, procurava sentir sua presença. Andava pela casa e fazia as refeições com ele, fingia tê-lo perdido para depois procurá-lo. Estava com ele em atividades preferidas, com uma sensação concreta e perceptível de sua presença, o que lhe dava prazer: “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo,

---

<sup>13</sup>Teresa de Ávila, conhecida como Santa Teresa de Jesus, nascida Teresa Sánchez de Cepeda y Ahumada, foi uma freira carmelita, mística e santa católica do século XVI, importante por suas obras sobre a vida contemplativa e espiritual, como também por sua atuação durante a Contrarreforma.

sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais a menina com o livro: era a mulher com seu amante” (Lispector, 1998, p. 12).

O outro traço dessa ação desejanante corresponde ao envolvimento das emoções de um corpo que sente, que produz sentimentos, em que estão misturados e envoltos de fascínio, vagância, dor, volúpia, quando vive ao mesmo tempo emoções pulsantes e contraditórias de desânimo e volição, desejo e procrastinação, de continuidade e abandono à leitura, de satisfação e insatisfação pela demora do desfecho, inquietude e contentamento da narrativa, enfim, sentimentos que produzem “um corpo transtornado” (Barthes, 2004, p. 38).

Por maior que seja o desejo de ler, por vezes o leitor enfrenta tropeços físicos para dar continuidade ao seu propósito de chegar à linha final. Enfrenta ruídos que ecoam dentro e fora, contudo, procura manter-se na rota da concentração para se deixar envolver pelos sentidos produzidos. E, para entregar-se à volúpia das palavras, Barthes (2004) considera que há prazeres diferentes provocados pela ação leitora. Tais prazeres seriam responsáveis por manter o leitor na linha atrativa do texto, por isso o autor aponta três vias pelas quais a leitura pode nos capturar: a primeira ocorre quando se estabelece com o texto uma relação de fetiche ao se prender a suas palavras, versos anunciados, “[...] delineiam-se plagas, isolatos, em cuja fascinação o sujeito-leitor se abisma, se perde” (Barthes, 2004, p. 38), o que pode estagnar ou delongar a leitura.

A segunda seria uma ação contrária, em que o leitor sofre as demoras e se vê movido pela curiosidade ardente, pela ansiedade de saber o desfecho da narrativa ou o término do texto. Busca, então, em saltos de linhas, de parágrafos ou até de capítulos, infiltrando-se pelas páginas mais avançadas da obra, acalentar as palpitações provocadas pelo suspense da narrativa, ou pelas descrições minuciosas e alongadas, ou mesmo pelos devaneios do autor nos intertextos que se abrem. Nessa leitura em contramão da linearidade estabelecida pela diagramação

editorial da obra, o leitor constrói seu próprio percurso da ação leitora, independente daquele previsto pelo autor ou pelo editor.

A terceira via seria a “aventura da leitura”, resultante de um ato desejante, ou mesmo da intimidade com o texto, da ação de envolvimento com a temática, que provoca no sujeito-leitor a vontade de escrever, de aventurar-se pelas trilhas da prática escritora.

Essas vias percorridas pelo leitor vão, de certa forma, caracterizando-o e firmando sua condição de sujeito atuante com e sobre o texto. Nessa perspectiva, Barthes (2004, p. 41) considera que ler é, sem dúvida, um ato de decodificar letras, palavras, frases, textos, entre outras estruturas, entretanto, o leitor vai “[...] acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre”.

Nesse ato inicial de decodificação, a ação leitora produz sentidos que são únicos, singulares, os quais vão se amalhando, como uma espécie de reserva interior, pois o leitor guarda, acumula e estoca o que um dia foi lido, formando o que Goulemot (2001, p. 112) denomina de “biblioteca”, que seria esse espaço interno do sujeito-leitor, caracterizado não somente pela finalidade de se amontoar textos, o que seria quase impossível, pois a memória é seletiva, e não suportaríamos tanta informação ou dados armazenados. Por essa razão os registros são, em maioria, parciais, mas a retomada ao arquivo emerge a partir de uma “leitura comparativa”, em que o leitor recupera aquilo que leu anteriormente. Isso o coloca numa relação dialógica entre o que lê e o que foi lido, recuperando expressões, palavras, frases de outros textos, em “[...] ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das mútuas relações dialógicas” (Bakhtin, 2003, p. 299), “ecos discursivos” que, aqui nesta obra, podemos ouvir ou perceber nitidamente.

Esse emergir de leituras anteriores e interiores pode ser compreendido como “jogo de espelhos”, pois, conforme a posição e o

ângulo de visão do leitor, altera-se a percepção do objeto, que no caso se refere ao escrito. Essa recuperação de outros textos promove um reencontro interior, em que os saberes acumulados trabalham: “[...] o texto oferecido à decifração” (Goulemot, 2001, p. 115).

No entanto, ler sobrepõe-se à rusticidade da decodificação, trata-se de trabalho interior de aproximações, recortes, ressignificações em ação dialógica de comparação, reflexão, hipóteses, encontros e desencontros com outros textos lidos. Uma operação em que o leitor não apenas decodifica, mas é atravessado pelo texto, numa “inversão dialética”, em que “[...] *sobredecodifica*, não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (Barthes, 2004, p. 41).

O conceito de leitura perpassa essa complexidade de representações, que exige compreendê-la como uma ação que acontece na subjetividade, na interioridade e na singularidade de um leitor, que demanda um trabalho interior de reflexão, de análise, de estudo, de compreensão em constante movimento de produção de sentidos, que em função disso é capaz de atuar como ação dialógica formadora e transformadora do sujeito.

Assim, destacar as representações sobre a ação leitora ajuda a compreender a polaridade de visões e de percepções que balizaram os discursos produzidos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e a relação entre a literatura e o contexto escolar, em um determinado período histórico. Adrentremos nesta aventura que consistiu em apresentar as diversas pesquisas e estudos que buscaram, de uma forma ou outra, explicitar e caracterizar o ato de ler, que demarcaram modos distintos de representação. Uma peripécia resultante da ação leitora desejanete e dialógica, compartilhada nesta obra.



# 1 Interlocução teórica: a leitura em movimento

*“Mas meu segredo mais secreto era desvendar  
o que as letras escondiam dentro dos livros.  
Ser matriculado na escola, possuir um estojo  
de madeira com lápis e borracha  
e mais um arco-íris guardado dentro da  
caixa de lápis de cor”.*  
Queirós (2012, p. 39).

Para adentrar na discussão sobre o ensino da leitura, este primeiro capítulo traz um pouco do caminho percorrido em busca da estruturação e delineamento do estudo proposto. O discurso publicado em obras de referência teórica tornou-se a via de acesso para a escolha de outras obras, desencadeando uma rede discursiva sobre a temática, que nos conduziu às representações que, parafraseando a epígrafe, se “escondiam dentro dos livros”, ou melhor, que se fizeram presentes em determinadas publicações refletindo nos modos de organização das ações ledoras nas escolas.

Os escritos sobre o ensino da leitura submergem em representações que retratam um determinado tempo e lugar, que podem acionar uma história, uma memória, que permitem compreender gestos e expressões, no caso, discursos produzidos que acompanharam as práticas ledoras no contexto escolar.

[...] Felizmente para a turma, o resto não era nada disso, pois tratava da *Seleta em Prosa e Verso* de Alfredo Clemente Pinto, um mundo... quero dizer, o mundo! Logo ali, a primeira página, o bom Cristóvão Colombo equilibrava para nós o

ovo famoso e, pelas tantas, vinha Nossa Senhora dar famoso estalinho no coco duro daquele menino que um dia viria a ser o Padre Antônio Vieira. Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães: “Waterloo! Waterloo! Lição sublime!” [...] Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante”, ai do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Esta leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma. [...] (Quintana, 1989, p. 152).

O cenário de uma aula de leitura descrito por Quintana (1989) traz à lembrança um tempo de escola, uma forma de compreensão de aprendizagem, de maneiras de se realizar o ato de ler marcadas pela presença determinante de uma professora (Goulart, 2011). Esse cenário representa as lembranças que o personagem tem de sua experiência de um momento específico de atividade escolar, descreve a realização de um ritual: um modo específico de ler (em voz alta), uma metodologia de ensino da leitura aplicada (de forma sequenciada, em que cada aluno deveria ler uma parte do texto até o comando do professor para se alternar o leitor), conseqüentemente, de se relacionar com o texto, com os autores e/ ou com o conteúdo exposto, até mesmo com o conhecimento ou com aquele que apresenta e conduz esse saber.

Ao ler os versos de Quintana (1989), vêm à lembrança aulas de leitura vivenciadas em outro contexto histórico e social, ao longo dos anos de 1980, enquanto aluna do primeiro e segundo grau, nas carteiras escolares de uma escola pública. Com o livro aberto na mesa, a aula era orquestrada pela mesma cadência metodológica, em que a atividade de ler um texto seguia a ordem das fileiras, bastando acompanhar corretamente cada palavra, frase e parágrafo, até o comando do professor, com um brado “próximo”, assegurar a continuidade da leitura na alternância do leitor. A leitura em voz alta tinha função avaliativa e disciplinadora, a habilidade em questão centrava-se na articulação das

palavras, com entonação, com ritmo, no refinamento da oralização do texto. Essa prática não ficou no passado, mas ainda se encontra nas salas de aula para acompanhar diferentes textos lidos oralmente.

O interessante de se pensar nas práticas de leitura no contexto escolar é que as ações pedagógicas ou estratégias de ensino – não querendo neste momento denominar de metodologia – parecem possuir certa perpetuidade, atividades e posturas que permanecem ativas por gerações, que manifestam pequenas variações, mas possuem a mesma essência no modo de organização e de aplicabilidade do ensino da leitura e da literatura. Ao pensar nessa continuidade, seja na postura docente, seja na condução metodológica do conteúdo, seja na organização dos alunos nas salas de aula, seja na relação entre professor e aluno, seja na relação do aluno com o texto, seria possível identificar quais fundamentos teóricos estariam presentes em determinadas orientações pedagógicas que se enraizaram no contexto escolar, mobilizando o fazer docente por décadas?

Trata-se de uma questão bastante complexa por abarcar dimensões argumentativas distintas, sobre a qual muitas pesquisas e estudos têm se debruçado ao longo dos anos para entender como o ensino da leitura tem sido compreendido e disseminado no contexto educativo. Muitas dessas pesquisas são de cunho historiográfico<sup>14</sup>, descrevem as memórias de um tempo, analisam discursos, avaliam um fazer pedagógico, em que o ato vivido se torna objeto de estudo, pronto a dialogar com o momento presente. Retratam em que uma dada organização institucional tem sua vivacidade, na sociedade, marcada por um tempo e um lugar, a qual se evidencia a partir das ações investidas na ótica dos historiadores ou pesquisadores, que se transforma “num *passado* suscetível de ser estudado. Ela [a sociedade] muda de estatuto: deixa de ser, entre os autores, aquilo em função de

---

<sup>14</sup>Lajolo (1982); Leite (1983); Coelho (1985); Zilberman (1988); Magnani (1989), entre outros.

que eles pensam, passa para o lado de objeto que, como novos autores, temos que tornar pensável” (Certeau, 2010, p. 44).

A leitura e as práticas que a envolvem, seja na perspectiva social ou educacional, tornam-se objetos pensáveis. As pesquisas que se direcionam a tecer a história da leitura revelam que, em decorrência do contexto social e cultural, em tempos e espaços distintos, o ato de ler foi compreendido de formas diferentes (Manguel, 1997). Uma história da leitura se mostra cercada de práticas que a constituem, muitas das quais foram – ainda são – construídas e disseminadas pela instituição escolar e podem sofrer alterações conforme as forças políticas, culturais e econômicas. Valores, crenças e modos de pensar, que aparecem representadas em obras literárias, mobilizam diferentes ações em uma sociedade.

Nesse sentido, Bourdieu e Chartier (2001, p. 240) apontam como uma política cultural é capaz de agir sob determinada crença: dentre “[...] as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem da leitura”. Tal aprendizagem corresponde tanto ao processo de decifração da palavra quanto da compreensão leitora no ato interpretativo que envolve a capacidade de ler de forma fluente e autônoma, com vistas a se apropriar daquilo que se leu.

Frente ao que se compreende por ensino da leitura e/ou a quais ações se determinam necessárias para promovê-la, elevam-se práticas distintas, especificamente no contexto escolar. As discussões de Bourdieu e Chartier sobre a temática (2001, p. 233) asseguram que “[...] assim como as capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis”. Por isso, essa tentativa de “[...] historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente” (Bourdieu; Chartier, 2001, p. 233).

Assim, uma possibilidade de investigação das diferentes representações<sup>15</sup>, construídas sobre o ensino da leitura e da leitura literária, pode ser descrita e estudada pelo viés da história cultural. Chartier (2002, p. 123), ao definir a leitura como prática cultural, assinala a necessidade de se compreender as duas faces que compõem tal premissa: de um lado, a singularidade da ação leitora mobilizada por um sujeito-leitor em que a “[...] leitura é uma prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares”, que não se restringe às intenções dos autores da obra. Por outro, a ideia de um leitor pensado pelo autor, de uma obra planejada e orientada por um percurso que se idealiza a partir de uma leitura “autorizada” pelo autor ou editor, para a qual utilizam dispositivos em sua escrita “que tendem a impor um protocolo de leitura” (Chartier, 2001, p. 97). Entretanto, ler acontece num movimento de tensão entre o leitor singular, com características e experiências únicas, e uma obra que se apresenta produzida a partir de *dispositivos textuais e editoriais*<sup>16</sup> que tentam condicionar ou regularizar essa ação (Chartier, 2002).

Nesse sentido, a reflexão sobre ensino é um assunto instigante, por abarcar dimensões amplas e complexas, como o processo de aquisição da leitura, em que aprender a ler envolve o aspecto da decodificação da palavra, mas não se resume a ele. A formação de um leitor fluente requer a compreensão leitora, o acionamento de estratégias de leitura, a mobilização de aspectos cognitivos para atribuir sentido ao texto lido,

<sup>15</sup>A ideia de representação parte da perspectiva da História Cultural de que o modo como percebemos o mundo se faz por meio de representações, que se efetua por categorias de percepção e apreciação do real: “são estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (Chartier, 2002, p. 17).

<sup>16</sup>A terminologia “dispositivos textuais e editoriais” baseia-se nas proposições de Chartier (2002, p. 127), que os classifica em “[...] dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leitoras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor”.

como também o reconhecimento do aspecto da funcionalidade do texto nessa produção de sentidos, ao compreender que ler é uma prática socialmente posta e partilhada, em que temos um leitor real, um sujeito que pode apreciar o texto pela sua oralização, em que estão implícitos gestos, entonação da voz e postura corporal, assim como pode apreciá-lo pela sua materialidade, em que se evidenciam *dispositivos textuais e editoriais* (Chartier, 1994; 2002) e pelo envolvimento físico e afetivo, em que estão em jogo práticas construídas no contexto social<sup>17</sup>.

Por ser uma prática socialmente construída, a leitura – como a escrita – requer uma aprendizagem a partir de ações mais específicas e elaboradas para esse fim. Em decorrência disso, entra em cena a instituição escolar, com o planejamento, organização, sistematização de ações de ensino na aplicação de práticas pedagógicas. Quando ocorre a institucionalização dessas práticas, instaura-se a necessidade de se reafirmar o que se compreende por ensino e aprendizagem, fazendo emergir, em consequência, disputas políticas e ideológicas que procuram regularizar a forma de disseminação das práticas de leitura e escrita numa sociedade.

Por estar sedimentada em ações complexas, que envolvem diferentes instâncias sociais, uma possibilidade de compreender a história da educação literária se mostra pela perspectiva da História Cultural<sup>18</sup>, em que é possível recorrer aos discursos presentes nas obras para identificar modos de pensar sobre a educação literária.

---

<sup>17</sup>De acordo com Goulart (2013, p. 13-14), as “orientações textuais e tipográficas que contribuem para a produção de sentidos por parte do leitor no momento da leitura. E para seus usuários, os livros trazem uma materialidade composta por textos, imagens, formas, cheiros, tamanhos – estando ainda carregados de protocolos de leitura – título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria – os quais servem para determinados fins e objetivos. Os livros são provocadores, até mesmo quando fechados e ainda não possuídos; plenos de sentidos, revestem-se de uma determinada significação”.

<sup>18</sup>Com base nos estudos de Burke (2005) a perspectiva da História Cultural assume como centralidade a ideia de “representação” e de “práticas”, voltando-se para o que ou de que forma os discursos parecem refletir, imitar, ou mesmo (re)produzir uma realidade social, política e cultural.

Dessa forma, subsidiada pela perspectiva da História Cultural, procuro dar visibilidade às ações discursivas sobre o ensino da leitura e da literatura, ao aproximar discursos, interpretar e descrever contextos argumentativos em que as representações foram e são construídas. Trata-se de uma ação investigativa que coloca o estudo diante da linguagem produzida, ao pesquisar modos de pensar e refletir sobre um tema, no caso as orientações prescritas em documentos oficiais, num esforço de compreender a variedade de discursos na sua “[...] descontinuidade, desmontar os princípios de sua regularidade, identificar as suas racionalidades particulares, [o que] supõe em nosso entender ter em conta os condicionamentos e exigências que advêm das próprias formas nas quais nos são dadas a ler” (Chartier, 2002, p. 133).

Sabendo que muitas pesquisas acadêmico-científicas têm sido produzidas nos últimos anos sobre a temática do ensino da leitura (Ferreira, 1999; 2001), problematizo a respeito do que tais discursos, presentes em obras impressas e em documentos oficiais, trazem em relação a essa temática nos últimos anos. Assim, em que medida tais discursos podem ser organizados e pensados a partir de eixos argumentativos que os direcionaram? Até que ponto os discursos acadêmicos produzidos em documentos oficiais repercutem na concepção de uma educação literária no contexto das escolas brasileiras?

Com a pretensão de refletir sobre as representações discursivas presentes em obras e em documentos oficiais que tematizam a leitura, a leitura literária e sua relação com o ensino, especificamente nos anos de 1980, a pesquisa se coloca frente à linguagem como *corpus* investigativo. Ao assumir como objeto de estudo produções escritas, em que as palavras impressas e o que dizem tais palavras estão em centralidade, a análise investigativa se mostra uma ação desafiadora. Isso articulou uma rede de complexidade discursiva e colocou a pesquisa diante de uma ação reflexiva de enunciados que dialogavam com outros tantos,

muitos de cunho historiográfico, que apontam escritos movidos por um ideário a respeito da nacionalização do ensino.

Os discursos que abrangem a temática da educação literária<sup>19</sup> trazem em sua composição argumentações que se entrecruzam com áreas da psicolinguística, que buscam compreender os processos cognitivos e a compreensão leitora, e áreas da sociologia, que procuram trazer a história da leitura, com pesquisas sobre a cultura material escolar, como os estudos de obras literárias ou didáticas, da organização editorial de uma obra, dos dispositivos textuais, editoriais, ou mesmo dos procedimentos metodológicos, ações, gestos e ritos que se elegem como úteis ou indispensáveis para uso dos textos em sala de aula, tendo em vista que as práticas que se apoderam do material impresso se tornam atos de criação e de representação (Chartier, 2002).

Nesse sentido, me aproximo das argumentações impressas em obras e documentos oficiais como objetos e fontes para a construção deste estudo, em relação aos discursos produzidos, às percepções, às alterações construídas demarcadas em relação ao tempo e espaço. Com isso posto, busco identificar a concepção de educação literária, que envolve aspectos teóricos e metodológicos, entre as práticas de ensino, as ações leitoras e o uso de livros de literatura infantil, em meio a enunciados produzidos, que trazem em si todas as transformações sociais, mesmo “[...] aquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, ou mesmo, não

---

<sup>19</sup>De acordo com Munita (2017, p. 381), surge, a partir dos anos de 1970, uma discussão acadêmica em relação à prática de ensino da literatura, que passa a ser “[...] entendida no unicamente como un espacio de actuación sino también como un campo de investigación cuyo objeto es construir un cuerpo de conocimientos que ayuden a profundizar nuestra comprensión de la acción pedagógica y, de ese modo, hacerla avanzar hacia modelos educativos más afinados y fundamentados”. “[...] entendida não unicamente como um espaço de atuação, mas também como um campo de investigação cujo objetivo é construir um corpo de conhecimentos que ajudem a aprofundar nossa compreensão da ação pedagógica e, desse modo, fazê-la avançar com base em modelos educativos mais afinados e fundamentados” (traduzido pela autora). Em tópico posterior, o conceito será explorado de forma detalhada.

abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 42).

Assim, a pesquisa parte da premissa de que as palavras inscritas e publicadas constituem indicadores sensíveis de “todas as transformações sociais”, nos asseguram Bakhtin e Volochinov (2006, p. 42). Transformações essas que, em sua maioria, emergem de uma posição ideológica, como também podem ser de ordem pragmática, em que a produção escrita se mostra o meio, o canal de manifestação de inquietação, de problematização, de aspiração, de idealização, no caso em relação ao contexto do ensino da leitura, no qual se concebe, compartilha e produz em pequenas proporções argumentativas, em “[...] lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 42).

Logo, é possível compreender que as palavras impressas e divulgadas em forma de produção acadêmico-científica operam como registros argumentativos de ordem ideológica, que foram acumulando modos de pensar, de refletir, de perceber, de indagar, de idealizar temas que são valorizados, capazes de registrar as fases e os momentos históricos que podem ser transitórios, as situações coletivas ou particularizadas que apontam a transitoriedade das mudanças sociais, especificamente quando se trata do contexto educacional.

O trabalho investigativo com obras impressas e documentos oficiais requer o reconhecimento de que se trata de um olhar direcionado às produções que compõem um determinado tempo histórico, no caso os anos de 1980, o que coloca a reflexão aqui apresentada diante de uma ação historiográfica. Para o delineamento metodológico admito a perspectiva de uma “operação historiográfica”, o que, entendendo “[...] a história como uma operação, será tentar,

de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)” (Certeau, 2010, p. 66).

Desse modo, os capítulos seguintes trazem os resultados de um estudo de caráter documental, tendo a produção acadêmica, especificamente a dos anos de 1980, como *corpus* investigativo. As práticas científicas delineiam-se pelos procedimentos metodológicos assumidos, o que aproxima a pesquisa de um caráter bibliográfico, visto que se distingue pelo trabalho com dados secundários e utiliza, fundamentalmente, as contribuições dos diversos autores, permitindo comparar estudos de diferentes autores sobre um mesmo tema (Gil, 2002; Martins, 2015).

Sobre essa base metodológica, realizamos o levantamento e análise dos discursos das obras produzidas entre os anos de 1980 e dos documentos oficiais, em diálogo com outras produções que antecederam e sucederam os anos de 1980, com foco temático na leitura, na educação literária. Como procedimento de análise de dados, a pesquisa optou pela análise textual discursiva (Moraes, 2003), dividida em três momentos, em que, inicialmente, se buscou a desconstrução dos textos do *corpus* ou unitarização, ao examinar detalhes no discurso presente nas obras, fragmentando-os a fim de atingir unidades discursivas. Essa etapa se inicia ao estabelecer como critério de seleção das obras aquelas que trouxessem como base argumentativa a temática conceitual de leitura, leitura literária e ensino.

No segundo momento foram estabelecidas as relações entre os elementos unitários, ou seja, uma aproximação de eixos argumentativos, a partir de uma reflexão mais aprofundada, de modo a explorar a “[...] diversidade de significados que podem ser construídos com base em um conjunto de significantes”, para, assim, apreender do “novo

emergente” (Moraes, 2003, p. 196) e buscar uma reflexão renovada ou diferenciada do todo, em que a subjetividade do pesquisador aparece na composição da escrita do texto da pesquisa. Dessa forma, a reflexão que apresento está demarcada por ideias e perspectivas sob a ótica de uma pesquisadora que, ao reunir, distanciar e categorizar discursos, “[...] longe de aceitar ‘dados’, [...] os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam do universo do uso, que vão procurá-lo também fora da fronteira do uso, e que o destinam a um reemprego coerente” (Certeau, 2010, p. 81).

Para aprofundar as discussões são criados eixos de aproximação em relação às representações conceituais, ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura, da inserção do texto literário na escola por meio de obras didáticas e livros de literatura infantil. Tais aproximações discursivas foram organizadas em capítulos, a fim de dar inteligibilidade aos discursos produzidos. No diálogo com as fontes estão as discussões que compõem o espaço teórico da pesquisa, que se efetiva por meio de uma operação técnica de interlocução com diferentes autores que discutem sobre a educação literária.

Ao enveredar pelo viés dos discursos produzidos, balizados tanto pela complexidade quanto pela contextualidade dos enunciados, deparo com diferentes aspectos ou elementos circunstanciais, que implicaram (in)diretamente em seu processo de elaboração. Por isso, a reflexão dos discursos está subsidiada na perspectiva dialógica da linguagem, como parte constitutiva do contexto social, como ação plural de significados que acompanha a palavra escrita, bem como pela singularidade da percepção de uma pesquisadora. Outra perspectiva consiste nas representações que circundam os discursos, produzidos em um dado contexto histórico e social, demarcados por objetivos específicos, determinados por tempo e espaço, que se tornam objetos e fontes ao trazer como temática central o ensino da leitura.

Assim, a reflexão argumentativa está delimitada em três vertentes teóricas: a concepção dialógica proposta por Bakhtin (2003) e Bakhtin; Volochinov (2006); a abordagem da história cultural, com o conceito de representações e práticas de Chartier (1989; 1994; 2001; 2002) e a concepção de educação literária proposta por Mendoza Fillola (1988; 2001; 2002; 2004; 2005) e Colomer (1991; 1996; 2003; 2007; 2010).

## **1.1 A perspectiva dialógica da linguagem**

Quando a pesquisa assume como objeto e fonte de análise as representações discursivas, insere-se em uma relação dialógica marcada pela complexidade dos enunciados, pois a leitura dos textos produzidos se faz na atualidade, porém se direciona à compreensão de uma escrita pensada e articulada em outras circunstâncias sociais e em outro momento histórico. A ação investigativa procura articular discursos produzidos com intenções e interesses distintos, sem a pretensão de mensurar ou sopesar valores particularizados, mas de aproximar modos de ver, de perceber ou de descrever concepções e proposições sobre um determinado tema em comum, postos em circulação e situados em dado tempo e espaço.

Os discursos constituem-se de enunciados que, longe de uma serem neutros, foram pensados e articulados com uma determinada finalidade, tratando-se de obras produzidas como demarcação de um campo de discussão – de concepção teórica e de orientação prática – que, ao estabelecer uma relação direta com seu leitor, “[...] estabelece vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 123).

Isso porque o centro organizador do enunciado não procede do interior do sujeito do discurso, mas do seu exterior, ou seja, se apoia

no meio social, pelo fato de que a “[...] enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social”, que revela em sua estrutura uma natureza social, em que a elaboração estilística, a escolha, organização e delimitação de suas palavras revela esse “fenômeno social da interação” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 126-127).

Nessa perspectiva, compreendo que, ao tomar os enunciados das obras e dos documentos oficiais como objeto de estudo, estou me aproximando não somente de um discurso individualizado, como também da relação estabelecida com outros discursos anteriormente produzidos, pois “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272).

Uma produção acadêmica se constitui a partir de relações dialógicas e de uma rede de interlocução entre enunciados já produzidos. Uma produção, de acordo com Dahlet (2005), traz a expressão da fala, mesmo no caso da escrita, que não pode ser considerada uma ação solitária, visto que todo locutor – escritor – inclui em seu projeto de expressão uma previsão possível da reação de seu interlocutor.

A obra torna-se um espaço de diálogo entre autor e leitor. Essa dimensão dialógica exigirá ou permitirá a esse último uma “ação responsiva” frente ao texto, que incita a assumir uma posição diante do que o autor apresenta (Bakhtin, 2003). Os enunciados formulados e emitidos, no caso publicados, direcionam, provocam, desencadeiam reações em seu leitor a partir da tensão estabelecida com aquilo que outrora fora pronunciado. Essa resposta pode acontecer de maneira verbal ou não verbal<sup>20</sup>, para a sua ativa compreensão, e exercerá influência sobre os seguidores e

---

<sup>20</sup>Compreendemos linguagem verbal e não verbal a partir da abordagem de Marcos Bagno (2014), que distingue a linguagem verbal como aquela que pode se manifestar de forma oral, escrita ou gestual (língua dos surdos). Já a linguagem não verbal corresponde àquela que se vale de outros signos, não linguísticos, como: cores, sons, figuras, bandeiras, fumaça, ícones etc.

continuadores da rede dialógica, podendo assumir formas diversas de manifestação e de intencionalidade: quer pela influência educativa – de orientação, de formação, de doutrinação – sobre os leitores; quer pela expressão de percepções, convicções, crenças; quer pelas respostas críticas (Bakhtin, 2003).

Além de estar pleno de “tonalidades dialógicas”, ou seja, entremeado de outros discursos marcados por perspectivas filosóficas, científicas, artísticas, literárias, os enunciados se constituem no processo de aproximação, de integração ou de embate com os pensamentos, ideias, conceitos de outros, o que dará um tom expressivo na emissão desses enunciados. E isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento de promover no interlocutor uma “compreensão responsiva”, visto que os enunciados se constituem a partir do tema, que, segundo Bakhtin e Volochinov (2006, p. 133), pode ser “individual e não reiterável”. Por essa razão, a significação da enunciação, de modo contrário, pode ser analisada ou compreendida em meio a um conjunto de significações que estão interligadas aos elementos linguísticos que a compõem, ou melhor, das palavras e expressões que asseguram ou determinam um discurso.

Por conseguinte, a pesquisa articulou a análise reflexiva sobre leitura, leitura literária e ensino, o que nos mobilizou ao levantamento do “tema da enunciação”<sup>21</sup> produzido. Ao compreender a complexidade da ação investigativa que trabalhava diretamente com o tema de enunciação, a partir de um sistema de signos dinâmico e complexo, com as características estilísticas individualizadas de quem produziu, carregadas de tonalidades discursivas, de intencionalidades, de vozes de outros discursos, das

---

<sup>21</sup>Entendemos “tema da enunciação” como algo substancial e concreto presente na linguagem, “[...] tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 132).

condições de um momento social e histórico, asseguro que os temas selecionados se mostraram “uma reação da consciência em devir ao ser em devir”, como apresentam Bakhtin e Volochinov (2006, p. 134).

À vista disso, os discursos proporcionam e direcionam para uma reflexão sobre o “tema da enunciação” e a sua inserção no discurso prescrito, o que oportunizou um olhar para a expressão real da situação histórica da qual se originou a enunciação.

O tema da enunciação pode ser compreendido como um conjunto de significações interligadas; corresponde a um sistema de signos, complexo e dinâmico, que se altera em consequência das transformações sociais. Embora não seja possível traçar uma fronteira de distinção entre tema e significação, o tema da enunciação está pleno de significação, pois

[...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 135).

Com base na vertente dialógica da linguagem, considero que a compreensão dos escritos se dará num movimento dinâmico em que ora se aproxima das palavras do texto impresso, ou seja, das argumentações e dos modos de expressão escrita que abarcam a temática do ensino da leitura, ora do que dizem as palavras, isto é, de sua significação, definida pelo autor como o efeito da interação entre o locutor-autor e o receptor-leitor (re)produzido na e pela materialidade do texto.

Nessa perspectiva, torna-se impróprio considerar as palavras longe de sua significação, o que coloca este estudo frente a uma rede discursiva delineada pela interação verbal, carregada de complexidade a partir dos sentidos produzidos por uma leitora-pesquisadora e pela

contextualidade das relações entre espaço e tempo um dia manifestadas em enunciados, ambos em contígua interdependência.

Outro aspecto a se considerar refere-se à linguagem como parte constitutiva do contexto social, o que se torna o primeiro fator implicativo de análise investigativa do discurso impresso, pois compreende fatos inerentes às conjunturas sociais em que o discurso foi produzido, visto que “[...] sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 133).

As palavras escritas e publicadas, tomadas, nesse caso, como fonte e objeto de estudo, requerem um posicionamento de cautela investigativa frente à condição de impossibilidade de se consolidar, ou mesmo de se determinar significados, pelo fato de a significação do tema do enunciado estar intrinsecamente relacionada a uma situação concreta na qual um dia se planejou, organizou, determinou e efetuou a elaboração do discurso.

E, mesmo ao tecer justificativas e hipóteses a partir do que representam as palavras, seria imprudente não mencionar ou, ao menos, destacar as influências do contexto social e histórico em que elas ocorreram<sup>22</sup>. Se o ato de se aproximar das palavras é, também, um ato de apropriação do seu significado e se esse significado está vinculado à realidade social que o sustenta, pode-se considerar que a compreensão dos enunciados se torna, nesse ponto, uma vertente quase inatingível, por circular no campo efêmero e múltiplo dos sentidos das palavras.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (2006, p. 133), a “[...] multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra

---

<sup>22</sup>A contextualização histórica dos anos de 1980 encontra-se, em maior detalhamento, no capítulo 5.

uma palavra”, o que coloca a pesquisa diante do segundo fator implicativo para a realização da análise: a *pluralidade de significados* que acompanha as palavras. Essa discussão se aproxima e se coloca em concordância com as proposições de Barthes (2004, p. 62) sobre a linguagem escrita, quando ele explora a concepção de que um texto não produz um sentido único e acabado, proposto ou delineado pelas mãos daquele que o compôs ou daqueles que o compuseram; longe disso, instaura-se a sua pluralidade de sentidos em “[...] um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (Barthes, 2004, p. 62).

De acordo com Barthes (2004), no escrito nada está para ser “decifrado”, mas, antes, tudo está para ser “deslindado”; dito de outra forma, o texto não pede uma apreciação antes de sua interpretação, entretanto simplesmente deve ser lido, admirado ou não, para depois ser compreendido. O ato de ler não deve ter como pretensão primordial a tradução de cada palavra, de cada enunciado numa busca desenfreada pela interpretação. Para o autor, o espaço da escrita deve ser percorrido e não penetrado, pelo fato de ser o texto marcado, ou destinado, a uma característica de pluralidade, e “[...] isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irredutível (e não apenas aceitável)” (Barthes, 2004, p. 70).

Outro elemento de atuação diz respeito ao próprio texto, publicado outrora, portador de uma escrita pensada e planejada pelo autor, organizada, diagramada e determinada pelo editor, com um objetivo específico firmado na materialidade da obra – que pode ser impressa ou digital. Cada texto, ou seja, cada obra e cada documento lido e revisto, torna-se um espaço concreto por onde se peregrinará, através

[...] das análises que acompanham a atividade leitora em seus rodeios, percursos através da página, metamorfoses e

anamorfoses do texto pelo olho que viaja, voos imaginários ou meditativos a partir de algumas palavras, transposições de espaços militarmente dispostas do escrito, danças efêmeras, depreende-se ao menos em um primeiro enfoque que não poderia conservar a rígida separação da leitura do texto legível (livro, imagem etc.) (Certeau, 2007, p. 265).

Na tentativa de estabelecer limites de contenção a uma leitura um tanto individualizada, provocadora de “voos imaginários” pelas páginas do conteúdo impregnado na escrita, um dia deixada nos impressos, ocorre uma ação controladora estabelecida e imposta pelo uso de determinadas palavras, expressões, tipografias, dispositivos textuais e gráficos utilizados, intencionalmente, pelo autor ou pelo editor, para produzir ou induzir a uma certa compreensão.

Entretanto, aquilo que se dá a ler, que se põe à análise, ganha significação através da ação leitora, altera-se conforme muda o leitor ou em decorrência dos diferentes momentos da vida ou, ainda, pelas finalidades estabelecidas pelo mesmo leitor. Se à palavra, ou melhor, à manifestação linguagem (verbal ou não verbal) atribui-se existência substancial pela atuação, pela criação e pelo concatenar das ideias do autor, por outro lado “o que dizem as palavras”, ou seja, a significação, essa espécie de “concretização existencial” do escrito, acontece em plano distinto. Isso, talvez, justifique que a palavra escrita “[...] torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de ‘expectativa’ combinadas: a que organiza o espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura)” (Certeau, 2007, p. 266).

É nessa tensão da relação entre o leitor, o texto e o autor que ocorre a ação leitora. A apropriação do texto acontece na interação tríade entre leitor-texto-autor, não se constituindo somente pelo leitor, nem tampouco pelo escrito, mas na tensão provocada pelo intercâmbio

desse encontro. Assim, sob essa perspectiva, Chartier (2002, p. 123) define a leitura como uma “[...] prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significação de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros”. Ao abordar e descrever uma teoria da leitura, Chartier (2002) aponta a necessidade de se considerar que, juntamente à liberdade dos leitores de produzir sentidos para o texto estão os condicionamentos que pretendem contê-los. O leitor é pensado pelo autor, pelo editor, pelo comentador de uma obra, os quais procuram conduzi-lo a uma compreensão pré-determinada, a uma “leitura autorizada”.

A palavra como objeto de estudo perpassa um caminho estreito da subjetividade, em que esse “[...] objeto passa a ser algo que é representado por um sujeito que lhe confere sentido”, como nos mostra Brandão (2005, p. 267). O que coloca a pesquisa sob a vertente teórica das representações.

## **1.2 As representações que acompanham os discursos**

Por se tratar de um discurso produzido em tempos distintos, firmado por “discussões ideológicas” escritas e publicadas, a pesquisa se apoia nas perspectivas da Nova História Cultural (NHC), por trazer como centralidade a ideia de “representação” e de “práticas” (Burke, 2005). Desse modo, ela se direciona para o que ou de que forma os discursos representam, parecem refletir, imitar, ou mesmo, (re) produzir uma realidade social, política e cultural a respeito dos temas da enunciação: leitura, leitura literária e ensino.

Ao estabelecer os temas de enunciação me deparo também com aspectos que envolvem uma história social da leitura e seu ensino. Nesse sentido, a perspectiva da história cultural permite um olhar mais abrangente sobre contextos sociais que envolvem os discursos, em consonância com a abordagem dialógica da linguagem,

pelo fato de trazer como finalidade a ação de identificar como se procederam modos de leitura em diferentes lugares ou em diferentes momentos de uma determinada realidade social, ou ainda analisar como uma obra foi construída, pensada, planejada e disponibilizada para a leitura (Chartier, 2002).

Burke (2005), ao conceituar a História Cultural, desenvolve um estudo a partir da própria perspectiva da história cultural, apresentando como essa disciplina vem se estruturando, ao longo dos anos, constituída sob duas abordagens que, mesmo opostas, se complementam: uma interna e outra externa. Aquela que denomina de abordagem interna diz respeito aos interesses de estudar fatos/situações/objetos/momentos de um passado não estudado. Já a abordagem externa refere-se aos estudos direcionados à história cultural, identificados como “virada cultural”, que não necessariamente se encontram vinculados ao contexto acadêmico.

Embora distintas as pesquisas que se subsidiam na perspectiva da História Cultural, Burke (2005, p. 10) assegura que o terreno comum que aproxima os historiadores culturais encontra-se na dimensão simbólica e na sua interpretação, em que “[...] símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismos é apenas uma entre outras”.

Dessa forma é possível pensar, pesquisar, problematizar e refletir sobre uma dada realidade ou temática na tentativa de se tecer uma história cultural, tomando como objeto “[...] a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados”, e que, em discursos postos em circulação, descrevem “[...] a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”, como nos aponta Chartier (2002, p. 19).

A história cultural compreende que o modo como o homem vê e percebe o mundo não acontece de forma direta, mas se faz por meio de representações, tratando-se de uma maneira de relacionar com as coisas que efetua por operações internas de classificação, divisão e delimitação, uma cadência que organiza o que se apreende do mundo real, compondo categorias de percepção e de apreensão dessa realidade (Chartier, 2002).

Por isso, ao aproximar-se de um discurso histórico, instaura-se outro aspecto de complexidade para o desenvolvimento deste estudo, que se refere às representações construídas a partir do que se compreende ou se acredita ser o ensino da leitura. Ao efetuar uma operação leitora sobre os enunciados de um determinado tempo da educação, coloca-se o leitor frente às representações, aos ideários e ao imaginário presente em obras e em documentos oficiais que trouxeram orientações pedagógicas, as quais direcionaram o ensino de leitura e circularam em âmbito nacional.

Chartier (2009, p. 15), ao falar sobre a história como uma leitura do tempo, atribui à disciplina uma força tripla de “[...] convocar o passado; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor”. Ao discutir a história sob a forma de relações no passado, o autor traça um paralelo entre história-memória, história-ficção e orienta que essa disciplina pretende dar uma representação da realidade que um dia foi e que já não é mais. Diante de diferentes enunciados, consideramos que as palavras escritas estão carregadas de simbolismo e que as diferentes maneiras de orientação e de estruturação da linguagem, postas e dispostas em documentos oficiais, constituem um cenário repleto de textualidade e de representação.

As obras produzidas na década de 1980 trouxeram indícios de uma linguagem presente em produções acadêmicas, estudos, pesquisas, documentos oficiais que antecederam e sucederam esse período,

tornaram-se objetos concretos de representação e de textualidade, ao assumirem a posição de interlocução, que envolve diferentes sujeitos, seja de pesquisadores, seja da secretaria de ensino, seja da direção escolar, seja do professor, os quais assumiram ora a posição de leitores, ora de consumidores, no âmbito da aceitação e/ou implementação das propostas dos documentos orientadores. Nesse movimento entre a produção e a recepção das obras, o material impresso comporta um discurso escrito que promove a inter-relação entre ambas as ações. Os enunciados presentes nos documentos oficiais se tornaram a concretização de uma relação dialógica.

Assim, no que diz respeito à perspectiva metodológica, de acordo com Chartier (2009, p. 47), um dos principais desafios que se apresenta à história cultural está em “[...] como pensar a articulação entre o discurso e as práticas”. Ao refletir sobre essa questão, tomamos emprestada do autor a expressão “giro linguístico”, que se baseia em duas ideias fundamentais: uma de que “[...] a língua é um sistema de signos, cujas relações produzem significados múltiplos e instáveis”, e a outra de que “[...] a realidade não é uma referência objetiva externa ao discurso”, mas é sempre construída de e na linguagem. Toda prática se situa, se constitui na ordem do discurso (Chartier, 2009, p. 47).

A forma pela qual os sujeitos dão sentido às práticas e a seus enunciados se encontra na tensão entre a capacidade inventiva dos indivíduos (ou comunidades) e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer.

É nesse contexto que Chartier (2002) apresenta o conceito de “representação”, que se torna uma ideia determinante da Nova História Cultural, permitindo vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os sujeitos ou grupos se percebem e percebem o que os envolve. As representações não ocupam um *status* entre ser, ou não, imagens verdadeiras ou falsas de uma realidade externa, mas possuem

uma força própria que conduz à crença de uma realidade externa a partir daquilo que se acredita que é. A representação pode ser vista como uma produção que rompe com a sociedade e se incorpora ao sujeito (Chartier, 2002).

Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, [as representações] são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se legível e o espaço decifrado. As representações do mundo social assim constituídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (Chartier, 2002, p. 17).

Nesse sentido, por estar em ascendente contribuição para o desenvolvimento da pesquisa em ciências sociais, a perspectiva teórica da história cultural se mostra apropriada para oferecer a este estudo um suporte teórico e metodológico possível para subsidiar, nortear e direcionar as propostas que priorizam estudos sobre as representações e as práticas culturais.

A partir dos enunciados presentes nas obras e em documentos oficiais, fonte e objeto desta investigação, apontamos indícios utilizando as palavras escritas, tornaram-se vestígios reais e concretos dos pensamentos, ideias e intenções direcionadas, especificamente, à educação literária, fosse para o “professor-leitor” ou para o “professor-consumidor” das obras ou dos documentos.

O estudo se situa em um campo historiográfico por articular produções em uma operação histórica na combinação de três aspectos diretivos: “lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita”, conforme assinala Certeau (2010, p. 66-67). O “lugar social” implica o espaço do discurso, demarcado pela subjetividade, pelo “não-dito”, pelos silenciamentos do corpus investigativo, em função do qual se instauram os métodos, se delineia uma topografia de interesses e,

a partir das questões que são propostas, se organizam os modos de apresentação dos documentos.

A análise de um discurso histórico, segundo Certeau (2010, p. 67), deve considerar, também, o que não está presente, o “não-dito”. Por isso,

[...] que a atenção se volte para a maneira como se dá o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” – para retomar as palavras de Paul Ricoeur. Reconstruir em suas dimensões históricas um tal processo exige, em primeiro lugar, considerar que suas significações dependem das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados por seus leitores (ou seus ouvintes) (Cavallo; Chartier, 1998, p. 6).

Um material de leitura se revela para nós como um “mundo do texto” a ser analisado, o que leva a considerar, também, a existência do “mundo do leitor”<sup>23</sup> – que implica uma análise dos modos de recepção da obra ou das práticas de leitura que a envolvem –, no qual as significações que lhe foram atribuídas estão intimamente ligadas às formas pelas quais elas foram recebidas e apropriadas por seus leitores, em um movimento marcado por um dado tempo e um lugar.

As “práticas científicas” remetem a esse lugar em que se inserem as técnicas de efetivação da pesquisa, que Certeau (2010, p. 78) distingue como as implicações entre “o dado e criado”, entre o que é material de análise e as possibilidades de significação, de transformação, de reorganização dos dados, em que “[...] tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Essa movimentação ou, como denomina Certeau (2010, p. 81), operação do pesquisador, trata-se de uma “distribuição cultural”, visto que os dados de uma pesquisa não estão postos, mas são construídos. Os

---

<sup>23</sup>Embora se reconheça a relevância da ótica investigativa a partir do “mundo do leitor”, a fim de se obter uma compreensão mais abrangente das representações construídas, optou-se por não trazê-la como foco da análise nesta obra.

dados correspondem ao resultado de um trabalho investigativo, de um esforço de apreensão do pesquisador, de análise e de comparação entre documentos que nos permitiu agir a partir daquele material coletado, de modo a recortar, copiar, reordenar, transcrever, registrar em quadros e em imagens essa movimentação, que reflete a alteração do lugar de concepção e de estatuto da produção inicial.

Foi nessa operação historiográfica que se constituíram os dados desta pesquisa, ao criar e recriar, sob a ótica do pesquisador. A palavra criar possui, aqui, não o sentido de inventar ou gerar alguma coisa que antes não existia, mas remete à compreensão do ato de produção a partir de, ou seja, como ação de reconhecer, perceber, refletir, inquirir a respeito de algo que antes não fora percebido, reconhecido, refletido, inquerido e, mesmo que em algum momento isso tenha acontecido, o pesquisador pode recriar esta realidade. Por isso, todo material investigativo selecionado é criado ou recriado por ações combinadas que agrupam, apartam, recortam ou selecionam e procuram sentidos no universo do uso, como também fora das margens do uso, e que se destinam a um reemprego coeso e coerente.

Em vista disso, assumimos o segundo aspecto que Certeau (2010) considera como “práticas científicas” ou como operação “técnica-científica”, diante do que optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, sob procedimento de análise de textos discursivos, ancorada na perspectiva da história cultural.

O terceiro aspecto refere-se à “escrita”, ao modo de condução da construção do texto. Para Certeau (2010) a pesquisa pode ser interminável, mas o texto precisa se findar, pois trata-se de uma prática de efetivação da ação investigativa, dos registros da análise assumida pela pesquisa. A elaboração da escrita acadêmica possui uma arquitetura de elementos estáveis, legitimados de registros e delimitados por regras e conceitos que “[...] constituem sistema entre si e cuja coerência vem de uma unidade designada pelo próprio nome do autor” (Certeau, 2010, p. 94).

A operação de escrita a partir da apreensão das obras e dos documentos analisados se constitui a partir do ato de buscar, de selecionar, de aproximar discursos sobre o ensino da leitura e da leitura literária de modo a compor outro discurso realizando combinações entre discussões teóricas, entre fragmentos argumentativos. Certeau (2010) denomina esse movimento na escrita de “macrounidades” e de “usuras”, que se refere ao deslocamento de conceitos. A partir dessa ideia realizamos a ação de selecionar, recortar e agrupar temas de enunciados, aproximando discursos produzidos, em sua maioria, durante os anos de 1980, em articulação com outras obras e documentos que antecederam ou sucederam esse período.

### **1.3 A discussão sobre educação literária**

Nas últimas décadas do século XX, despontaram discussões teóricas a respeito do ensino da literatura, conforme assinalam os estudos realizados por Leite (1983), ao apresentar um panorama comparativo entre França e Brasil a respeito da Teoria da Literatura e do Ensino da Literatura. O movimento discursivo que se iniciou na França a partir de 1968, com discussões em âmbito universitário sobre os motivos de se ensinar literatura, culminou em 1969 com o Colóquio “Cérisy-la-Salle”<sup>24</sup>. No Brasil, a discussão iniciou-se a partir de 1975 nos cursos de Letras, retomando a disciplina Teoria Literária, que partiu da crítica ao Estruturalismo em busca de uma discussão para uma abordagem da literariedade do texto.

O Colóquio de Cérisy-la-Salle trouxe reflexões importantes sobre o ensino da literatura, a partir da problematização sobre *por*

---

<sup>24</sup>De acordo com Leite (1983, p. 36), o Colóquio reuniu “grandes nomes da moderna teoria literária, aqueles que se tornaram tão populares entre nós (Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, A. J. Greimas...) que, sobre isso, talvez pela primeira vez, se dispuseram a dialogar com seus colegas, professores do 1. e 2. Grau e com professores universitários, mais jovens e menos conhecidos”.

*que, o que é e como ensinar*, segundo Mendoza Fillola (2004). O autor destacou que o ponto central do colóquio versou sobre o problema da ênfase da literatura na cronologia e historicidade, salientando a necessidade de se considerar os “aspectos internos” referentes à literalidade por meio das experiências de leitura, bem como os “aspectos externos”, constituídos pela relação da obra literária com a sociedade, com a cultura e com a dimensão artística.

A partir dos anos de 1980, estudos como os de Mendoza Fillola (1988; 2001; 2002; 2004; 2005), Colomer (1991; 1996; 2003; 2007; 2010) e Munita (2017) passaram a criticar modelos de ensino da literatura e a discutir a respeito de uma didática específica sobre a língua e a literatura, em países como Espanha e Chile. Os discursos se articularam em relação aos temas que compunham a disciplina de didática da literatura, consolidando produções científicas para além de uma concepção teórica, envolvendo preocupações com o aspecto conceitual das práticas sociais literárias. Essa discussão sobre o processo de ensino da leitura literária abarcou o campo teórico da didática da literatura, o que impulsionou reflexões a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, bem como das práticas educativas e pedagógicas referentes à leitura literária no contexto escolar, considerando que a “[...] complexidade da interação entre saberes científicos e práticas sociais constituiria, então, uma especificidade da didática da língua e da literatura” (Munita, 2017, p. 381, traduzido pela autora)<sup>25</sup>.

Ao discutir sobre a necessidade de renovar a condução didática da literatura, Mendoza Fillola (2004) destaca que a literatura não resulta em ser apenas uma disciplina com conteúdos curriculares a ser ensinados, que requer um acúmulo de considerações referentes

---

<sup>25</sup>[...] complejidad de la interacción entre saberes científicos y prácticas sociales constituiría, entonces, una especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura” (Munita, 2017, p. 381).

a autores e obras. A disciplina didática da literatura precisa “[...] considerar que o objetivo essencial e genérico da formação e da educação literária de alunos de determinado nível escolar tem um duplo caráter integrador: aprender a interpretar e aprender a valorizar e apreciar as criações de signo estético-literário” (Fillola, 2004, p. 15, traduzido pela autora)<sup>26</sup>.

Esse campo de discussão que passou a problematizar os modos de ensinar a ler a partir de textos literários foi gestada durante todo o século XIX e decorreu da percepção de que a forma de se relacionar com o texto não parecia mais viável para uma sociedade pós-industrial e em ascendência tecnológica (Colomer, 1996; 2010). Frente às exigências de uma sociedade pós-moderna, instaurou-se uma crise na instituição educativa, que buscou novas formas de coordenar ou direcionar as ações pedagógicas em relação ao ensino da leitura literária. Essas variações, conforme o momento histórico-social, tornaram a escola sujeita às mudanças que aconteceram nos mecanismos de produção cultural, visto que “[...] a literatura situa no campo da representação social, reflete e configura valores e ideologia, participa na forma de institucionalizar a cultura através da construção de imaginário coletivo” (Colomer, 2010, p. 1, traduzido pela autora)<sup>27</sup>.

Ao trazer um panorama das discussões a respeito da educação literária como uma construção social, as quais se alteram em diferentes momentos da história da educação, Colomer (1996; 2010; 2007) denomina suas várias formas de modelos de ensino da literatura nas escolas. Diante disso, a ponto de consolidar uma linha de estudos na área

---

<sup>26</sup> “[...] de plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario” (Fillola, 2004, p. 15).

<sup>27</sup> “[...] la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 2010, p. 1).

da literatura no contexto escolar, Colomer (2010) destaca como marco histórico as mudanças no campo da linguística, considerando-as como um movimento mobilizador das alterações na forma do ensino da leitura nas escolas, o que será discutido de modo mais detalhado no capítulo 2.

Se os avanços da linguística provocaram, tanto a atenção educacional para a expressão dos alunos, quanto a colocação do texto no centro do ensino, nos anos oitenta, o deslocamento teórico para o leitor e os avanços das disciplinas psicopedagógicas levaram à preocupação com os processos de compreensão e com a construção do pensamento cultural (Colomer, 2010, p. 6, traduzido pela autora)<sup>28</sup>.

Os estudos de Colomer (2007) ressaltam que tais mudanças na concepção do ensino da literatura balizaram a reflexão sobre o que se compreende por literatura e sobre o que significa saber literatura, como também em relação aos conceitos teóricos de ensinar e aprender a ler e aos procedimentos didático-pedagógicos. Foi a partir dessa mudança de perspectiva que se passou a considerar os processos de compreensão leitora e, em consequência dessa relação com a diversidade do pensamento sociocultural, propôs-se a alteração terminológica de “enseñanza de la literatura” por “educación literária”, retratando outra perspectiva didático-metodológica, que toma como vertente um ensino balizado pelo processo de aprendizagem dos alunos.

Para Colomer (2010) essa transformação da perspectiva didática ocorreu quando se assumiu o texto como ponto de partida para o trabalho com a literatura, o que se caracterizou por um modo diferenciado de explorar o texto literário ou as produções de obras literárias e a retomada da oralidade como veículo de interpretação

---

<sup>28</sup>“Si entonces los avances de la lingüística provocaron, tanto la atención educativa hacia la expresión de los alumnos, como la colocación del texto en el centro de la enseñanza, en los años ochenta el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural” (Colomer, 2010, p. 6).

artística em sala de aula. Com isso, o discurso deu visibilidade às argumentações sobre “ler ou saber literatura”, de modo que a leitura de obras e textos ocupasse a centralidade da educação literária e que a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos derivasse da própria ação leitora vista como critério para seleção de conteúdos curriculares (Colomer, 2007, p. 39).

No Brasil, essa realidade do texto como critério para se selecionar conteúdos gerou controvérsias, o texto passou a ser visto como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, conforme aponta Lajolo (1982). De acordo com a autora, para se aprender as modalidades cultas da linguagem, a eficiência de um texto ocorre quando habilita o aluno a produzir textos, a reconhecer a linguagem a partir do uso social. Por conseguinte, essa relação entre um texto e o contexto social precisa ser discutida em sala de aula, de modo que, no ensino de literatura, o texto possa “deixar de constituir pretexto e ilustração do que já se cristalizou como uma teoria ou uma história da literatura” (Lajolo, 1982, p. 62). Essa discussão será retomada e aprofundada no capítulo 5.

Nessa mesma vertente, Cerrillo e Ortiz (2017), ao discutirem sobre o ensino da literatura, entendem que a educação literária é um processo cuja finalidade consiste em um trabalho com de aprimoramento da linguagem, de modo a capacitar os alunos para uma forma de comunicação, para as escolhas nos modos de expressão da linguagem mais adequada, a fim de transmitir uma mensagem que tenha uma estética verbal, ou seja, uma mensagem que tenha como objetivo atingir a competência literária.

Em vista disso a educação literária remete a uma discussão sobre os processos cognitivos – abordados no capítulo 2 – que envolvem a leitura e a relação ou repercussão desse conhecimento na dimensão didática do ensino e da aprendizagem, visto que “[...] tenha como objetivo formar leitores capazes de estabelecer a interação efetiva entre o texto e o

leitor, que o conduza à compreensão-interpretação e valorização estética das produções culturais e literárias” (Fillola, 2001, p. 1)<sup>29</sup>.

Contudo, a educação literária é uma concepção teórica que envolve muitas faces, uma delas correspondendo ao aspecto das habilidades cognitivas, em que a leitura literária “culmina, em suma, com a consolidação da capacidade de formular expectativas, elaborar inferências, construir hipóteses de sentido, atividades essenciais no processo de leitura, e é complementado pela capacidade de reconhecer a intencionalidade do texto” (Fillola, 2001, p. 2)<sup>30</sup>.

Com base nessa perspectiva ocorre uma crescente investida em pesquisas sobre os processos de aprendizagem, ora pela vertente da fruição e do prazer do texto (Barthes, 1987), ora pela vertente cognitiva das estratégias de leitura (Solé, 1987; 1997), ora pela vertente da receptividade do leitor a partir do processo de competência literária (Cerillo, 2016).

No Brasil, o centro das discussões a respeito do ensino da literatura se deu em cursos de Letras, tendo a inclinação pela temática se iniciado de forma sutil, entre os anos 1970 e 1980, com a problematização do conceito de literatura e com estudos da história literária. Alguns desses estudos apontam para a realidade do ensino da leitura e da literatura no contexto escolar (Zilberman, 1982; Giraldi, 1986; Perrotti, 1986), e serão apresentados no capítulo 4. Outros que, publicados nos anos de 1980, estendem as discussões a produções posteriores, demonstram um esforço investigativo que direciona olhares para a história da literatura infantil, apontando a estreita relação entre a literatura infantil e a educação (Coelho, 1981; Lajolo,

---

<sup>29</sup> “[...] tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a este a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias” (Fillola, 2001, p. 1)

<sup>30</sup> “La educación lecto-literaria se culmina, en suma, con la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, que son actividades esenciales en el proceso de lectura, y se complementa con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto” (Fillola, 2001, p. 2).

1982; Zilberman; Lajolo, 1986; Cunha, 1983; Goes, 1984), o que será discutido no capítulo 5.

Dessa maneira, as discussões sobre a educação literária apontam um direcionamento às reflexões sobre o ensino da leitura, sobre a formação do professor, sobre a competência literária e competência leitora, entre outras temáticas, as quais marcam os discursos produzidos nos documentos oficiais e como esses mobilizam as ações pedagógicas. Diante disso, compreender as questões que envolvem a didática da leitura e da literatura, bem como o contexto de formação literária dos professores se mostra uma vertente teórica determinante para os estudos aqui apresentados.

## 2 As (in)definições de leitura

*“Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra, ler é encantar-se com as diferenças”.*  
Queirós (2012, p. 62).

Este capítulo traz conceitos e compreensões da ação leitora a partir das pesquisas publicadas que demarcaram (e ainda demarcam) um campo de discussão teórico e conceitual, o que se mostra uma proposta inicialmente desafiante, seja por colocar este estudo frente à complexidade conceitual que envolve a ação leitora, seja por balizar pelo *corpus* investigativo das palavras (escritas) de outrem. Tal ação investigativa exigiu a apropriação do contexto das produções escritas por meio da leitura, o que me permitiu parafrasear a definição compartilhada na epígrafe (Queirós, 2012) de que ler pode ser um ato de me convocar a “tomar da *minha* palavra”, um posicionamento argumentativo e reflexivo, próprio de uma pesquisadora, diante daquelas que foram lidas e estudadas.

Para isso, por meio das palavras impressas – no caso, obras que discutem sobre o conceito de leitura – busco me munir de outras tantas e me perder “nas várias facetas da palavra”, conforme a epígrafe. No ato de compartilhar ideias, concepções, conceitos, percepções, dúvidas, problematizações etc., damos inteligibilidade às concepções e viabilizamos diálogos a fim de melhor compreendê-las.

Se tomarmos a palavra – oral e escrita – como centro das relações dialógicas, no seu contexto de produção frente às variadas realidades do contexto social, podemos perceber que a necessidade e a competência de se comunicar moveram, e ainda movem, a humanidade a criar formas diversas de interação com o outro, rompendo com as barreiras da distância e do tempo. Esse impulso de superar os limites físicos, de avançar para além daquilo que se vê, de deixar marcas ou registros de uma cultura exigiu o aprimoramento da capacidade simbólica, que sempre foi um dos grandes propulsores para que se concebesse outras formas de expressão, de registro, de apoio à memória e de representação.

Esses, sem dúvida, foram mobilizadores que possibilitaram ao homem a criação e a circulação da escrita, que logo se tornou o maior instrumento cultural resultante de um processo inventivo e interativo da humanidade. A escrita possibilitou à sociedade explorar a habilidade de expressão e de comunicação a partir da dimensão simbólica, em que a “[...] origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto” (Certeau, 2007, p. 224).

Ao se tornar instrumento cultural, a princípio requereu de determinados grupos sociais o domínio dessa “prática escriturística” (Certeau, 2007), como o conhecimento da habilidade de produção de textos, a apropriação dos signos linguísticos e a apreensão da técnica de registrar em pedras, paredes, papiros, pergaminhos, papéis – hoje em multimídias digitais – o que se pensava, o que se sabia ou o que se vivenciava. Fosse pela inspiração divina, fosse pelo registro dos grandes feitos, junto à escrita emergia também – e em mesma proporção de importância – a necessidade de apreender seus registros, o que requereu o conhecimento e a interpretação dos discursos escritos, do que essa produção cultural trazia, por meio de uma “operação leitora” (Certeau, 2007).

As atividades de ler e escrever percorreram caminhos estreitos e restritos ao longo da história, mas, ainda que a propagação dessas práticas estivesse assegurada por uma minoria social, foram ganhando adeptos, aprendizes e aceitabilidade com o passar das décadas. Mesmo em diferentes contextos históricos e sociais, a leitura e a escrita foram ampliando a necessidade de manifestação como atividade social e cultural, demarcando sua presença entre pequenos grupos sociais até atingir modos de sistematização e de propagação em instituições especializadas.

Embora difundida pelas instituições educativas, reconhecida e estimulada por sua relevância social, por vezes a leitura se mostrava ora uma prática apreciada e difundida, ora uma prática temida, complexa, distante da população e pouco valorizada nas ações cotidianas. Mas o que fez com que essa prática fosse percebida de forma tão diferenciada na sociedade? Quais perspectivas teóricas balizaram/balizam a compreensão de leitura? Quais concepções de linguagem sedimentaram/sedimentam o conceito da ação leitora, especificamente em relação ao texto e autor? Quais aspectos cognitivos são acionados ao ler um texto, que aspectos afetivos podem ser expressos durante a leitura? Como os estudiosos têm compreendido essa relação de complexidade que envolve a leitura e seu processo de ensino? Até que ponto as discussões teóricas influenciaram ou têm influenciado nos discursos sobre leitura?

Partindo dessas linhas interrogativas, podemos retomar as palavras de Queirós (2012, p. 62) ao expressar que a essencialidade para se ensinar a ler está em “[...] convocar o homem para tomar da sua palavra”. Nessa frase, a definição da ação leitora se mostra como um convite a se tomar a palavra, não a palavra do escritor, mas antes se refere ao ato de retomar a própria expressividade do leitor, quando, frente ao texto, não se encontra em estado vegetativo ou indiferente

àquilo que lhe é oferecido, mas, ao contrário, é instigado a dar uma resposta que o impulsiona e o libera para a manifestação de sua opinião, de sua percepção, de seus anseios, de sua atitude, de sua linguagem. Por isso, a ação leitora aparece ao mesmo tempo como singular e coletiva, pois, mesmo que aconteça na individualidade, pode ser vista como um ato de cuidar-se, de sair de si mesmo, superando as barreiras impostas pelo isolamento, colocando-se diante do outro, no caso o escritor.

Assim, a leitura pode ser percebida como um ato efetivo de proximidade com o texto, quando se cria um espaço comum entre dois sujeitos: leitor e escritor, viabilizando o encontro, compondo momentos de diálogo sobre determinados temas, assuntos, situações reais ou ficcionais, fatos, enredos, no compartilhar de experiências, percepções, emoções e conhecimentos, em que o leitor se torna o sujeito atuante e desbravador das linhas e entrelinhas que a escrita pode provocar, por meio da efemeridade que constitui essa ação leitora. Em função disso, ler pode ser compreendido como “ato social” que acontece entre sujeitos, entre o sujeito e o mundo e do sujeito consigo mesmo, pois busca uma interação “[...] obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (Kleiman, 1989, p. 10).

Talvez seja essa dimensão, ampla e complexa, que abarca o ato de ler que mova a necessidade de defini-la e de descrever os processos que envolvem a compreensão de um texto. Em função disso, a palavra leitura pode ter uma variedade de significados que dependerá do contexto em que ocorre e “algumas vezes, por exemplo, o verbo ‘ler’ implica claramente compreensão; seria redundante, se não fosse grosseiro, dizer a um amigo ‘este é um livro que poderias ler e compreender’” (Smith, 1982, p. 27, traduzido pela autora)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup>“Algunas veces, por ejemplo, el verbo ‘leer’ lo implica claramente comprensión; sería redundante, si no es que burdo, decirle a un amigo ‘éste es un libro que podrías leer y comprender’” (Smith, 1982, p. 27).

Quando utilizamos a palavra leitura entendemos que nela está implícita a compreensão daquilo que lemos. Diante de um texto, não premeditamos o ato de compreender, entretanto conduzimos a ação leitora com recursos (internos e externos) e finalidades que temos, por consequência desejamos que a compreensão se efetive, caso contrário o ato de ler não se concretiza.

Assim, para abrirmos uma rede dialógica que permita a reflexão sobre o que se compreende por leitura, vale, antes, apresentar os novos enunciativos que a delimitam conceitualmente. Para compor a malha discursiva, a partir da década 1980 foi necessário retomar algumas produções antecedentes, que serviram de referência, e, ainda hoje, sustentam a base teórica de muitas pesquisas acadêmicas, com subsídios conceituais que demarcam as ações formativas em cursos de extensão, oficinas, palestras, além de servirem de apoio teórico-metodológico dos conteúdos curriculares das disciplinas que compõem os cursos de formação inicial de docentes.

É indispensável refletir sobre os discursos acadêmico-científicos produzidos a partir das décadas de 1980, os quais se pautavam em estudos linguísticos que antecederam esse período e propuseram modelos de processamento da leitura para garantir a aprendizagem. Tais discursos estavam associados à concepção de linguagem e sua relação com o pensamento, repercutindo de modo – atenuante ou contundente – nas concepções metodológicas de organização das práticas educativas do ensino da língua escrita.

Os discursos foram se alterando e as reflexões sobre o que se compreendia por leitura tiveram uma inclinação ora para vertentes de estudos linguísticos, que considerava a estrutura do código linguístico como base para se considerar a elaboração do significado para o texto; ora para subsídios teóricos que se apoiam nos estudos da psicologia, o que correspondia a uma compreensão pela perspectiva cognitivista

ou pelo viés da psicolinguística, em que os aspectos intrapsíquicos ou estruturas semióticas são acionados e mobilizados para a efetivação da compreensão leitora; ora para vertentes da sociolinguística, com base nas proposições da sociologia, pautadas na abordagem sociocultural, em que a preocupação se voltava para uma compreensão de leitura como uma ação mais ampla, que sofreria as influências do contexto social, da exterioridade do sujeito, vista também como ato político de inserção social e de vivências. Também se inclinavam para a História Cultural<sup>32</sup>, que, segundo Burke (2005), traz como centralidade a ideia de “representação” e de “práticas”, voltando-se para o que ou de que forma os discursos parecem refletir, imitar, ou mesmo (re)produzir uma realidade social, política e cultural. Nos últimos anos entraram em cena as discussões ancoradas na abordagem da Linguística Textual, da Análise do discurso e da perspectiva dialógica da linguagem.

Para organizar as propostas argumentativas deste capítulo, serão apresentadas algumas discussões basilares em relação às concepções de leitura e ensino: primeiramente, serão enfocadas algumas abordagens sobre o ato ler como ativação de aspectos linguísticos; em seguida, as discussões sob a ótica dos estudos psicolinguísticos e, por fim, a compreensão de ler na perspectiva sociocultural e na abordagem dos estudos da linguagem.

## **2.1 A leitura como ativação de aspectos linguísticos**

A perspectiva linguística surgiu no XVII a partir dos estudos e pesquisas de linguistas norte-americanos cuja intenção era facilitar o aprendizado do inglês como segunda língua. Com isso, perceberam que

---

<sup>32</sup>A história cultural pode ser compreendida numa perspectiva interna em que “o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” ou numa perspectiva externa, em que “vincula a ascensão da história cultural a uma ‘virada cultural’ mais ampla em termos de ciência, política, geografia, economia, psicologia, antropologia e ‘estudos culturais’” (Burke, 2005, p. 8).

a compreensão auditiva seria a base fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua (Khaleeva, 1989).

Estudos como os de Vandergrift (2009) apontaram que o ato de ouvir tem por base os seguintes aspectos: conhecimento linguístico, conhecimento pragmático e conhecimento prévio (experencial). Por isso, consideraram a fonte linguística como a base fundamental para a aprendizagem da leitura – e da escrita –, a qual está representada pelo conhecimento semântico, fonológico e sintático da linguagem, como algo que ajuda o ouvinte a atribuir significado ao fluxo sonoro da fala conectada.

Consequentemente, ocorreu uma investida nos programas de treinamento de compreensão auditiva que incluíam exercícios suficientes destinados a treinar os alunos a ouvir, de forma superficial, a unidade linguística, especialmente em níveis mais baixos de proficiência linguística, ou seja, deveria haver exercícios suficientes para formar habilidades de processamento *bottom-up* (de baixo para cima).

Desde o início do século XX até o final dos anos 1960 e início dos 1970, essa perspectiva tornou-se presente nas propostas documentais de orientações teóricas e de práticas pedagógicas que pudessem inserir o processamento *bottom-up* como modelo de leitura. Tal processamento caracterizou-se por apresentar em sentido ascendente, ou seja, iniciava-se desde as unidades menores (fonemas, letras, sílabas e conjuntos de letras) até as unidades mais amplas e globais (palavras, frases e sentenças).

De acordo com os estudos de Angela Kleiman (1989), trata-se de um modelo de processamento serial, que parte da fixação ocular, de movimentos sacádicos<sup>33</sup>, identificação da letra, relação entre as letras e a identificação fonêmica correspondente, seguindo a sequência da esquerda para a direita.

---

<sup>33</sup>Refere-se aos movimentos rápidos e dinâmicos oculares perceptíveis e facilmente mensuráveis. Os sacádicos constituem uma via de estudo para o controle motor, cognição e memória.

A leitura seria guiada pelos dados linguísticos e o texto constituiria o elemento central no ato de ler (Norman; Bobrow, 1979). Essa concepção teórica e os conceitos predominantes encontravam-se em evidência nos métodos sintéticos utilizados para o ensino da leitura e da escrita – que serão discutidos no capítulo 4 – quer se tratasse de sua versão mais tradicional, que iniciava pelo acesso ao código mediante o conhecimento do nome das letras e enfatizava a atividade de Solétração; quer se utilizassem os métodos denominados fonéticos, que ensinavam a correspondência fonema e grafema; quer se priorizassem as unidades silábicas, compondo a junção entre as sílabas, passando à formação de palavras e sentenças, culminando com textos curtos.

O modelo *bottom-up* de processamento da informação enfatizava o texto (a compreensão de texto correspondia à sequenciação de frases com priorização da unidade trabalhada, que poderia ser um fonema, ou determinadas sílabas), entendia os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão, sob a representação de que o ato de ler decorria de uma “[...] visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma” (Santos; Kader, 2009, p. 4).

Esse modelo também sugeria a leitura realizada de maneira mecanizada, muitas vezes usando o recurso da memorização, na qual os leitores criavam uma tradução das informações dos textos lidos com a interferência do seu conhecimento prévio. Como numa ação de escaneamento do texto pelo leitor, que se processa letra por letra, palavra por palavra e sentença por sentença, “[...] coincidindo com um processo cognitivo de nível baixo que se refere ao acesso lexical, onde o reconhecimento do significado da palavra é fundamental, levando à formação semântica das informações do texto e trabalhando com a ativação da memória” (Santos; Kader, 2009, p. 4).

A concepção linguística colocava o estudo do código escrito como a base para sua efetivação, o que não parecia uma visão equivocada quando se trata da leitura de textos escritos, visto que dominar o código linguístico é a base para poder decodificá-lo. Entretanto a fragilidade dessa perspectiva se mostrava ao reduzir a significação ao processo fonético de mecanização e de reprodução dos elementos linguísticos, na crença de que, quanto melhor se aprimorasse a habilidade de reconhecimento linguístico, melhor seria a leitura. Por isso, o processo de aprendizagem demandaria o aprimoramento da percepção visual dos elementos que compunham a base linguística – grafemas e fonemas – e, quando se ativasse o processo de decifração ou decodificação, também se obteria o significado do texto, o que, muitas vezes, não acontecia.

Isabel Solé (1987) esclarece que esse modelo *bottom-up* integrou as formalizações e concepção da leitura, como um processo sequencial e hierárquico, a partir da análise da grafia, com início nas unidades menores (letras ou fonemas), para depois chegar às unidades maiores (palavras e frases). Nesse modelo o leitor analisava o escrito a partir das unidades simples para as mais complexas, baseando-se na decodificação das palavras. A compreensão leitora restringia-se a perguntas e respostas em que o leitor deveria identificar as informações no texto.

Não é razoável afirmar que as atividades de ensino específicas, relativas à compreensão, são praticamente inexistentes, se se entende que a atividade de ensino é aquela que incide em processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de guiá-lo, orientá-lo e contribuir para consecução dos objetivos que preside<sup>34</sup> (Solé, 1987, p. 2, traduzido pela autora)<sup>34</sup>.

A ação leitora percebida somente como decodificação dos signos linguísticos com base na sequenciação apostava na prática de

---

<sup>34</sup>No resulta aventurado afirmar que las actividades de enseñanza específicas, relativas a la comprensión, son prácticamente inexistentes, si se entiende que la actividad de enseñanza es aquella que incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin guiarlo, orientarlo y contribuir a la consecución de los objetivos que lo presiden (Solé, 1987, p. 2).

memorização e de repetição, que seria essa vocalização sonora da estrutura lexical e sintática do texto, foi uma vertente que não se sustentou, ou que não garantiu que o leitor atingisse a compreensão efetiva do que leu.

Nessa direção, a leitura de palavras escritas partia de estudos e pesquisas que elegiam a “percepção” – no caso a visual – como foco central. Com isso, entravam em jogo ações como: o reconhecimento de símbolos impressos, a discriminação entre eles e a associação dos significados para seu reconhecimento, conforme apontam os estudos de Silva (1984)<sup>35</sup>. A concepção de leitura fluente considerava a forma e o contorno da palavra como índice de reconhecimento e, assim sendo, a percepção do desenho visual da palavra impulsionaria a fluência e rapidez ao ler.

A partir da segunda metade do século XX, os pesquisadores passaram a direcionar o foco das pesquisas à natureza do significado que as palavras emitiam. Esses estudos demonstraram que atingir a compreensão do texto requereria do leitor um pensamento mais elaborado e, portanto, a mente acionaria outras ações, como selecionar, reprimir, emancipar, sintetizar, enfatizar, correlacionar e organizar, conforme a disposição, a proposta ou as exigências demandadas pelo texto, o que será aprofundado no próximo tópico.

## 2.2 A leitura sob a ótica dos estudos psicolinguísticos

No início de século XX as pesquisas comportamentalistas<sup>36</sup> ganharam evidência, e assim os estudos da Psicologia como ciência impulsionaram as discussões sobre as relações entre a Psicologia e a

---

<sup>35</sup>A obra de Silva (1984) resulta da pesquisa de sua Tese (Doutorado em Educação), intitulada “Uma Reflexão sobre o Ato de Ler”, defendida em 1979, sob a orientação de Joel Martins, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>36</sup>O termo Behaviorismo, originado do inglês, significa comportamentalismo. Foi criado pelo norte-americano John B. Watson, no início do século XX. “O Behaviorismo Metodológico provocou repercussões e muitos seguidores. O mais conhecido de todos é Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que, seguindo algumas ideias de Watson e abandonando outras, propôs o Behaviorismo Radical, que tem como cerne o condicionamento operante” (Piovesan et al., 2018, p. 25).

Educação. Em contraponto às proposições Behavioristas, instituíram-se os estudos da Psicologia Humanista<sup>37</sup> sobre a pessoa completa, o que expandiu as discussões sobre a formação humana. Tais estudos ampliaram-se, em meados do século XX, e apresentaram concepções direcionadas à Psicologia do Desenvolvimento, defendendo que o desenvolvimento humano compreende o sujeito em sua globalidade, em seus aspectos físico-motor, afetivo-emocional, intelectual e social. Posteriormente, seriam a base teórica para as pesquisas da Psicologia da Aprendizagem. Destacam-se os estudos sobre a gênese do conhecimento de Piaget (1986)<sup>38</sup>, Vygotsky (1989) e Bruner (1981), que apresentaram pesquisas relevantes em relação aos processos intrapsíquicos, as quais buscaram o aprofundamento da relação entre linguagem e pensamento.

A perspectiva cognitiva de leitura busca na psicologia da aprendizagem e na psicolinguística os elementos de base teórica para fundamentar e explicitar o ato de ler. Assim, parte do entendimento de que a leitura corresponde a um processo cognitivo que envolve várias ações intrapsíquicas.

O processamento na leitura denominado de modelo *top-down* se produz em movimento descendente, que parte das unidades mais globais, como texto, sentença, frase, palavra, para as mais unitárias, como sílabas, letras e fonemas, em um processo “guiado por conceitos” (Norman; Bobrow, 1979). Essa abordagem encontra-se sustentada na premissa de que o leitor é o eixo principal no movimento de leitura. Tal perspectiva conceitual encontra-se presente nos métodos analíticos, que subsidiam o ensino da leitura e da escrita a partir dessas configurações

---

<sup>37</sup>Carl Rogers (1902-1987) foi um psicólogo norte-americano considerado um dos principais expoentes da abordagem humanista, tendo suas ideias bastante difundidas e utilizadas em diversos contextos. Sua teoria foi elaborada a partir da experiência clínica e em oposição aos princípios psicanalíticos e behavioristas. Para Rogers, o homem é um ser em movimento, em constante mudança, não podendo ser esquematizado de modo reducionista ou determinista. Possui uma natureza essencialmente positiva e curiosa, além de nascer dotado da capacidade de superação das adversidades (Piovesan et al., 2018, p. 34)

<sup>38</sup>A primeira publicação dessa obra no Brasil consta com data de 1959 (Piaget, 1959).

globais, que procede do todo para as partes. É possível destacar duas tradições do discurso em relação aos métodos analíticos: uma em que o ensino se encontra balizado pelas habilidades de decodificação e aquela que se situa na linha dos métodos analítico-sintéticos, que admitem a necessidade de ensinar o código partindo de unidades significativas<sup>39</sup>.

O modelo *top-down* direciona-se ao leitor como fonte única de atribuir sentido ao texto, o qual seria apenas um confirmador de hipóteses, que são direcionadas pelos objetivos e expectativas de quem lê. Esse processamento se resume na busca de informações que se quer ou se deseja encontrar no texto. O leitor cria expectativas em achar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro dessas informações durante a realização da leitura. É um modelo que se identifica como um processo cognitivo de nível mais alto, ou melhor, mais elaborado, por ser “[...] construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto, onde estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas” (Santos; Kader, 2009, p. 5).

Isabel Solé (1987) esclarece que no modelo *top-down* o processo de leitura se inicia com o leitor, a partir da elaboração de hipóteses sobre o escrito. Um ponto a se considerar nesse modelo refere-se aos aspectos unidirecional e hierárquico em que se processa o texto, se reconhecem as palavras e depois elas são decodificadas. Desse modo, ao “[...] considerar [que] o núcleo da leitura é a compreensão, que o importante é a leitura, e o que esta percebe é a globalidade – irreduzível à soma dos elementos que a compõem – ocorrem mudanças significativas no âmbito instrucional” (Solé, 1987, p. 2, traduzido pela autora)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup>A reflexão sobre a relação entre os modelos de leitura e os métodos de ensino será retomada no capítulo 4.

<sup>40</sup> “[...] considerar [que] el núcleo de la lectura es la comprensión, que lo importante es la lectura, y lo que éste percebe es la globalidade – irreductible a la suma de los elementos que la componen – se operan câmbios significativos en el ámbito de la instrucción” (Solé, 1987, p. 2).

Embora o modelo *top-down*, em relação ao modelo *bottom-up*, parecesse ter avançado um pouco mais no modo de se conceber a leitura, as discussões sobre o processo de aprendizagem ainda não estavam encerradas. Nessa busca de ampliar a compreensão dos processos cognitivos envolvidos, outro modelo passou a configurar-se com respostas mais assertivas ao processamento da leitura, denominado de modelo ou aproximação interativa, que integra e transcende as contribuições dos modelos *bottom-up* e *top-down*, embora sua corrente teórica seja próxima à do modelo descendente. Ambos os modelos não dão conta de explicar a complexidade que envolve o ato de ler.

À vista disso, diferentes estudos como os de Goodman (1970; 1976) e de Smith (1971) apresentaram um modelo interativo. As propostas dessa perspectiva interativa de leitura partem de uma combinação entre análise e síntese do texto, que inclui o ensino explícito da decifração em contextos significativos e admitem que é preciso continuar ensinando estratégias de leitura mesmo depois que o estudante aprendeu a ler.

A perspectiva interativa ocorreu a partir de uma mobilização de processamentos ascendentes e descendentes simultâneos na busca do significado. Leitor e texto são vistos como dois elementos importantes, embora o leitor oriente a leitura com os objetivos que deseja alcançar e com as decisões que toma em seu percurso; as informações de todo tipo (semânticas, sintáticas, grafofônicas etc.) integram-se de forma a elaborar uma interpretação pessoal do texto em questão (Santos; Kader, 2009).

Para Solé (1987) o modelo interativo a leitura consiste num processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesse modelo a centralidade não estaria no texto (formalização do código linguístico) nem mesmo no leitor (como sujeito centralizador da ação), mas atribui importância aos conhecimentos prévios para a construção

do sentido, visto que na perspectiva do modelo interativo, a leitura intervém de forma coordenada, simultânea e interagente, em que os processamentos da informação ocorrem em sentido ascendente – *bottom-up* – e descendente – *top-down* (Solé, 1987).

No modelo interativo ambos os processos atuam simultaneamente, o leitor decodifica as palavras, ao mesmo tempo em que aciona conhecimentos interiores, exteriores e anteriores, elabora hipóteses, relaciona conceitos e ideias para a construção de sentidos. O leitor busca, nas informações contidas no texto, outras mais por meio do contexto envolvido, como também observa os elementos redundantes ou recorrentes no texto, age em processamento *top-down*, assegurando se as informações estão condizentes com suas hipóteses, confirmadas pelo processamento *bottom-up*. A atividade de leitura não se mostra um percurso simplificado, mas se constitui em ações que demandam o envolvimento atento e de intensa responsabilidade do leitor, para verificar se as informações correspondem às expectativas sobre o texto, se são verdadeiras ou se possuem um caráter duvidoso. Assim sendo, por meio da interação de ambos os processos, a compreensão é acessada (Solé, 1987).

O modelo interativo resulta de uma atividade cognitiva complexa, refere-se a um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, conforme assegura Solé (1987), e o leitor é um processador ativo da informação que o texto oferece.

Nesse processamento, o leitor contribui com seus esquemas de conhecimento (fruto de suas experiências e aprendizados anteriores) para poder integrar os novos dados que o texto inclui; nesse processo, os esquemas do leitor podem sofrer modificações e enriquecimentos contínuos. Mas, para que tudo isso aconteça, é preciso acessar o texto, seus elementos constituintes e sua globalidade. Assim, nessa perspectiva prioriza-se a contribuição do leitor na construção do sentido, mas localiza-se a importância do texto – e a importância de

ser capaz de manipulá-lo com habilidade – em lugar que nosso ver lhe corresponda (Solé, 1987, p. 5, traduzido pela autora)<sup>41</sup>.

A leitura acontece por meio de esquemas de conhecimento que seriam as representações que acionamos, em um determinado momento, acerca de um objeto, de uma pessoa, de uma situação, de um conceito, para instituir o fundamento de nosso conhecimento, de nossa forma de processar uma informação, de conduzir nossa compreensão sobre algo ou sobre um texto (Solé, 1997).

Desse modo, quando se atribui uma concepção interativa da leitura às atividades para o ensino, deve-se privilegiar ações pedagógicas que promovam estratégias de compreensão. As atividades precisam transcender a decodificação, o que não significa que as propostas pedagógicas devam ignorar os aspectos linguísticos de aprendizagem da leitura e escrita, a técnica de decodificação, isto é, o domínio dessa relação entre grafemas e fonemas como parte constitutiva do processo. Por isso, cabe entender que a compreensão também requer um aprendizado, haja vista que aprender a ler significa aprender a entender a mensagem escrita (Solé, 1987).

A compreensão que o leitor elabora sobre o texto se edifica a partir dos objetivos que foram estabelecidos, ou seja, está relacionada à finalidade que o sujeito estabelece para realizar a leitura de um determinado texto. Se será realizada com a intenção de estudo e aprofundamento, com a pretensão de lazer e entretenimento, com o propósito de obter uma informação, de recordar algo, de comparar

---

<sup>41</sup>En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra, resulta necesario acceder al texto, a sus elementos constituyentes y su globalidad. Así, en esta perspectiva se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto – y la importancia de poder manipularlo con habilidad – en el lugar que a nuestro juicio le corresponde (Solé, 1987, p. 5).

dados/ conceitos/ ideias, isso porque os objetivos condicionam “[...] também a tolerância do leitor em relação à possível existência de sentimentos de não compreensão do texto, ou de alguns de seus elementos constitutivos” (Solé, 1987, p. 6, traduzido pela autora)<sup>42</sup>. Por isso, as finalidades estabelecidas para a realização da leitura irão determinar como o leitor se situa, como se coloca frente ao texto e também como irá comandar os sentidos produzidos e, conseqüentemente, a forma de compreensão.

Quando realizado palavra por palavra ou letra por letra, ou até por sons, o ato de leitura não garante que o leitor avance na apropriação do significado do texto, pois, embora essa aprendizagem de reconhecimento do código seja necessária para o reconhecimento inicial do processo de apreensão da leitura, a compreensão leitora precisa ser desenvolvida e acionada para ser efetiva. Diante disso, é importante perceber que “[...] cualquier esfuerzo por parte de un lector por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido del todo, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito”, como também “[...] cualquier intento por identificar, y quizá ‘pronunciar’ letras individuales es improbable que conduzca a una identificación de palabras eficiente” (Smith, 1982, p. 28)<sup>43</sup>.

Por isso, a vertente interativa da leitura como aspecto cognitivo tem por base a complexidade que envolve o ato de compreender um texto, por acionar um conjunto de elementos intrapsíquicos ou ativações interiores, a fim de atribuir sentido àquilo que foi lido. Kleiman (1989) explica que essa complexidade no texto, em grande

---

<sup>42</sup> “[...] asimismo la tolerancia del lector hacia la posible existencia de sentimientos de no comprender el texto, o algunos de sus elementos constitutivos” (Solé, 1987, p. 6).

<sup>43</sup> “[...] cualquier esfuerzo por parte de un lector por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido del todo, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito”, como también “[...] cualquier intento por identificar, y quizá ‘pronunciar’ letras individuales es improbable que conduzca a una identificación de palabras eficiente” (Smith, 1982, p. 28).

parte, se mostra indistinta, por constituir-se ou por envolver outras dimensões, e que nem sempre sabemos exatamente como iniciar esse processo de apreensão.

A compreensão de um texto escrito requer a percepção das particularidades estruturais que o envolvem, que podemos denominar de *aspectos externos* do texto, o que demanda identificar o código linguístico predominante, o tipo de fonte utilizada, o suporte em que o texto se apresenta; reconhecer a organização desse código em palavras, frases e sentenças, bem como o domínio de *aspectos internos* do texto, que exige apreender a temática central, apropriar-se dos modos de estruturação e de argumentação discursiva próprios de cada gênero textual. Dominar esses saberes, como forma de apropriação da língua escrita, constitui-se uma ação que “[...] pode ser complexa porque existe uma rede relações sintáticas, lexicais, semânticas, pragmáticas, a nível de sentença, período, parágrafo, relações estas que tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total” (Kleiman, 1989, p. 11).

Kleiman (1989) também discute que a compreensão está relacionada aos objetivos e às intenções com os quais se inicia a leitura e a associa aos conhecimentos prévios que o leitor possui sobre aquele texto, contexto, tema, autor, enfim, o objeto texto. Dessa forma, a autora compreende que o texto “[...] enquanto realidade material consiste num acúmulo de elementos discretos, descontínuos, relacionados entre si, às vezes forte ou tenuamente” (Kleiman, 1989, p. 10).

Quando a estrutura é reconhecida e interpretada, o texto se torna um objeto coeso e coerente. Por essa razão, a leitura como processo de compreensão leitora envolve várias ações cognitivas, que são acionadas pelo leitor de forma inter-relacionada, como, por exemplo, as ações de inferência. Ao ler, elaboramos hipóteses em relação ao seguimento do texto. Tomemos como exemplo o objeto texto: um conto. Durante a leitura de um conto as hipóteses podem estar relacionadas: a *quem*

se refere o conto, o que envolve pensar sobre as características dos personagens, sejam físicas ou psicológicas; *como* aconteceu, que exige refletir sobre as situações em que se encontram tais personagens, que podem remeter a contextos familiares de convivência, a situações cotidianas, próprias de alguns grupos, de ambientes da comunidade ou de grupos culturais, e/ou às relações que se estabelecem entre esses personagens; *onde*, o ambiente em que acontece o conto, um convite a se pensar sobre a caracterização desse lugar; *quando*, que demanda relacionar o tempo cronológico ou tempos distintos que podem marcar os acontecimentos, e *por que*, que exige uma reflexão sobre as circunstâncias pelas quais transita o enredo narrativo.

Para compreender um texto é necessário que o leitor aprenda a verificar suas hipóteses elaboradas ao longo da leitura, por isso o papel docente se mostra fundamental para que o aluno obtenha êxito na aprendizagem de estratégias de compreensão leitora. Em vista disso, Solé (1987) destaca que o papel do professor, no processo de ensino da literatura em contexto escolar, não se resume a elaborar e avaliar atividades que traduzam ações mecanizadas de perguntas e respostas sobre textos ou atividades linguísticas, sobre palavras ou frases do texto, mas se trata de uma “[...] pessoa que intervém ajudando ao aluno para que possa construir seu conhecimento, num processo intencional, presidido pela intenção de alcançar determinados objetivos educativos” (Solé, 1987, p. 11, traduzido pela autora)<sup>44</sup>.

Auxiliar o trabalho pedagógico com a leitura, a fim de que os alunos passem a ler e atribuir sentido ao texto, requer dos professores um conhecimento sobre o que é ler, sobre como compreender o que se lê e sobre como intervir de maneira adequada nas possíveis dificuldades

---

<sup>44</sup> “[...] persona que interviene ayudando al alumno para que éste pueda construir su conocimiento, en un proceso intencional, presidido por la voluntad de alcanzar determinados objetivos educativos” (Solé, 1987, p. 11).

que os alunos possam encontrar nesse processo. Por isso, mais que conhecer as concepções sobre leitura, torna-se necessário compreender a quais práticas pedagógicas essas concepções estão relacionadas. Essa compreensão é que lhes dará subsídios para fazer escolhas de atividades e posturas didático-metodológicas que orientarão as ações pedagógicas e pode exigir rupturas com práticas que “[...] desfrutar de popularidade no âmbito do ensino da leitura, especialmente àqueles que assimilam a questão puramente técnica, metodológica, desconectada do que implica o princípio dos processos de ensino-aprendizagem” (Solé, 1987, p. 12, traduzido pela autora)<sup>45</sup>.

Apesar das limitações que possa apresentar, o modelo interativo foi apontado por Solé (1987) como o mais adequado para articular os processos de compreensão leitora e para a condução de pesquisas e estudos que consideram a leitura como processo cognitivo, a fim de apontar horizontes de princípios teóricos e metodológicos que viabilizem o ensino e aprendizagem da competência leitora.

Em relação aos aspectos cognitivos que orientam a compreensão leitora, destacamos as discussões sobre o conhecimento prévio, noção de esquemas, a operação metacognitiva e as estratégias metacognitivas, que serão abordadas a seguir.

### **2.2.1 Conhecimento prévio**

Dentre às hipóteses construídas em relação ao texto, estão as discussões sobre um saber precedente, denominado de “conhecimento prévio”. Quando falamos de conhecimento prévio em relação a um texto a ser lido, entendemos que se trata de um saber antecipado, que

---

<sup>45</sup> “[...] gozan de popularidade en el ámbito de la enseñanza de la lectura, en especial con aquellas que la asimilan a una cuestión puramente técnica, metodológica, descarnada de lo que implica la puesta en marcha de los procesos de enseñanza/aprendizaje” (Solé, 1987, p. 12).

antecede à ação momentânea, mas, quando esse saber está relacionado à própria ação leitora, como podemos prever algo em relação ao texto? Como ter a certeza de algo, de uma situação ou, no caso, do contexto mesmo antes de realizar a leitura?

De acordo com Smith (1971) a nossa posição no mundo altera-se constantemente, ou seja, nossa forma de perceber e atuar na realidade social se modifica, seja pelo fator idade, seja pelas experiências obtidas, seja pelas novas relações interpessoais construídas. Trata-se de vivências que provocam alterações na maneira como vemos, percebemos e entendemos o que se passa ao nosso redor, o que estimula a percepção de modo antecipado de determinadas situações ou de reações. A capacidade de previsão de ações, reações ou situações pertence a nosso processo de relação social. E quanto mais essa capacidade estiver aguçada ou refinada, mais aumenta a possibilidade de prever situações emblemáticas antes que aconteçam, ou propor soluções para minimizar as consequências de um determinado fato ou circunstância, tornando-se uma qualidade que destaca e diferencia a posição de uma pessoa em relação a outra.

Tal capacidade de prever, utilizada para dar sentido às ações do contexto social em que vivemos, também está associada à competência imaginativa. Frente a uma situação problemática, analisamos o contexto, as causas da situação, as possíveis soluções e propomos ações para resolver aquela determinada questão. Também podemos usar esse modo de perceber o contexto social para prever reações de pessoas ou de consequências de determinadas situações ou atitudes. A ação de prever se manifesta ao mesmo tempo ampla e restrita, difusa e profunda, acertada e duvidosa, porque toma como base nossa compreensão do mundo, incluindo a da linguagem falada e escrita. Nessa direção, Smith (1971) destaca que a leitura se mostra uma habilidade que depende dessa capacidade de previsão.

Segundo o autor, quando se trata de ler de textos, podemos perceber que é essa capacidade de prever que distingue os leitores mais

experientes daqueles iniciantes, ou de qualquer pessoa que apresente dificuldade com um determinado trecho de leitura. De acordo com Smith (1971), durante a leitura em voz alta essa previsibilidade se caracteriza como uma marcha condutora da oralização do texto, pois o olhar está sempre à frente da voz, verificando palavra por palavra e buscando possíveis obstáculos, de modo a garantir fluência à ação leitora e maior entendimento ao texto. Se o leitor se preocupar apenas com a decifração de cada palavra lida, ocorrerão problemas para se prever o sentido mais amplo das sequências de orações e, conseqüentemente, haverá dificuldade para se compreender o texto.

Smith (1971) aponta que há modos distintos de prever situações em um dado contexto social, mas, em relação à leitura de um texto, essa previsão se acerca da ambigüidade. As palavras possuem significados variados, conforme a colocação na frase, conforme o contexto narrativo, além de nos depararmos com uma quantidade avolumada de vocábulos, com vários tipos de verbos, substantivos, adjetivos, advérbios etc. Frente a essa realidade linguística, é importante prever esse leque de possibilidades, compreendendo que uma palavra provavelmente poderá alterar sua função sintática no texto, pois nem sempre estamos cientes das ambigüidades potenciais das expressões verbais.

De acordo com Smith (1971), levamos mais tempo para identificar uma palavra isoladamente do que uma palavra em uma frase significativa. Quanto menos alternativas, mais rápido é o reconhecimento. Se há muitas alternativas confrontando os olhos será muito mais difícil identificar e compreender, o que exige um direcionamento do olhar de modo a assegurar a previsão de qual palavra vem a seguir no texto.

A previsão é o cerne da leitura. Todos os nossos esquemas, roteiros e cenários – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – nos permitem prever quando lemos e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A predição traz

significado potencial aos textos, reduzindo a ambiguidade e eliminando antecipadamente alternativas irrelevantes. Assim, somos capazes de gerar experiência compreensível a partir de páginas inertes de impressão (Smith, 1971, p. 25, traduzido pela autora)<sup>46</sup>.

É interessante destacar que a previsão não se refere a um ato de adivinhação imprudente, como uma aposta, ou competição de previsão de atos ou ações que estão prestes a acontecer, mas é, antes, uma ação de preparação cognitiva, afetiva e atitudinal para o provável e de desconsideração para o improvável. A predição seria a ação de elencar as probabilidades em descarte das alternativas improváveis.

Por isso, a predição gera curiosidade por meio da elaboração de questões sobre algo, sobre uma situação específica ou mais ampla e a compreensão seria essa competência de se obter respostas a algumas das perguntas realizadas sobre o texto. Se a pergunta abre espaço para expor dúvidas e comentar sobre o que inquieta o leitor, também possibilita compartilhar o que se sabe ou o que não se sabe. A compreensão se mostra uma ação que vai respondendo às inquietações do leitor, que permite a ausência de confusão cognitiva.

Em relação ao texto, as perguntas podem ser formuladas pelo próprio leitor tanto antes de se efetuar a leitura, quanto durante sua realização ou mesmo ao findar-se. As questões podem ser em relação ao contexto, ao modo de escrita, às expressões metafóricas ou lexicais utilizadas. Uma pessoa que não compreende o que foi lido corresponde àquela que não conseguiu encontrar respostas para as questões postas ao texto. As perguntas são constantes nesse movimento condutor da

---

<sup>46</sup>“Prediction is the core of reading. All of our schemes, scripts, and scenarios - our prior knowledge of places and situations, of written discourse, genres, and stories - enable us to predict when we read and thus to comprehend, experience, and enjoy what we read. Prediction brings potential meaning to texts, reducing ambiguity and eliminating in advance irrelevant alternatives. Thus, we are able to generate comprehensible experience from inert pages of print” (Smith, 1971, p. 25).

ação leitora, de modo a manter “[...] um fluxo de compreensão, com novas perguntas constantemente sendo geradas a partir das respostas que se busca. Esse fluxo, especialmente na imaginação, é uma parte significativa do que é geralmente considerado como pensamento”<sup>47</sup> (Smith, 1971, p. 26, traduzido pela autora).

Da mesma forma, Kleiman (1989) explicita que a compreensão de um determinado texto é uma ação processual caracterizada pela utilização do conhecimento prévio. Durante esse momento o leitor aciona os conhecimentos sobre os aspectos linguísticos, sobre os aspectos textuais, sobre a relação com o mundo social, adquiridos no seu percurso de vida, para produzir um sentido ao texto. Nessa ação processual são ativados “[...] diversos níveis de conhecimento que interagem entre si”, o que caracteriza a leitura como processo interativo (Kleiman, 1989, p. 13), que são os conhecimentos linguísticos, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico.

#### a) Conhecimentos linguísticos

Na predição os conhecimentos linguísticos referem-se ao saber relacionado à própria língua, que nem sempre está explícito no texto ou pode ser verbalizado, mas trata-se de uma apropriação do contexto linguístico dos falantes nativos, no caso, do português. Essa apropriação abrange o domínio do idioma, do vocabulário, da pronúncia das palavras, das regras de uso da língua e dos modos de expressão próprios daquela língua.

Conhecer os processos de organização e articulação da linguagem, como modo de expressão e comunicação, requer do sujeito falante o reconhecimento e a apropriação dos vocabulários, da

---

<sup>47</sup>“There is a flow to comprehension, with new questions constantly being generated from the answers that are sought. This flow, especially in the imagination, is a significant part of what is usually regarded as thought” (Smith, 1971, p. 26).

sintaxe, das expressões e dos modos de construção do discurso para ser compreendido. Bakhtin e Volochinov (2006, p. 106) argumentam que o estudo linguístico tem suas implicações, uma vez que, tratando-se de uma língua em pleno funcionamento, deve-se levar em consideração as alterações e nuances às quais está sujeita, visto que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”.

Entretanto, segundo Kleiman (1989, p. 14-15), o conhecimento linguístico torna-se central no processamento de leitura, pois refere-se ao movimento de compreender que um texto se compõe de palavras, que são agrupadas em unidades menores (fonemas, letras e sílabas) e juntas compõem unidades maiores (frases, orações), de modo que estabelecem correlação entre uma e outra ao longo da construção do texto. Corresponde ao modelo *bottom-up* em que, a partir da análise da grafia e da percepção das unidades menores e maiores, o leitor analisa das unidades simples para as mais complexas, com base na decodificação das palavras. Sendo assim, a compreensão leitora, inicialmente, restringe-se a perguntas e respostas para se identificar as informações linguísticas no texto (Solé, 1987).

## b) Conhecimento textual

O conhecimento textual está correlacionado ao conhecimento prévio em relação à dimensão da estruturação textual. Os textos são constructos linguísticos que trazem uma unidade de sentido, resultante da interação entre o leitor e o escritor. Por ser uma unidade de sentido, podem apresentar uma extensão variada, compondo-se de apenas uma palavra ou de milhares delas. Em função disso, têm seu reconhecimento pela probabilidade de se estabelecer uma coerência global, em que o leitor pode (re)construir sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas no decorrer da escrita (Mendonça, 2014).

Essas pistas, descritas por Mendonça (2014), podem ser linguísticas, referentes aos aspectos coesivos, construções lexicais, sintáticas etc., que correspondem ao prévio conhecimento linguístico, ou podem ser inferidas a partir da situação de produção do texto, ou seja, pelo que se pretende comunicar, a que público se direciona, a forma de expressividade, a esfera social de circulação e em relação ao suporte que o materializa, se impresso ou digital.

Os textos se apresentam e se organizam de formas distintas, por isso podem ser caracterizados a partir de três perspectivas: uma em relação à sua natureza, se verbal (escrito ou oral) ou multimodal (quando se compõem a partir da combinação de várias linguagens, como som, imagem, escrita e movimento). Outra, pela dimensão de sua funcionalidade social, que se denomina de gêneros de textos, que, pela forma de organização que atendem, constituem uma função comunicativa e expressiva de um determinado grupo e instância social. A terceira, pelo modo de estruturação interna, que pode ser identificado como “tipos textuais”, ou seja, refere-se ao modo de construção interna do texto, em que a natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) segue uma organização específica, que pode ser de descrição, narração, argumentação, exposição, injunção (Marcuschi, 2002).

Um texto descritivo traz em sua estrutura um modo de apresentar de forma detalhada aspectos constitutivos de uma situação ou personagem, oferecendo “uma carga informacional” para que o leitor possa recriar a imagem interna do que se descreve (Kleiman, 1989, p. 19).

Outro tipo de texto é a narração, que apresenta em sua estrutura uma sequência lógica, coerente e coesa que procura contar/narrar algo. Segundo Kleiman (1989) a narração caracteriza-se pela marcação temporal cronológica, pela relação entre causa, tempo e lugar, pela inter-relação de, por um lado um lado, a descrição e a ação dos personagens e, por outro, as

ações produzidas, com o cenário, com o enredo ou trama, que apresenta uma complicação, um conflito e uma resolução ou desfecho.

A argumentação refere-se a um modo de organização da escrita em que o autor disserta sobre um tema, uma concepção, um ponto de vista, uma ação investigativa, para o que apresenta e defende uma escrita em forma de argumentos, opinião, teoria ou hipótese, com a finalidade de que seus leitores compreendam e se apropriem da opinião articulada, por meio de estratégias de convencimento ou comprovação do que foi estudado. Dessa forma, o texto se organiza em uma apresentação do tema/assunto/ideia/pesquisa por meio de uma exposição inicial; de uma interlocução com outros textos que também discutem sobre aquele determinado tema; de uma problematização da temática; de uma constatação inicial que conduzirá o desenvolvimento do texto, organizado em partes sequenciais (seções, tópicos, capítulos); da ação investigativa, articulando os procedimentos metodológicos utilizados para coleta, verificação e análise de dados e, por fim, a conclusão e avaliação dos estudos obtidos.

A exposição demarca as particularidades de um texto expositivo, o qual tem por finalidade apresentar um tema utilizando certos recursos, como: conceituação, definição, descrição, comparação, informação e enumeração. Para isso, o autor-escritor busca explicar, discutir e explicar sobre um determinado assunto, conceito, ideia ou concepção. O texto expositivo tem maior circulação no contexto escolar e acadêmico, uma vez que inclui formas de apresentação como, entre outras, seminários, artigos acadêmicos, congressos, conferências, palestras, colóquios, entrevistas.

Já o texto injuntivo caracteriza-se por fornecer instruções para executar uma determinada ação, apresentando procedimentos e orientações necessárias para que o sujeito-leitor realize aquilo que pretende. Sua aplicação é presente em manuais de instruções, pedidos,

prescrições etc. Mas vale salientar que há uma distinção entre o texto injuntivo e o texto prescritivo: o texto injuntivo, além de fornecer um conhecimento, conduz à ação, guia a conduta do leitor, por isso ele informa, ajuda, aconselha, recomenda e propõe, dando alguma liberdade de atuação ao interlocutor. Já o texto prescritivo tem uma denotação imperativa que obriga, exige, ordena e impõe que se cumpram as determinações da forma que estão referidas, sem margem para alterações.

De acordo com Mendonça (2014), para compreender um texto, ou seja, para reconstruir o seu sentido global, é necessário que o leitor procure pistas – explícitas e implícitas – para ajudá-lo a reconstruir os sentidos que supõe terem sido os pretendidos por quem o produziu. Nesse processo, algumas das pistas acionadas são os referentes, que indicam o(s) assunto(s) abordado(s) e os elos coesivos estabelecidos, indicadores das relações entre partes do texto, as quais podem ser de consequência, inclusão, concomitância, oposição, entre outras.

Tais conhecimentos da estruturação e da apresentação de um texto não constituem uma tarefa fácil para o leitor. O conhecimento prévio textual é um aprendizado que vai se consolidando à medida que há oportunidades de contato com os diversos tipos de texto. O contato com o texto não se restringe à sua manipulação ou visualização, o que, muitas, vezes, é compreendido de forma equivocada nas propostas de trabalho pedagógico nas instituições escolares. As atividades que proporcionam contato com os diferentes tipos precisam ir além do ato de manipular ou visualizar um deles. Para que o trabalho pedagógico com gêneros textuais seja mais exitoso, é necessário que as atividades direcionem a uma reflexão sobre o contexto temático e sobre a estrutura textual, sobre o modo como o texto está organizado e se apresenta ao leitor. Para isso deve-se observar quais palavras e expressões foram utilizadas, destacar como a argumentação está organizada, além de

refletir sobre os sentidos que algumas expressões ou frases provocam no leitor, sobre a função social do gênero textual e comparar o que está sendo lido com outros do mesmo gênero trabalhados.

Quando se oferece uma pasta ou caixa, denominada “caixa/pasta de gêneros textuais”, ou mesmo “maleta de leitura”, composta por diferentes gêneros textuais, que a criança leva para casa no fim de semana, ou leva até sua carteira para ler quando termina as atividades, bem como quando se faz uma exposição em forma cartazes, murais, com a divisão dos diferentes gêneros textuais, como essas atividades permitem a reflexão sobre a estrutura dos gêneros textuais lidos? Somente o manuseio e a leitura de gêneros textuais variados se mostram suficientes para se consolidar o aprendizado? Tais iniciativas pedagógicas somente poderão obter um resultado de compreensão das características estruturais e funcionais do gênero textual se ocorrerem acompanhadas de atividades de reflexão do contexto temático e estrutural dos textos trabalhados.

Ações pedagógicas que colocam a criança em contato com diferentes textos são consideradas de grande importância, entretanto o que dará condições ao leitor de conhecer e de se apropriar da estrutura dos diferentes tipos de textos, que compõem ou tem predominância em determinados gêneros textuais, será a reflexão sobre essas principais características estruturais e funcionais que apresentam. Trata-se de uma atividade pedagógica mais alongada, de um trabalho com mais morosidade com cada gênero textual, explorando as características estruturais que predominam no texto, verificando como se organizam internamente (predominância lexical, expressões utilizadas, a forma de argumentação, entre outras), a função que possuem no contexto social, bem como incentivando as crianças a produzir textos no gênero estudado.

O que se observa é que hoje podemos identificar em documentos oficiais e em materiais didáticos uma gama de possibilidades de práticas pedagógicas com gêneros textuais, como atividades de compreensão

textual ou de exploração linguística – com palavras ou expressões do texto –, projetos de leitura, sequências didáticas, entre outras. Essas propostas pedagógicas podem ser exploradas ou adaptadas pelo professor de acordo com a faixa etária, com a realidade ou necessidade da turma, por meio da leitura e da apresentação do texto, que pode acontecer pelo contato com vários gêneros textuais, porém a eficácia dessa ação pedagógica decorrerá de focalizar o estudo em um determinado gênero, de modo a enfatizar e aprofundar suas características estruturais predominantes, como também de incentivar a produção escrita.

### c) Conhecimento de mundo ou enciclopédico

Outro aspecto que compõe o conhecimento prévio, explicitado por Kleiman (1989), é o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que se refere aos variados saberes acumulados seja pela experiência cultural, de maneira informal, seja por estudos formais. Todos os saberes adquiridos ao longo de nossos estudos ficam reservados e, conforme a necessidade, são ativados como um movimento de busca em arquivos interiores, pelo qual o leitor procura aquele saber já assimilado de modo a promover a compreensão do texto.

O conhecimento parcial que temos abrigado em nossa memória configura-se em esquemas (Smith, 1971) que determinam, em maior ou menor proporção, as expectativas que temos e as previsões que elaboramos a partir de uma situação vivida, compartilhada ou visualizada. As situações vividas nos permitem criar “[...] representações extensas de padrões mais gerais ou regularidades que ocorrem em nossa experiência. Essas representações são metaforicamente chamadas esquemas”<sup>484</sup> (Smith, 1971, p. 21, traduzido pela autora).

---

<sup>484</sup>“Our theories also contain (or can construct) extensive representations of more general patterns or regularities that occur in our experience. These representations are metaphorically called schemes (or occasionally schemas or schemata)” (Smith, 1971, p. 21).

Quando viajamos conhecemos diferentes lugares e esse conhecimento oferece, além da experiência cultural, outros modos de perceber e apropriar-nos do mundo que nos cerca. Construimos um conhecimento de espaço geográfico em relação à distância, aos limites territoriais, aos acidentes geográficos, que, longe de serem apresentados ou trabalhados pedagogicamente de maneira sistematizada, são antes assimilados por meio das representações construídas pela observação, pela comparação e pela admiração ou refutação daquilo que é posto diante dos olhos.

Da mesma forma, como leitores também desenvolvemos uma variedade de esquemas organizados, espacialmente, que partem das experiências sensíveis de observação, de comparação, de admiração dos materiais de leitura com que temos contato e das ações de leituras anteriormente vivenciadas. Essas experiências criam esquemas internos que agrupam esses materiais por meio das semelhanças, das diferenças a ponto de estabelecer distinções entre um livro e outros tipos de materiais escritos, por exemplo.

Os esquemas que construimos são armazenados em nossa memória em compartimentos, como assuntos, temas, situações, pessoas, fatos, eventos ou atividades culturais, por isso determinam, em maioria, as nossas expectativas em relação às circunstâncias que nos ocorrem. Segundo Kleiman (1989, p. 23), os esquemas permitem que se poupe ou que se use comunicação excessiva, “[...] pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação”, como também possibilita a “[...] economia e seletividade na codificação de nossas experiências”.

Todos esses esquemas ou especificações para vários tipos de texto são convencionais. A aparência e organização de um livro ou um jornal pode variar consideravelmente de uma comunidade ou cultura para outra, a elaboração de esquemas em relação a um conhecimento específico precisa estabelecer alguns critérios que os aproximem para

caracterizá-los como livros e jornais, de modo que possamos reconhecer e dar sentido a eles. Desse modo, é imprescindível que o aprendizado da leitura garanta a participação efetiva do aprendiz numa sociedade letrada, a partir da compreensão e interação com os produtos culturais escritos e postos em circulação.

Contudo, a ação leitora se efetiva por meio da articulação dos conhecimentos linguísticos, textual e de mundo, os quais precisam ser ativados para se atingir a compreensão do texto. Por isso, segundo Kleiman (1989, p. 27), “[...] o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos”.

Ler consiste nesse movimento ativo do leitor com o texto, que o instiga a ir em busca de respostas às inquietações, garimpando em solos profundos de nossa memória aqueles saberes – esquemas – que são relevantes ou mesmo complementares ao que está sendo lido, criando espaços de diálogos interiores, de modo a oferecer pistas e sugerir caminhos para percorrer as trilhas da interpretação em direção à compreensão desejada.

### 2.2.2 Noção de esquemas

Uma das discussões que nortearam os estudos da psicologia cognitiva e da psicolinguística refere-se à busca de compreensão dos processos que movem o pensamento. As pesquisas de Rumelhart e Ortony (1982)<sup>49</sup> apresentaram a noção de esquemas (*schema*) de forma detalhada e aprofundada, sendo compreendidos por eles como estruturas de dados que utilizamos para representar conceitos ou noções genéricas, como de objetos, situações, sequências de ações bem-sucedidas, que ficam armazenadas em nossa memória.

---

<sup>49</sup>Essa obra foi produzida originalmente em 1977 (Rumelhart; Ortony, 1977) e traduzida em 1982 para o espanhol, pela revista *Infancia y Aprendizaje*.

Os esquemas correspondem às representações mentais, que atuam como estereótipos de conceitos ou, em outras palavras, do que se compreende, por exemplo, em relação aos objetos, às ações, às situações, de modo que a estrutura interna do esquema estaria numa situação análoga à da direção de uma peça teatral, em que coordenamos a sequência das falas, das ações, das expressões etc., sendo, portanto, as ações interiores que ordenam, sequenciam, organizam para serem reproduzidas externamente. De acordo com Rumelhart e Ortony (1982), os esquemas têm quatro características: apresentam variáveis, podem estar conectados um ao outro, representam conceitos genéricos e representam mais o conhecimento do que uma definição propriamente dita.

Os esquemas, ao representar conceitos mentais a respeito de tudo que nos envolve, possuem variáveis que podem estar associadas a algo ou limitadas por diferentes aspectos do meio social. As variações, segundo Rumelhart e Ortony (1982), seriam as diferentes possibilidades de se construir as representações sobre um dado objeto, uma determinada situação, como, por exemplo, entender o que representa a palavra “quebrar”, que pode ser entendida pela ótica de quem fez a ação de quebrar um objeto concreto, no sentido de despedaçar, “quebrei o vaso”; ou no sentido de estar danificado, pela ótica de quem recebe a ação, “o carro quebrou enquanto dirigia”, ou ainda, pela ótica de quem faz e recebe a ação, “trabalhei muito, estou quebrada”, no sentido de enfraquecer-se. As imagens mentais para representar a ideia de “quebrar” podem variar, conforme varia o contexto de uso. Por isso, as limitações atuam como um condutor das possíveis variações, de modo que cumprem duas funções: uma de atribuir valor de sentido, especificando os diferentes papéis dos esquemas para representar “quebrar”; outra de auxiliar a atribuição de algo que esteja ausente, de modo que aciona esquemas já construídos, que podem ser *subesquemas*

ou *esquemas dominantes*, para que aconteça a compreensão. Para Rumelhart e Ortony (1982) a compreensão corresponde à mobilização de esquemas mentais.

Um esquema se constitui de outros esquemas anteriores, uma organização que pode levar a regressão infinita, em que cada esquema está caracterizado ou disposto, em termos constituídos de níveis inferiores ou de *subesquemas*, conforme Rumelhart e Ortony (1982).

Outra característica refere-se à generalização, ou seja, ao nível de abstração. Esses níveis de abstração podem variar, um dos aspectos considerados pelos autores como uma forma de nos distanciar de forma mais completa de uma posição de tentativas de representar a memória semântica, ou seja, os níveis de abstração asseguram a significação das palavras, de modo garantir a expressividade. Por isso a generalização é apontada como essencial para mobilizar conceituações de um nível superior, em que viabilizam a capacidade de organizar, de resumir, de recuperar uma informação a respeito de sequências de ações já realizadas.

Nesse sentido, Rumelhart e Ortony (1982) assinalam que a leitura, ou o aprendizado dessa habilidade, mostra-se um amontoado de outras ações, que envolve fazeres e atuações de outrem. Ensinar a ler requer o envolvimento de muitas pessoas que, em sua maioria, estão correlacionadas às ações procedimentais e sistematizadas de uma educação formal.

Para os autores os esquemas representam conhecimentos, ainda que sejam conhecimentos mais enciclopédico que de definição, representam um saber associado a conceitos, o que não significa que sejam entidades linguísticas, mas “representações simbólicas abstratas do conhecimento, que expressamos e descrevemos linguisticamente e que podem ser usadas para compreender a linguagem, mas não são linguísticas em si mesmas” (Rumelhart; Ortony, 1982, p. 128, traduzido pela autora)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>“representaciones simbólicas de conocimiento abstractas, que expressamos y describimos linguisticamente y que pueden ser utilizados para comprender el lenguaje, pero no son linguísticas em sí mismas” (Rumelhart; Ortony, 1982, p. 128).

Para os autores a função central dos esquemas refere-se à compreensão, visto que compreender corresponde a selecionar esquemas interiores ou variações de *subesquemas* que expliquem de maneira mais aceitável um determinado material em análise pelo sujeito. Eles também atuam na criação de registros de experiências e de memória, as quais tornam-se veículos que, quando acionados, oferecem subsídios tanto para inferências sobre algo ou temas em discussão, quanto para a função de representação e de organização de estruturas de ação (Rumelhart; Ortony, 1982).

### **2.2.3 Leitura: uma operação metacognitiva**

Com a expansão dos estudos da Psicologia, no início do século XX, as pesquisas que se direcionaram às relações entre os processos cognitivos ampliaram a dimensão investigativa às diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo pesquisas empíricas da área da Psicologia do Desenvolvimento.

Nesse afunilamento do campo da Psicologia do Desenvolvimento, as pesquisas trouxeram a compreensão de “cognição”, demarcada pela concepção de processo de ações intrapsíquicas, que corresponde aos movimentos cognitivos que envolvem ações que se inter-relacionam, como atenção, memória, percepção, raciocínio, imaginação, pensamento e linguagem, identificadas por Vygotsky (1989) como funções psicológicas superiores, que possuem origem cultural, desenvolvem-se a partir das relações interpessoais para a intrapessoal, próprias do ser humano. Destacaram-se os estudos de Piaget (1986)<sup>51</sup>, Vygotsky (1989) e Bruner (1981), que apresentaram pesquisas referentes ao desenvolvimento dos processos cognitivos e da linguagem, as quais mudaram os modos de compreensão da relação entre pensamento e linguagem.

---

<sup>51</sup>Na primeira publicação dessa obra no Brasil consta a data de 1959 (Piaget, 1959).

Adentrando os estudos teóricos sobre cognição, Flavell (1976) ponderou que a terminologia “cognição” se referia mais ao processo de conhecimento do que aos conhecimentos resultantes desse processo, razão pela qual usou a expressão “metacognição”, que remete à ideia de “cognição sobre a cognição” (Davis; Nunes; Nunes, 2005). Flavell (1985) compreende metacognição como uma atividade mental que viabiliza a reflexão sobre outros processos mentais, visto que instiga os conhecimentos que os sujeitos elaboram, reelaboram, organizam e reorganizam, sobre seus processos cognitivos, num processo de autorregulação e monitoração das próprias ações, o que resulta no aprendizado das propriedades relevantes da informação, dos dados e/ou dos conceitos.

August, Flavell e Clift (1984) buscaram entender os mecanismos de autocontrole que exercem monitoração e autorregulação para a compreensão do texto, na formação de leitores mais qualificados e menos qualificados – o que podemos entender como leitores proficientes ou leitores iniciantes.

Também surgiram outros estudos referentes à metacognição da leitura<sup>52</sup> que enfatizaram estratégias cognitivas para se atingir a compreensão leitora (Goodman; Burke, 1980; Collins; Smith, 1980; Baker; Brown, 1982; Baumann, 1982; Brown; Campione, 1983). Tais estudos apontaram para uma operação cognitiva que mobilizava as ações intrapsíquicas, ampliando ou complementando as funções psicológicas superiores, como: a atenção, a memória, o raciocínio, o estabelecimento de relações, a formação de conceitos, a classificação,

---

<sup>52</sup>Conforme os estudos de Khurram (2018), a “metacognição” da leitura foi definida por vários teóricos, como Armbruster, Echols e Brown (1983), como o conhecimento e o controle que um leitor tem sobre seus processos de leitura. Na mesma direção, Mokhtari e Reichard (2002, p. 249, traduzido pela autora) definiram a metacognição como “o conhecimento da cognição do leitor sobre a leitura e os mecanismos de autocontrole que exerce ao monitorar e regular a compreensão de texto”. Para Khurram (2018) a metacognição conscientiza os leitores sobre seus processos de leitura, a compreensão e as estratégias que eles poderiam usar para ler com sucesso.

a verificação, a sumarização, entre outras tantas. Em meio a uma série de produções acadêmicas direcionadas a estudar a leitura como processo metacognitivo, destaca-se os encadeamentos de assuntos num mesmo texto, como uma ação na interconexão interna de propriedades comparativas daquele tema em questão, bem como as inferências que o leitor busca estabelecer nas relações de sentidos do texto e com outros lidos anteriormente.

De acordo com Smith (1971), a escrita, como forma expressiva da linguagem, também estabelece uma relação com a leitura, visto que ler trata-se de uma atividade imbricada de pensamento. “Não há diferença entre ler e qualquer outro tipo de pensamento, exceto que, com a leitura, o pensamento é engendrado por um texto escrito. A leitura pode ser definida como pensamento estimulado e dirigido pela linguagem escrita”<sup>53</sup> (Smith, 1971, p. 27, traduzido pela autora).

A perspectiva altera-se em relação às nossas preocupações, interesses ou necessidades pessoais ou sociais, bem como o estado de coisas e das situações que nos rodeiam, e essa dinamicidade é mobilizada pela capacidade cognitiva. O fluxo de pensamento é alimentado por nossas intenções e expectativas, guiado pelas nossas experiências, portanto encontra-se em estado criativo e construtivo, não passivo e reativo. Todos os aspectos do pensamento que a linguagem distingue podem ser vistos como a interação dinâmica das relações cognitivas.

O modo como organizamos as ações do nosso dia a dia ou as atitudes em relação à tomada de decisões partem de um fim específico. Somos impulsionados por finalidades para realizar determinadas ações, agimos sempre com objetivos pré-estabelecidos, com propósitos, por vezes, delimitados. Em linhas semelhantes, Flavell

---

<sup>53</sup>“There is no difference between reading and any other kind of thought, except that with reading, thought is engendered by a written text. Reading might be defined as thought stimulated and directed by written language” (Smith, 1971, p. 27).

(1985) também orienta que o conhecimento metacognitivo precisa incluir o conhecimento que temos sobre nós mesmos, sobre as tarefas que enfrentamos e sobre as estratégias que empregamos em domínios cognitivos específicos.

No Brasil, os estudos de Ezequiel Teodoro Silva (1984), Mary Kato (1985; 1986), e Ângela Kleiman (1989) trouxeram a perspectiva da leitura a partir dos estudos da psicolinguística, considerando os processos cognitivos como um ato da consciência, próprio e exclusivo da atividade humana. A forma pela qual buscamos atribuir sentidos às coisas, ações, situações, comportamentos, enfim, a tudo que nos rodeia, ocorre por meio de “expressões sógnicas” (Silva, 1984, p. 61), ou seja, a capacidade de construção de signos, que está presente nas diferentes formas de manifestação da linguagem, seja oral, escrita, visual, corporal, gestual, virtual, entre outras. A linguagem possibilita essa forma de comunicação e de expressão do homem com o mundo.

Para Silva (1984) a compreensão da dimensão da escrita como expressão sógnica da linguagem, de modo a construir sentidos, impõe um complemento: “o ato de ler”. Frente à escrita, a leitura envolve uma ação da consciência capaz de produzir pensamentos e significados, compreendida como “[...] a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito” (Silva, 1984, p. 64).

Considerando que o pensamento é parte constitutiva de nossa ação no mundo, quando motivado por nossas intenções e expectativas guia-se pela experiência e apresenta-se de modo criativo e construtivo, não de forma passiva e reativa. Esses aspectos do pensamento são caracterizados pela linguagem e podem ser vistos como interação dinâmica das relações cognitivas (Smith, 1971).

Em outra perspectiva, Vygotsky (1989) defende a teoria de que pensamento e linguagem são processos distintos que, em um determinado momento, por volta de 2 anos de idade aproximadamente,

se fundem e passam a constituir um único movimento intrapsíquico. O pensamento é determinado pela linguagem, pelos elementos linguísticos e pela experiência socio-cultural. A linguagem, para o autor, possui uma função reguladora das ações e do pensamento, percorre um processo evolutivo até atingir a fala interiorizada. A interiorização da linguagem tem como características o predomínio do sentido sobre seu significado, a partir do contexto em que está inserido. O sentido altera-se em decorrência das situações, das experiências de cada indivíduo e pela combinação de palavras para expressar ideias complexas.

Assim, a cognição diz respeito às relações dentro de uma série de declarações ou estados de assuntos, ou melhor, um encadeamento de ações, em que uma ação segue ou estimula outra. Nessa série de ações, a inferência abarca relações entre percepções particulares ou estados de coisas com circunstâncias mais gerais. Temos também ações como a classificação, a categorização, a formação de conceito e outras manifestações que são, às vezes, reconhecidas como de ordem superior ou referentes ao pensamento abstrato (Vygotsky, 1989).

Nessa perspectiva cognitiva, Kleiman (1989) explicita que a nossa capacidade de processamento e de memória demonstra uma melhora significativa quando possui um objetivo determinado. Da mesma forma a capacidade de compreensão ou retenção daquilo que se leu é mais eficaz quando se estabelece um objetivo. De acordo com Kleiman (1989), a forma do texto, em outras palavras, a variedade dos gêneros textuais pode determinar o objetivo que se estabelece para essa leitura. Lemos com finalidades distintas conforme o gênero textual. Por exemplo, ler um texto em um jornal não tem o mesmo objetivo que ler um poema, ou mesmo uma bula. Por isso, a “[...] capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 1989, p. 34).

Aqui podemos destacar alguns aspectos importantes apontados pela autora, como o fato de que ler, embora apresente objetivos distintos conforme os diversos gêneros textuais que nos circundam, constitui um único processo. Ainda que haja maneiras distintas de ler frente à pluralidade dos textos, durante a realização da leitura o que ocorre é que estabelecemos uma finalidade única, ou mais abrangente, independente do texto: a produção de sentidos.

Outro aspecto sobre o qual se deve refletir ao estabelecer os objetivos é que ocorre também um desencadear de ações que contribuem para a compreensão do texto, que diz respeito às hipóteses de leitura.

Uma vez que o leitor consiga formular hipóteses de leitura, independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão (Kleiman, 1989, p. 43).

Esse esforço do leitor em formular hipóteses de leitura não acontece de forma aleatória, mas sim guiado por ações de reflexão sobre o texto, conduzidas a partir de um propósito pedagógico, sistemático e formativo em relação aos objetivos estabelecidos para a realização da leitura. E essas estratégias metacognitivas requerem do leitor uma reflexão sobre o próprio conhecimento, que não é adquirido de forma única e compacta, mas se dilui ao longo de nosso processo do desenvolvimento humano.

#### **2.2.4 Estratégias metacognitivas no processamento da leitura**

Ao apresentar seu estudo sobre a aprendizagem da leitura, fundamentado nas pesquisas norte-americanas, Mary Kato (1985)

explorou o conceito de estratégia de leitura<sup>54</sup>, com base em diferentes estudiosos da área da psicologia cognitivista e da psicolinguística, como as ações cognitivas utilizadas pelo sujeito para a realização de uma determinada atividade frente ao texto. De acordo com Kato (1985), a expressão “estratégia de leitura” foi utilizada por Brown (1980) e corresponde às estratégias metacognitivas, cujas ações elencadas remetem a: esclarecer ou definir os propósitos de leitura, identificar e selecionar aspectos relevantes do texto, distribuir e controlar a atenção, acompanhar ou monitorar a compreensão, revisar e se autoquestionar sobre as finalidades, conduzir e direcionar a ação leitora em relação aos objetivos. Dentre essas, a autora destaca a ação de predição da leitura, que corresponde ao jogo de adivinhação – conforme discutido anteriormente e pontado por Smith (1971) – como uma das estratégias de leitura utilizadas pelo leitor.

Algumas discussões sobre tais estratégias encontram-se subsidiadas nos estudos da psicolinguística que consideram elementos da gramática textual, segundo a qual o leitor ao transitar pelo texto recorre aos conhecimentos da gramática, em seus aspectos relacionados à sintaxe, à estrutura frasal, à semântica, entendendo que, ao conhecer suas funções e variações, atinge-se a compreensão textual. E outras consideram elementos não-sintáticos, tendo em vista o lacunamento em sentenças, partindo-se então da perspectiva perceptual, pela qual o leitor busca a compreensão do texto mesmo quando se suprimem expressões, palavras ou ideias.

Em relação à utilização de esquemas no processamento da leitura, Kato (1985, p. 82) aponta a relação a “uma teoria prototípica do significado porque corresponde ao significado de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos, ou normais, que instanciam esse conceito. Nesse sentido, os esquemas representam mais

---

<sup>54</sup>Brown (1980).

um conceito do que uma definição<sup>55</sup>, um saber que não estaria restrito ao reconhecimento ou decifração do significado das palavras, mas à percepção de alegorias, expressões metafóricas, expressões culturais da língua, entre outras. Desse modo, por se constituem de subesquemas e possuírem uma relação direta com a cognição, podem ser ativados tanto pelo processamento *top-down* (do todo para as partes), quanto pelo *batom-up* (das partes para o todo).

Kato (1985) esclarece que as estratégias podem se processar de forma consciente e de forma subconsciente. O processamento consciente caracteriza-se por ser sequencial e vagaroso, enquanto o subconsciente acontece de forma não linear, amplia-se com velocidade, o que pode acontecer do meio para as extremidades, atuando sobre o texto de diferentes perspectivas. A discussão acerca das estratégias assemelha-se ao princípio de leitura apresentado por Smith (1999), em que o leitor utiliza-se das informações visual (refere-se ao conhecimento do léxico, da sintaxe, da ortografia, etc.) e não-visual (envolve a compreensão da linguagem) para ler um texto. O que ocorre é que nosso cérebro suporta um certo limite de informação visual: o que “pode ser visto e compreendido com um simples olhar ou com um segundo completo de processamento da informação visual depende de quanta informação não-visual o cérebro pode suportar” (Smith, 1999, p. 33). Desse modo, o leitor pode ter consciência da compreensão do texto em sua totalidade, entretanto não ser capaz de perceber ou distinguir os vários procedimentos utilizados no percurso da ação leitora.

Acontece que, nesse caminho traçado para realizar a leitura do texto, ocorrem alguns obstáculos, como deparar-se com alguns

---

<sup>55</sup>Com base nos estudos de Rumelhart e Ortony (1977), Kato (1985, p. 82) diz que o discurso é composto por esquemas: “o atrativo desta proposta está justamente no fato de pretender ser uma *teoria do conhecimento* que engloba uma *teoria prototípica do significado* e ser, ao mesmo tempo, uma *teoria de procedimento*, cuja função é reconhecer a sua adequação aos dados que estão sendo processados”.

elementos linguísticos que dificultam o processo de compreensão. Tais obstáculos podem ser de ordem lexical, sintática ou semântica; de ordem da estrutura textual de coesão e coerência; de ordem do conteúdo/ da temática; de ordem conceitual, entre outras. Quanto menos obstáculos, mais ações inconscientes são ativadas, quanto mais obstáculos no processo de leitura, mais o controle consciente será acionado.

Esse controle consciente do próprio ato consciente das ações realizadas é que compreendemos como metacognição da leitura. Frente a essa situação, as estratégias metacognitivas entram em cena quando a ação leitora exige um grau de compreensão mais elaborado do leitor, o que requer aprendizado, memorização e sistematização das ações.

Nessa mesma vertente, Solé (1997) aborda discussões a respeito dos processos cognitivos da leitura na relação com o texto, em que o leitor utiliza-se de esquemas de conhecimento para atingir a compreensão, de modo a selecionar aqueles mais adequados para integrar e viabilizar a atribuição de significado às informações ou conteúdos que o texto oferece. Nesse processo, as alterações nos esquemas são inevitáveis, desde modificações sutis até revisões mais aprofundadas, bem como aperfeiçoamentos ou aprimoramentos, que ocorrem de forma dinâmica e contínua. Em vista disso, as estratégias metacognitivas nos colocam em alerta quando a compreensão não se efetiva, quando percebemos que uma palavra ou uma frase não corresponde ao contexto, de modo que buscamos ações que nos orientem a prosseguir a leitura, com vistas a romper com as dificuldades de compreensão encontradas.

Essas modificações decorrem das estratégias utilizadas, trata-se de atividades interiores, ou melhor, de operações cognitivas de que os sujeitos fazem uso para conseguir atingir o propósito da leitura, que é a compreensão do texto. A metacognição remete às informações a respeito do processo empreendido, remete aos saberes que podem ser

usados ou acionados pelos sujeitos para regular sua própria ação ou para auxiliar de modo progressivo (Solé, 1987; 1997).

A perspectiva das estratégias cognitivas de leitura foi bastante difundida em estudos acadêmicos, como as pesquisas de Goodman e Burke (1980), Goodman (1985; 1986). Com base nesses estudos, Solé (1987; 1996) trouxe em sua obra uma organização mais sistematizada de ações pedagógicas com as estratégias cognitivas, explorando momentos que antecedem, são concomitantes ou sucedem a leitura. Para a autora, ler é uma atividade de compreensão e compreender é um processo intenso de construção de significados, “[...] que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão não deriva da recitação de um conteúdo em questão” (Solé, 1996, p. 44).

Solé (1987; 1996) explica que, embora o autor elabore um texto para expressar um pensamento, para comunicar um dado conteúdo ou suas ideias, os aspectos mais relevantes do texto serão elencados pelo leitor, por meio dos objetivos estabelecidos, dos seus conhecimentos prévios e das estratégias cognitivas construídas, como “[...] esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar” (Solé, 1996, p. 36).

Outro aspecto explorado por Solé (1997) refere-se à relação entre as estratégias de leitura e o processo de aprendizagem. Para a autora a aprendizagem se constrói sobre algo já elaborado, ampliando, revendo ou reformulando saberes. Em função disso, ao ler um texto ocorre um processo de busca dos saberes já consolidados ou das leituras anteriormente realizadas: em todo “[...] esse processo, as estratégias de autointerrogação e aquelas que levam a selecionar os aspectos fundamentais contidos no texto, e que são relevantes para o objetivo perseguido, têm função primordial na possibilidade de aprendizagem” (Solé, 1997, p. 7)<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup>[...] todo este proceso, las estrategias de autointerrogación y las que conducen a seleccionar los aspectos fundamentales que contiene el texto, y que son pertinentes para el objetivo que se persigue, tienen una función primordial en la posibilidad de aprender” (Solé, 1997, p. 7).

## 2.3 A leitura a partir da perspectiva sociolinguística

Durante o período de exílio, Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra em São Tomé e Príncipe, em 1981, a respeito da importância do ato de ler, o que resultou em um dos discursos mais referenciados nas produções acadêmico-científicas em âmbito nacional sobre o ato de ler: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, que se encontra na obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, com sua primeira edição em 1982<sup>57</sup>. Completando mais de 40 anos de publicação da obra, o tom e efeito discursivo mantêm-se atuais, haja vista a ampla divulgação e circulação das proposições em relação à leitura tematizadas e defendidas pelo autor.

A obra compõe-se de três artigos resultantes de palestras proferidas por Freire. Segundo o prefácio escrito por Antonio Joaquim Severino<sup>58</sup>, em 1982 (p. 7), tratava-se de “uma palestra sobre a importância do ato de ler”, seguida de uma conferência proferida “[...] em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos”, e, por fim, “um artigo que expõe a experiência de alfabetização em São Tomé e Príncipe”.

---

<sup>57</sup>A obra teve a 1.ª edição em 1982, pela Editora Cortez, e ganhou ampla circulação no Brasil; em 1988, 6 anos após a publicação, já estava na 23ª edição pela mesma editora. Destaca-se que a edição utilizada para este estudo é a 42ª, com data de 2001.

<sup>58</sup>Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, atua como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Defendeu sua Tese de Doutorado, pela PUC-SP, sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1971. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Em 2003, prestou concurso de titularidade. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. No período da publicação da obra atuava no Conselho Editorial da Editora Cortez, juntamente com Casemiro dos Reis Filho, Demerval Saviani, Gilberta S. de Martinho Jannuzzi, Miguel de la Puente, Milton de Miranda e Walter Garcia.

O primeiro texto, foco deste estudo, intitulado “A importância do ato de ler”, foi resultante de uma palestra conferida no Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas em novembro de 1981. O texto apresenta uma discussão proposta por Freire (2001) que parte da perspectiva de que a compreensão do texto se atinge por meio de uma leitura crítica das relações entre texto e contexto. Frente a isso, o ato de ler possibilita a integração do leitor com a dimensão social e cultural que o envolve, por ser compreendido como uma ação que ultrapassa a dimensão do escrito. Ler remete aos aspectos de compreensão e apreensão de um sistema linguístico, porém não se resume a isso, pois trata-se de uma ação expansiva de ultrapassar o que está diante dos olhos.

Para tecer a perspectiva da “leitura de mundo”, Freire (2001, p. 12) reporta à descrição de um momento da vida, no caso a infância, que trazia um conjunto de elementos constitutivos de um cenário e de ações do cotidiano. Com isso, a busca da compreensão do ato de ler vivido em ações, de um “[...] mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Freire, 2001, p. 14).

Embora tenha semelhança com as discussões sobre a perspectiva cognitiva de leitura, com base no “conhecimento de mundo ou enciclopédico”, conforme foi discutido anteriormente, a abordagem de Freire reconhece que se apoia em estudos da psicologia do desenvolvimento, da perspectiva da psicolinguística e da sociolinguística:

Confesso que minhas preocupações com a contribuição de Piaget, de Luria, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, de Esther Grossi, de Magda Soares, de Catherine Walsh, de Marisa Lajolo, de Ezequiel Teodoro da Silva e de tantos outros e tantas outras se fundam, sobretudo, no que estas contribuições me ajudam a luta política necessária à superação dos obstáculos impostos às classes populares para que leiam e escrevam (Freire, 2001, p. 9).

A discussão sobre o ato de ler proposta pelo autor também se apoia numa perspectiva política, ideológica, ética e estética. As proposições de Freire (1982; 1988; 1996; 2001) enfatizam o ato de ensinar e de aprender como atos políticos, porque envolve pessoas, e o processo de alfabetização é uma ação de inserção social, de emancipação dos sujeitos que possibilita a integração nas diversas vertentes sociais, nas tomadas de decisões políticas, no sentido de ter uma posição frente aos acontecimentos, pois habilita a compreensão dessa dimensão do sujeito no mundo social.

Para Freire (2001) o ato de ler não corresponde a apenas o texto escrito, ou seja, ao ato de decodificação das palavras, pois também diz respeito à compreensão e aos sentidos atribuídos ao contexto social em que o sujeito está inserido. A ação leitora não se esgota na decodificação das palavras, antes abre possibilidades de interlocução com o mundo. A leitura de mundo proposta na concepção de Freire (2001) tem uma conotação mais ampla, de interpretação, posicionamento argumentativo e inserção social, de atuação do sujeito na sociedade por meio das práticas leitoras.

Percebemos nas suas obras um incômodo em relação aos números elevados de analfabetos no Brasil, de forma que a discussão sobre o ato de ler traz um discurso crítico ao modo como a leitura é apreendida nas instituições de ensino, como uma aprendizagem mecanizada, que exige a memorização e a repetição, apontando que “[...] a memorização mecânica da descrição de um objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento” (Freire, 2001, p. 17).

Para iniciar a discussão dessa temática, o autor traz uma reflexão a partir de sua própria experiência de vida. Antes de ser alfabetizado, de dominar a leitura da palavra escrita, Freire (2001) descreve uma experiência

com a ação leitora, concretizada no e com o contexto social vivido, o que exigia a integração dos sentidos, entre ver, ouvir, tocar e sentir, por meio do que se caracterizaria por nível inicial de leitura com base nos sentidos, de caráter “sensorial”, que não remete à decifração das palavras escritas, mas, antes, refere-se “[...] a uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se às primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações. Talvez por isso mesmo marcantes” (Martins, 1982, p. 40), o que será discutido no próximo capítulo.

Desse modo, Freire (2001) conceitua leitura como um ato de compreender o mundo, que também acontece por meio das experiências acumuladas a partir de situações sociais, econômicas, familiares, educativas, entre outras tantas, que envolvem a esfera cotidiana, impelindo o sujeito a assumir posturas ou modos de perceber, de compreender e de interagir com o que ocorre a sua volta.

A leitura, nessa perspectiva, amplia a possibilidade de compreensão do leitor, uma vez que a todo momento, em experiências vividas e/ou compartilhadas, ele realiza ações leitoras, age e interage com o contexto social e cultural. Tais impressões ou representações impactam na formação do sujeito, na sua percepção do mundo, do outro e de si mesmo.

Se por um lado existe a dimensão de uma leitura como ato social, como meio de integração do leitor como sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, por outro há outra dimensão da leitura que se refere ao ensino e aprendizado sistematizado, organizado e planejado, que requer do sujeito o domínio de um código linguístico, composto por fonemas, letras, sílabas, palavras, articulando um texto, para assim atribuir sentidos ao que foi emitido sonoramente. Nesse caso, se a inserção social na cultura escrita se inicia pela alfabetização do sujeito, essa apropriação está relacionada a uma técnica de ensino e aprendizagem desses saberes, cuja finalidade consiste em estimular a inserção desse sujeito em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse período, junto aos discursos que visavam a pensar e refletir sobre a leitura, emergiam as discussões sobre a alfabetização no contexto das escolas brasileiras. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), Magda Soares (1985) e Mary Kato (1985) apontaram um olhar diferenciado para o ensino da leitura e da escrita sob a ótica da criança como sujeito do processo de aprendizagem da língua escrita<sup>59</sup>.

Falar sobre a alfabetização requer a compreensão de que se trata de um processo que envolve muitas facetas, como aponta Soares (1985), ou melhor, envolve conhecimentos teóricos e metodológicos de áreas distintas, como o domínio do código linguístico, como apontam os estudos da área linguística, e ampliação das habilidades cognitivas de compreensão textual, por meio das contribuições dos estudos da psicologia, da psicolinguística e da sociolinguística, com valorização da linguagem como forma de expressão e integração social do sujeito.

A dimensão da alfabetização, a partir do contexto social de uso da linguagem escrita, que é apresentada por Soares (1985) em interlocução com as proposições de Freire (2001), destaca o caráter político do processo de alfabetização:

A questão da postura política do significado de alfabetização afeta, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever. A diferença entre postura pretensamente “neutra” e uma explícita postura política fica clara quando se compara o trabalho em alfabetização desenvolvido, geralmente, nas escolas, com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é uma forma de ação política (Soares, 1985, p. 23).

Na dimensão do contexto político que envolve a alfabetização, Freire (2001, p. 14) convida a redirecionar a compreensão do ato de ler a outros aspectos dos objetos, situações do contexto social, que o constituem. Portanto, a leitura do contexto social, cultural

---

<sup>59</sup>As discussões sobre a aquisição da leitura e sobre a alfabetização serão retomadas no capítulo 4.

e político requer do sujeito um ato interpretativo, que exige um posicionamento, uma atitude e, muitas vezes, sensibilidade aguçada para ativar as estratégias de compreensão e de atuação em práticas sociais de leitura e escrita.

A concepção de leitura proposta por Freire (2001, p. 11) de que a “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” é descrita como uma ação de compreensão do mundo pela qual o sujeito-leitor é capaz de transformar a realidade em que se insere, criando e propondo condições dialógicas entre o mundo, entre os pares e consigo mesmo. Dessa forma, a leitura como experiência criativa e reflexiva acerca do que foi compreendido demanda do sujeito da ação ser capaz de atingir o objetivo estabelecido e de promover a liberdade interior, por meio da leitura do contexto real e da possibilidade de transformá-lo.

## **2.4 A compreensão de leitura a partir da concepção de linguagem**

O desenvolvimento de teorias sobre leitura se mostra integrado ao desenvolvimento da própria Linguística, enquanto se institui como a ciência que tem como objeto de estudo a linguagem articulada, em suas manifestações de fala e escrita, conforme nos mostram Angelo e Menegassi (2022). As discussões sobre a leitura a partir da concepção de linguagem foram ganhando consistência e sendo sistematizadas por linguistas e estudiosos da área a partir da década de 1980.

Nesse contexto, os estudos da Linguística Textual tomaram como objeto particular de investigação o texto, visto como unidade básica de manifestação da linguagem, pois, se consideramos que as relações humanas são constituídas e sustentadas pela linguagem e não produzimos nem compreendemos palavras isoladas, fora de um

contexto que lhes dê sentido, o discurso está organizado em enunciados que se compõem em textos – unidade completa de significação –, que podem se expressar por várias ou por apenas uma palavra.

A presença consciente do homem no mundo está balizada pela linguagem, compreendida como ato comunicativo expressivo, num movimento de emissão e recepção de significados. É por meio da linguagem, numa interação consciente com o outro, consigo mesmo e com o mundo que nos cerca que se pode simbolizar e significar, haja vista que a ação de “[...] escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar aquilo que viu; ao ler (compreender) compartilho daquilo que o outro viu – é nesse situar-me contínuo que se coloca toda a busca do meu ser”, conforme assinala Silva (1984, p. 66).

Nessa direção, os eixos argumentativos se direcionaram para compreender a ideia de linguagem, discurso, enunciado, texto. Em meio às discussões conceituais de texto, emerge a terminologia “Linguística de Texto”, empregada pela primeira vez pelo alemão Harald Weinrich, que considera que toda a Linguística deveria ser fundamentalmente Linguística de Texto (Bentes, 2010).

Conforme Bentes (2010), a constituição do campo da Linguística de Texto não decorreu de forma homogênea, tendo seu surgimento ocorrido de forma independente, embora simultânea, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, e com propostas teóricas diversas (Marcuschi, 1998). Propagada no Brasil como Linguística Textual, destacam-se os trabalhos de Marcuschi (1983; 1998), Fávero e Koch (1983), Koch (1987; 1989; 1992), que abriram um campo de discussões em relação ao texto, tornando-se referência na área<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup>Segundo Fávero (2014, p. 12), “a Linguística Textual inicia-se, no Brasil, na década de 80 do século passado. O primeiro trabalho de que se tem notícia é o do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis, da PUCRS, intitulado *Por uma gramática textual*, publicado na revista *Letras de Hoje*, revista do curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras e do Centro de Estudos Portugueses da PUCRS, em junho de 1981, n. 44”.

Koch (1999) apresenta três momentos que caracterizaram as pesquisas direcionadas pela Linguística Textual no Brasil. O primeiro momento aconteceu no início dos anos de 1980 e trouxe a preocupação de escrever sobre o que seria a linguística textual, sua vertente teórica e base argumentativa, tendo as discussões privilegiado reflexões sobre os conceitos de textualidade, de superestrutura e de macroestrutura. O segundo momento se deu nos anos finais de 1980 e focalizou discussões a respeito da coesão e coerência textual. O terceiro momento, ou momento atual, se iniciou na década de 1990, com uma perspectiva sócio-interacional no tratamento da linguagem, movida pela preocupação com a produção dos sentidos.

Nesse sentido, há hoje a predominância da perspectiva interacionista que, de certa forma, decorre e incorpora campos teóricos distintos, como Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Dialogismo, de modo a “propiciar o estudo dos vários elementos e aspectos que compõem a leitura, sem excluir os conceitos anteriores, pelo contrário, deles se apropria para produzir um conceito mais amplo e mais completo ao processo da leitura em situação de ensino” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 42).

Em meio a essa discussão do texto estão diferentes concepções de leitura que, segundo Coracini (2005), podem ser compreendidas a partir de duas vertentes. Uma a entende como decodificação para a obtenção do sentido, utilizando expressões como desvendar ou descobrir os sentidos do texto, balizada pela suposição de que o significado já está determinado pelo texto, bastando apenas que o leitor o encontre. Outra vertente compreende a leitura como processo de interação, decorrente da relação cognitiva entre leitor e o autor do texto/ da obra, em que o leitor percorre e interage com as pistas deixadas pela autoria para produzir os sentidos.

De forma semelhante, Leffa (1999) considera que a compreensão de leitura se encontra demarcada por três grandes abordagens: as

ascendentes, que analisam a leitura a partir da ótica do texto, situando-se a construção do sentido no processo de extração da informação nos elementos do texto; as descendentes, que apresentam estudos com ênfase no leitor e compreendem a leitura como um processo de atribuição de significados, e a terceira, com abordagens conciliadoras, que buscam harmonizar a ótica do texto com a ótica do leitor, ou seja, buscam estabelecer uma consonância entre as duas abordagens anteriores e, a partir dessa perspectiva, descrevem a leitura como um processo interativo/ transacional, com ênfase na relação com o outro.

Dessa maneira, a abordagem interativa demonstra ser o pressuposto necessário para uma explicação mais adequada e completa da leitura (Leffa, 1999). Essa explicação resulta de um movimento para compreender os aspectos/elementos essenciais do texto, considerando tanto o leitor como sujeito ativo e atuante no processo de leitura e na comunidade discursiva em que está inserido, quanto o modo como esses aspectos se influenciam e interagem.

Para discutir a concepção de leitura, Koch e Elias (2006) apontam a necessidade de se considerar a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Por essa razão, quando a língua é vista como representação do pensamento, traz um sobrepeso à percepção do sujeito como ser individual, que pensa e produz internamente, produção que precisa ser absorvida pelo interlocutor, o texto torna-se produto a ser interpretado e a leitura, a ação de captura das ideias e intenções do autor (foco no autor). Quando a língua é percebida como estrutura (código linguístico) posta e firmada socialmente, o sujeito, que está passivo, torna-se receptivo àquilo que lhe é apresentado, o texto é produto da decodificação e a leitura constitui-se ato de decodificação e reprodução do texto (foco no texto). Quando a língua é compreendida como interacional (dialógica), os sujeitos são percebidos como atores que agem de forma dinâmica com e pela linguagem, e, nessa ótica, os sentidos são construídos na relação entre os sujeitos, leitor e autor, e o texto.

A leitura se mostra uma possibilidade expressiva de um ato movido pela intencionalidade, um ato de consciência comunicativa, ou seja, uma forma de expressão da linguagem, portanto pode ser compreendida como ação comunicativa ou dialógica. Se a linguagem é a manifestação da própria existência humana, a base constitutiva da linguagem é o discurso, que por sua vez é a manifestação da expressão simbólica. Dessa forma, “[...] se o discurso (oral ou escrito) tem uma dimensão de expressão, que documenta a vida, ele exige também uma dimensão de recepção, que procura compreender o que foi documentado” (Silva, 1984, p. 69). Diante da produção da linguagem (oral ou escrita), ocorre a reação de interpretá-la, de compreendê-la, de modo a garantir que a comunicação aconteça. Dessa maneira, Silva (1984) apresenta a leitura como um ato de compreender, de busca intensa a fim de inteirar-se desse ato expressivo, visto que “[...] se compreender é enriquecer-se com novas proposições de mundo, então ler é detectar ou apreender as possibilidades de ser-no-mundo apontadas pelos documentos que fazem parte do mundo da escrita” (Silva, 1984, p. 70).

Nessa direção, outras duas vertentes da leitura se consolidam a partir das discussões a respeito do processo de produção da linguagem, a perspectiva discursiva e a perspectiva dialógica de leitura, que possuem aspectos semelhantes ao considerar a linguagem como produtora de discursos.

A perspectiva discursiva de leitura parte dos pressupostos da Análise do Discurso de base materialista, implantada na França por Michel Pêcheux (1969; 1975) e disseminada, no Brasil, por Eni Orlandi (1988; 2000; 2001; 2010; 2012). Análise do Discurso, nessa vertente, mostra-se como uma alternativa de ruptura com a tradição da Linguística Geral, que vê o produto do fenômeno linguístico, isto é, a língua no tocante a seu sistema interno, separada da historicidade e do sujeito (Angelo; Menegassi, 2022).

Segundo os estudos de Orlandi (2010, p. 15), “discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Se é palavra em movimento, o discurso não consegue uma produção estática, mas constitui-se na dinamicidade, encontra-se em movência, na exterioridade, nos liames da língua com a história e os sujeitos, resulta da relação de sentidos estabelecida entre sujeitos num contexto social e histórico (Angelo; Menegassi, 2022).

A perspectiva dialógica parte dos estudos do Círculo de Bakhtin a respeito de língua/linguagem, em que a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos social e historicamente situados. Embora os estudos de Bakhtin tenham sido produzidos no início do século XX, a divulgação de suas obras aconteceu a partir dos anos de 1970, com *Marxismo e filosofia da linguagem* e atribuição de dupla autoria com Volochinov (Brait, 2005). No Brasil, os estudos de Faraco (2003), Brait (2005) e Fiorin (2006) propagaram a abordagem dialógica da linguagem e alavancaram as pesquisas e os estudos teóricos sobre a temática.

Alguns conceitos tornaram o centro de discussão na perspectiva dialógica da linguagem como processo de interação verbal, que considera a linguagem como aspecto constitutivo do eu na relação com o outro, em que o agir acontece em relação ao outro, em que a “unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável” (Fiorin, 2006, p. 17).

Na concepção de Bakhtin (2003), a língua em sua totalidade de uso tem como atributo ser dialógica, sendo os enunciados atravessados pelo discurso do outro. Para elaborar enunciados, levamos em consideração os enunciados do outro, então as relações de sentido que se estabelecem entre os dois enunciados são denominadas de dialogismo (Fiorin, 2006).

O conceito dialógico assevera que o leitor, durante o processo de leitura, leve em conta o contexto extra verbal da enunciação, o solo real que alimenta o enunciado e as relações dialógicas constituídas. Se por um lado há o contexto extra verbal – que se refere a toda a realidade que envolve a interação discursiva e à realidade comunicativa do leitor – como os contextos espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural, conhecidos, compartilhados, apreciados e valorados pelos interlocutores, de outro lado há o objeto verbal, o texto, e é nessa interação indissociável entre os aspectos verbal e o extra verbal que o processo de produção de sentidos acontece.

A leitura, a partir da compreensão da linguagem, é vista como parte constitutiva das relações humanas, numa ação dialógica e responsiva entre leitor, autor e texto, em que o autor produz o texto, o qual está marcado por propósitos e intenções, repleto de outras vozes de autores já lidos e estudados, enquanto o leitor, sujeito atuante com saberes e experiências anteriores tem, frente ao texto, uma ação responsiva. Tal dinamicidade da leitura requer um olhar mais alargado para as ações de compreensão e produção de sentidos, o que também exige repensar sobre os modos de ensinar e aprender a leitura.



### 3 Aprender a ler... Ler para aprender

*“Perguntava para o meu avô: que palavra é essa? Que palavra é aquela? Ele ia me contando e eu decifrando. Tinha o muro do quintal, que usava com o carvão que sobrava do fogão à lenha. Ia escrevendo no muro as coisas que ia aprendendo, repetia no muro da casa dele. Com isso aprendi a ler. Meu avô me ensinava que com as 26 letras do alfabeto podia escrever tudo o que pensava. Achava muito pouca letra para escrever tudo. Estava sempre pensando uma palavra que não desse conta de escrever. [...] meu exercício de infância com as palavras era esse, pensar uma palavra que não pudesse escrever. Até hoje acho que é isso, essa tentativa que faço na literatura. Saber que a palavra não se esgota, nunca escreve tudo que a gente sente”.*  
Queirós (on-line)<sup>61</sup>

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os processos que envolvem a aprendizagem da leitura. Os discursos produzidos sobre o que se compreende por aprender a ler – e a escrever – ora se mostram divergentes, ora complementares, demarcados por perspectivas teóricas em relação à aquisição e aos métodos de ensino da leitura – o que é discutido no capítulo 4 – que garantirão a eficácia desse processo. À vista disso, são a seguir apresentadas algumas pesquisas e perspectivas teóricas que buscaram compreender como a criança se apropria da ação leitora, sob a ótica cognitivista, cuja abordagem ressalta a demanda de um esforço intelectual e de ato reflexivo sobre a língua escrita.

Embora a ideia de saber ler remeta ao domínio do código linguístico, restringi-la a apenas uma ação de decifração não daria conta da complexidade desse processo, visto que ele envolve diferentes áreas do conhecimento. Compreendemos que ler não se

---

<sup>61</sup>Museu da Pessoa (2012).

resume a decifrar palavras ou, “[...] como num jogo de adivinhações, o sentido do texto” (Lajolo, 1982, p. 59), nem mesmo a decodificar frases e sentenças. Constitui-se, contudo, em um movimento de busca intensa e incessante da produção de significado na relação entre leitor, autor e texto, em que se procura criar relações dialógicas com outros textos, entrecruzar informações, reconhecer as intenções do autor, envolver-se, identificar-se e, até mesmo, opor-se ou recusar-se a realizar a leitura.

Esse movimento transcende os saberes referentes ao código, visto que saber o nome das letras, reconhecê-las e transcrevê-las, ou, ainda, reconhecer ou memorizar palavras e/ou nomes próprios não significa estar alfabetizado, estar em pleno domínio da leitura ou da escrita. O ato de ler requer processar diferentes ações interiores, mobilizar conhecimentos já construídos, por conseguinte é compreendido como um processo que não ocorre de forma imediata, mas que precisa de diferentes estímulos e interações a serem exploradas pelo leitor na relação experienciada com o texto, nesse movimento complexo que denominamos de ação leitora.

Dessa forma, aprender a ler consiste em uma ação vivenciada, aprende-se a ler lendo, manuseando materiais de leitura (revistas, jornais, gibis, folhetos etc.), obras de literatura infantil, participando de práticas literárias, envolvendo-se com o texto, a partir de argumentações e de posicionamentos sobre o que foi lido. A ação leitora corresponde a uma prática ativa e dinâmica, em que o leitor, ainda que imóvel, encontra-se em uma movimentação interior, age e interage com o texto, colocando em jogo a atenção, a capacidade de concentração, o esforço em não se render às preocupações, agitações e barulhos exteriores. A leitura permite uma ação de mover-se para dentro de si, adentrando um mundo simbólico de imaginação, de fantasia, bem como possibilita mover-se para a exterioridade, com a ampliação da percepção de

mundo, a partir de reflexões, comparações e ponderações por meio das quais o leitor busca desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas, artísticas e linguísticas.

A habilidade de ler como ação concreta de decifração de palavras, frases e textos impressos não é uma atividade aleatória ou de mera observação e reprodução, mas antes requer um aprendizado sistematizado, organizado, com atividades selecionadas e orientadas a partir de intenções pedagógicas específicas, o que exige esforço e dedicação por parte dos envolvidos. Como outro lado de uma mesma moeda, o ato de ler possui uma face não ensinável, que se refere à vertente de identificação, ou seja, de encontro entre o leitor e o texto, que possibilita a produção de sentidos e, conseqüentemente, a apropriação do texto. Esse movimento de identificação é construído pelo próprio leitor, seja por meio de vivências de práticas leitoras contagiantes, seja por uma perspectiva imitativa, que também exige empenho para superar seus limites. E superar os limites enquanto leitor significa ampliar a compreensão da linguagem, a capacidade de aprender, de expressar-se, visto que ler auxilia o raciocínio, a memória, refina a sensibilidade e a capacidade criativa (Bloom, 2000).

Em outras palavras, a leitura não possui contraindicações nem restrições ao leitor, entretanto, quando falamos sobre sua aprendizagem como um processo, como um conjunto de atividades que requer esse esforço interativo e atuante do sujeito-leitor, temos um campo de discussão vasto. Diante disso, este capítulo pretende refletir a partir dos discursos sobre esse percurso de aprendizagem da leitura e apresentar as vertentes teóricas que tratam da sua aquisição, bem como de aspectos constitutivos e particularidades que estão correlacionados a esse processo.

A seqüência temática aqui apresentada refere-se aos aspectos observados em alguns estudos teóricos cuja preocupação central é sistematizar o processo de leitura. Para isso, recorreremos aos discursos

que antecederam a década de 1980 e/ou influenciaram a produção acadêmica nesse período. As pesquisas citadas procuram compreender, definir e classificar o percurso de aquisição do ato de ler identificadas como: níveis, tipos, estágios, fases e protocolos de leitura, os quais serão abordados de forma mais detalhada em cada seção.

### 3.1 Níveis de leitura

Os discursos que consideram a leitura como um processo buscam compreender como ocorre a aquisição dessa habilidade, por isso um dos temas que compõe tais estudos refere-se aos níveis adquiridos ou percorridos no desenvolvimento da ação leitora.

Os estudos de Adler e Doren (1972), por exemplo, apresentam quatro níveis de leitura. Os autores optam pela denominação de “níveis” em vez de “tipos”, visto que “tipo” remete à ideia de elementos distintos uns dos outros, em que cada “tipo” teria sua propriedade específica, sem correlação com os demais “tipos” elencados. Entretanto, a expressão “níveis” pressupõe uma ideia de sucessão, em que a etapa superior engloba as inferiores, de modo a se entender que se trata de etapas ou períodos cumulativos, que se correlacionam. Um nível mais avançado inclui os precedentes, num movimento ascendente e em espiral, em que cada nível superior corresponde à ampliação do anterior.

O primeiro nível, que Adler e Doren (1972) denominam de “leitura elementar”, é o nível inicial do processo e pode também ser compreendido como uma ação rudimentar ou básica, que equivale ao processo demarcado pela ação em que o leitor se sustenta apenas na base da decodificação, correspondendo ao conhecimento linguístico no processo de alfabetização.

No segundo nível, “leitura inspeccional”, Adler e Doren (1972) destacam o tempo como característica base, por isso poderia ser chamado de pré-leitura. A realização da leitura nesse nível pressupõe

um determinado tempo para ler determinados trechos ou textos. Sendo assim, a “leitura inspeccional” corresponde à absorção das informações necessárias no menor tempo possível. Normalmente, esse período curto é insuficiente para que se retire todo o potencial de um texto, o que não significa que é a simples ação de folhear o livro aleatoriamente, havendo uma finalidade ao manuseá-lo. À “leitura inspeccional”, ato de folhear por exemplo as páginas de um livro, ou mesmo de observar os tópicos/seções em que se subdivide um texto, segue uma ação sistemática de esquadrinhá-lo, guiada pela finalidade de conhecer ou obter o máximo de informações possíveis, como observar se tem imagens, a divisão temática proposta pelo sumário, o número de páginas, referências utilizadas pelo autor. A materialidade da obra também é observada, tipo do papel, tamanho da letra, modo de organização do texto na página, em que o leitor procura “[...] examinar a superfície do livro, aprender tudo o que a superfície pode nos ensinar – e quase sempre essa é uma atividade lucrativa” (Adler; Doren, 1972, p. 39).

O terceiro corresponde à “leitura analítica”, que remete a uma atividade mais complexa e sistemática do que os dois níveis anteriores. Esse nível pode exigir uma compreensão mais ou menos aprofundada do leitor, conforme a complexidade do texto. Para Adler e Doren (1972) a “leitura analítica” corresponde à ação leitora propriamente dita, ou seja, à capacidade de refletir, de compreender e de se posicionar frente ao texto. “Se a leitura inspeccional pode ser considerada a melhor e mais completa leitura possível em um período limitado de tempo, a leitura analítica é a melhor e mais completa leitura possível em um período ilimitado de tempo” (Adler; Doren, 1972, p. 39).

A “leitura sintópica”<sup>62</sup> corresponde ao quarto nível, que se refere ao modo mais complexo e sistemático de processamento da atividade de

---

<sup>62</sup>Sintópico é um termo utilizado para denominar a semelhança de fenômenos linguísticos, de caráter dialetal, que ocorre em um determinado espaço geográfico.

ler. Trata-se de uma etapa de leitura mais elaborada e exigente e poderia ser denominada de “comparativa”, embora seja mais sofisticada do que a mera comparação, pois trata-se da capacidade de relacionar textos e obras que trazem temas semelhantes, que foi posteriormente denominada de *intertextualidade*<sup>63</sup>. Nesse nível o leitor sintópico pode desenvolver análise reflexiva do conteúdo, segundo Adler e Doren (1972).

Na mesma perspectiva, Helena Martins (1982, p. 31) faz a opção por classificar a leitura em níveis. A autora reconhece as várias abordagens e concepções teóricas sobre leitura, todavia procura sintetizá-las a partir de duas vertentes: uma que traz como centralidade a “decodificação mecânica dos signos linguísticos”, como momento de discriminação e correspondência entre grafema e fonema, que perpassa um processo de decodificação do símbolo alfabético. Outra que considera a compreensão, ou seja, a competência de atribuir sentido, em que o leitor aciona sua capacidade de ser, de conhecer e de reconhecer, em que está implícita uma possibilidade de interpretação, de apropriação e de apreensão daquilo que foi lido. Os dois pontos precisam ser acionados para que a leitura aconteça, no caso de um texto escrito, visto que o ato de “[...] decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar é impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente” (Martins, 1982, p. 32).

Para pensar a leitura como uma ação *dialética*, pode-se iniciar com a compreensão do vocábulo, o qual tem origem etimológica do grego *dialeitiké*, que é a junção de dois termos: *dia*, que representa interação, troca, intercâmbio, e *letiké*, que possui a mesma raiz que *logos*, com significado de palavra, razão ou conceito. Assim sendo, *dialética* teria uma tradução literal de uma “troca de palavras”, de

---

<sup>63</sup>Segundo os estudos de Samoyault (2008, p. 15), o termo intertextualidade foi cunhado por Julia Kristeva em dois artigos publicados em 1966 e 1969, com base na perspectiva dialógica de linguagem, de Bakhtin, sendo definido como o “cruzamento num texto de enunciados tomados de outros textos”.

informações que pode resultar em outra palavra ou informação. Ao buscar a significação para a além da denotação da palavra, encontra-se a ação dialética da leitura como na perspectiva dialógica, construída nas relações de trocas entre leitor, autor e texto.

À vista disso, a leitura como ação dialética ocorre a partir de uma ação de permuta em que estão em jogo o decodificar e o compreender. A decodificação do texto escrito passa a ser uma das possibilidades de sua realização, assim como a de diversos materiais semióticos que, ao serem disponibilizados ao leitor, tornam-se objetos de leitura, sejam eles imagens, gestos, símbolos, sons, cores, expressões, entre tantas outras formas, bem como às situações sociais, o que Freire (2001) denomina de “leitura de mundo”.

Pensar na ação dialética permite uma visão alargada da leitura para além do texto escrito, como, por exemplo, compreender e valorizar as ações e os aprendizados de cada pessoa como sujeito-leitor, possuidor de uma vivência social e cultural que pode e necessita ser compartilhada numa relação de contrapartida, numa ação dialogada entre leitor, autor e texto.

Embora estejamos em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, rodeados de multimídias digitais, em que a leitura e a escrita se insinuam na pluralidade semiótica, ainda enfrentamos problemas que foram apontados na obra de Martins (1982), como: a escassez de materiais de leitura em muitas instituições escolares, a ausência de práticas literárias na sala de aula, a forma como a ação leitora é trabalhada pelos professores e bibliotecários, apenas com finalidade de exploração dos aspectos linguísticos e de exploração de um tema gerador, ou mesmo as limitações de acesso às obras literárias, espaços sociais ou práticas leitoras em decorrência dos fatores socioeconômico e sociocultural, haja vista que ampliar a visão de leitura “[...] pressupõe transformações na visão de mundo em geral e

na de cultura em particular. Isso porque estamos presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados” (Martins, 1982, p. 29).

A partir desse contexto de leitura mais ampla, que não ocorre apenas em textos escritos, Martins (1982, p. 37) destaca três níveis básicos de leitura, que são denominados como: “sensorial”, “emocional” e “racional”. Cada nível representa uma maneira de aproximação ao material lido, entretanto ocorre uma inter-relação entre eles. Os níveis de leitura acompanham os sujeitos-leitores ao longo da vida, vão aprimorando e ampliando sua capacidade de realizar a ação leitora, por isso parece inviável pensar na aplicação de níveis de forma isolada, que inicialmente pode acontecer, mas o que geralmente ocorre é uma articulação entre os níveis sensorial, emocional ou racional, “[...] pelo simples fato de ser próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão” (Martins, 1982, p. 77), tanto para se expressar como na tentativa de buscar sentido e, também, para compreender a si, ao outro e ao contexto social em que estamos submersos.

Para Martins (1982) a “leitura sensorial” começa desde muito cedo e acompanha o leitor durante toda a vida. Está relacionada aos sentidos, como referenciais mais elementares do ato de ler: à visão, ao tato, à audição, ao olfato e ao gosto. Pelos sentidos entramos em contato com o mundo que nos cerca, interagimos com tudo o que está diante de nós, e da mesma maneira fazemos com os materiais de leitura. Diante de um livro, por exemplo, exploramos suas características físicas: folheamos, tocamos, abraçamos, cheiramos, pois, antes de ser apreciado como texto escrito, apresenta-se como um objeto concreto, com atributos: cor, imagens, tamanho, peso, textura, cheiro e até mesmo barulho, à medida que é folheado. Além disso, nesse nível de leitura tende-se mais a uma ação imediata, que acontece no aqui e agora, e isso decorre do meio utilizado para realizá-la, que se refere justamente aos

sentidos. Os sentidos permitem ainda que o leitor identifique o que lhe agrada ou não, mesmo sem justificativas, auxiliando-o, de certa forma, no desvendamento dos mistérios, entre delícias e dissabores, presentes e envolventes, do contexto temático das obras.

Quando a leitura passa a provocar no leitor sentimentos e emoções a partir do conteúdo lido, temos a “leitura emocional”. Nesse nível a relação entre o leitor e o texto passa a ser mediada pelos afetos, pelas experiências prévias do sujeito, que aciona memórias e saberes precedentes. Com isso, ocorre um envolvimento do leitor, de forma inconsciente, com o enredo na narrativa ou poema, capaz de ativar a atenção, a curiosidade, a imaginação, a memória, a expressividade, de modo a fazê-lo sentir-se parte do texto, vivenciando todas as emoções que ele provoca (Martins, 1982).

Mas isso depende da maneira como nos encontramos ao fazer determinada leitura, das nossas intenções e da qualidade do referencial do texto. Em decorrência, faz-se necessário enfatizar que quando uma leitura – seja ela qual for – nos desperta curiosidade, provoca descobertas e lembranças, estimula a fantasia, nos faz ficar alegres ou tristes, deixamos então de ler apenas com os cinco sentidos e passamos a utilizar as emoções (Martins, 1982).

Outro nível é o da “leitura racional”, que atribui ênfase principalmente ao intelectualismo, tendo em vista que o leitor objetiva primordialmente compreender o texto, indagá-lo e estabelecer com ele um diálogo. (Martins, 1982). A ação leitora no nível racional caracteriza-se pela habilidade de utilizar recursos da compreensão leitora, entendendo o texto de forma a dar sentido às expressões formais e simbólicas, pois apresenta caráter reflexivo e dinâmico. Está em consonância com os níveis anteriores, pois se acrescenta aos níveis sensorial e emocional, devido ao fato de estabelecer relação entre o leitor e o conhecimento, a qual possibilita reflexões, questionamentos

e a ampliação de novos horizontes e conhecimentos (Martins, 1982). Por isso tem um caráter prospectivo e reflexivo, o que contribui para transformar conhecimento prévio, comparando e relacionando a outros saberes, e assim amplia-se a perspectiva do leitor referente ao tema e às questões lidas.

Embora tenhamos observado a menção sobre a leitura das mais diversas linguagens, Martins (1982) enfatizou a relação entre o leitor e o texto impresso, por encontrar maior visibilidade dos níveis a partir da leitura de um texto escrito. Isso pode ser percebido pelos exemplos literários, uma vez que na literatura é possível encontrar elementos que testam e estimulam nossa memória e nosso imaginário, deixando, assim, que os sentidos, as emoções e os pensamentos sejam permeados pelos diversos significados que uma única palavra pode ter.

Nesse sentido, os estudos de Martins (1982) apontaram que esses níveis vão se articulando ao longo das experiências de leitura, com maior atuação do nível racional. Porém, um leitor não deixa de realizar uma “leitura sensorial”, mesmo que em uma dosagem bem reduzida. A mesma coisa ocorre com a “leitura emocional”, que pode apresentar uma presença pouco perceptível em relação ao gênero textual conhecido e explorado pelo leitor. Da mesma forma, a “leitura racional” apresenta uma diferença em relação à “leitura intelectual”, visto que não se restringe a atuar apenas no nível intelectual, pois aciona os anteriores, em maior ou menor proporção, mantendo um caráter excepcionalmente reflexivo e dinâmico em relação ao texto.

### **3.2 Estágios da leitura**

Alguns estudos da psicologia e da psicolinguística entre 1970 e 1980 (Chall, 1979; Marsh et al., 1981; Frith, 1985) dedicaram-se à compreensão dos processos de aquisição da leitura pelas crianças. Tais

pesquisas trazem apontamentos referentes à aprendizagem como um processo cognitivo que não acontece de forma única, mas se constitui por um conjunto de ações que ocorrem em estágios evolutivos e estão relacionados ao desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito. Frente a isso, trazemos algumas discussões que classificam esses processos.

Os resultados de estudos sobre a aprendizagem da leitura realizados com crianças no ensino escolar sugerem alguns modelos sistematizados do processo de aquisição da leitura em estágios ou fases. Vale considerar que a denominação de modelo refere-se à organização das fases (ou estágios) de evolução da leitura em consonância com o desenvolvimento da criança. O uso da expressão modelo não significa um padrão a ser seguido, nem mesmo que todas as crianças devam seguir um tipo modelar de aprendizagem ou ainda remeta a uma proposta em defesa de métodos de ensino da leitura.

Um dos primeiros modelos foi proposto por Chall (1979), que considerou a existência de quatro fases, a última delas acontecendo quando a pessoa fosse capaz de utilizar a leitura de modo criativo e crítico. A fase inicial, reconhecida por “Estágio 0”, acontece entre 0 e 6 anos e corresponde ao momento em que a criança aprende sobre a linguagem oral, adquire conhecimento sobre o contexto social ao qual pertence e desenvolve habilidades que serão importantes para a alfabetização. Nessa fase a criança pode até ler algumas palavras, entretanto não tem ainda o domínio da leitura de textos escritos propriamente ditos, sendo apenas capaz de ler ativando a memorização de palavras familiares, que fazem parte do cotidiano ou contexto social, pois, se forem alterados a aparência ou formato das letras, não consegue reconhecer a palavra. Reconhece as formas e nomes das letras do alfabeto, faz a distinção entre as letras e os números, identifica nomes próprios, nomes de objetos, marcas de produtos, como, por

exemplo, dos produtos alimentícios que fazem parte de sua realidade social: *Coca-Cola*, *McDonald's*, entre outros (Enhi, 1987).

Na segunda fase do modelo sugerido por Chall (1979), denominada “Estágio 1”, ocorre a leitura inicial ou a decodificação das palavras e pode acontecer entre os 6 e 7 anos. De acordo com Chall (1979), a evolução do “Estágio 0” para o “Estágio 1” ocorre quando a criança é capaz de relacionar os sons das letras nas palavras, o que permite uma decodificação fonológica, de modo que, ao ler as primeiras palavras, começa a construir um vocabulário visual a partir delas, ou seja, cria uma imagem visual da palavra. Nessa etapa as crianças aprendem a relacionar a linguagem oral de forma significativa com as palavras, as sílabas e os fonemas, de modo reconhecer e a simbolizar a fonetização das palavras. Adquirem um vocabulário de visão, ou seja, possuem um banco de palavras memorizadas, das quais se utilizam para ler pequenos textos.

Os leitores começam a adquirir um vocabulário de visão, utilizando essa estratégia para ler textos simples. Esse descolamento acontece durante o “Estágio 2”, quando passam a decodificar a palavra com mais rapidez. De acordo com Chall (1979), no “Estágio 2” os leitores ficam fixados à palavra escrita ao invés de ao significado, por isso compreende que as crianças devem passar por esse estágio para atingir a próxima fase, quando ficam menos presas à escrita e são capazes de distinguir tanto os aspectos gráficos quanto os contextuais.

No “Estágio 2” a criança adquire mais segurança na habilidade de decodificação das palavras, por essa razão se tornam capazes de ler várias expressões com precisão, de forma mais rápida e automática. Uma vez que os “pré-leitores” tenham aprendido nomes de letras durante a “fase 0”, agora podem usar essa informação para criar ortografias semi-fonéticas, na perspectiva da escrita de

palavras (Ferreiro; Teberosky, 1979). As crianças distinguem um ou dois sons das palavras, geralmente os sons correspondentes à letra inicial ou final de cada palavra. Quando elas passam para o “Estágio 1” e aprendem mais sobre relações entre sons e letras e sobre segmentação fonêmica e decodificação, sua escrita se torna mais completa na relação fonêmica e passam a escolher as letras de modo mais convencional. Durante o “Estágio 2”, à medida que aprendem mais sobre os padrões ortográficos das palavras, seu compromisso com o princípio da letra única para cada som passa a ser desconsiderado e começam a “[...] utilizar de padrões morfêmicos, bem como fonéticos para Solétrar” (Enri, 1987, p. 10).

O “Estágio 3” do modelo proposto por Chall (1979) corresponde à etapa da “consolidação e fluidez”, que acontece por volta dos 7 e 8 anos. Quando a criança consolida o que aprendeu na etapa anterior, ocorre o início da fluência leitora e passa a fazer uso consciente das palavras e frases de maneira articulada, automatizando a leitura. Nessa etapa adquire a habilidade de identificar aspectos que proporcionam maior agilidade e fluidez durante a leitura, ocorre a ampliação do vocabulário, expandindo significativamente a quantidade de palavras que pode ler de forma global, o que auxilia na sua proficiência como leitora.

O “Estágio 4” é identificado pela ideia de se utilizar a leitura com a finalidade de aprender sobre algo e ocorre entre os 8 e 13 anos de idade. Corresponde à fase na qual os conhecimentos linguísticos são concretizados e o principal objetivo da leitura torna-se aprender sobre o que é desconhecido. Nesse momento é necessário ter maior atenção à aprendizagem de estratégias cognitivas que são importantes para a compreensão leitora e que se desenvolverão ao longo das vivências de leitura (Silva, 2003).

Na mesma direção, os estudos de Marsh (1981a) com os colaboradores Friedman, Welsh e Desberg (1981b) enfatizam o

aspecto evolutivo da aprendizagem da leitura fundamentados na ideia de modelos de referência que comporão esse processo. Esses autores basearam-se na teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo da criança, enfatizando que o conhecimento se efetiva por assimilação e acomodação e que o indivíduo elabora esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade, assim como o faz durante todo o desenvolvimento de fases evolutivas. Diante disso, defendem que o aprendizado da leitura também acontece em processo, percorrendo quatro fases caracterizadas por mudanças qualitativas das estratégias utilizadas pelas crianças para apreender esse conhecimento.

O primeiro estágio é denominado de “adivinhação linguística” – *linguistic guessing* (Frith, 1985, p. 305). Nesse estágio a criança, muitas vezes, prevê uma palavra do contexto, de modo a realizar associações de acordo com a imagem visual da palavra e a sua enunciação baliza-se de acordo com o contexto em que estas costumam aparecer. É uma etapa caracterizada pelo aumento de um tipo de vocabulário visual, ao qual adicionam-se palavras à medida que a criança passa a conhecê-las e são reconhecidas como se fossem desenhos.

Nesse estágio é comum reconhecerem seu próprio nome, nomes de colegas nas fichas e algumas outras palavras, sem necessariamente saber o nome das letras que as compõem.

Nesse sentido, quando apresentamos à criança uma obra de literatura infantil que na capa traz a imagem, por exemplo, de um gato e uma casa, e solicitamos que fale sobre o assunto da história ou que leia o título, ela utiliza-se da estratégia de predição, sugerindo o tema/assunto ser “CASA DO GATO”, de modo a antecipar, pela imagem, a temática central ou o enredo da narrativa, embora não tenha reconhecido características da palavra escrita, dos aspectos gráficos das letras ou das sílabas que compõem o título. Da mesma forma, a antecipação do que pode estar escrito em rótulos de produtos ocorre ao identificar o

que contêm ou para que servem, quando fazem parte de seu contexto social, ou ainda reconhecer ícones que identifiquem os aplicativos em multimídias digitais e sua funcionalidade.

A passagem para o segundo estágio acontece baseada nos conflitos que a criança experimenta. Um desses conflitos advém quando a estratégia de identificação se mostra inadequada para reconhecer uma frase ou uma palavra, isto é, quando se mostra sem sentido ou sem significado aparente. Outra situação de conflito acontece quando a estratégia utilizada não leva à identificação de palavras que aparecem isoladas representando uma imagem. A partir da tentativa frustrada de identificação das palavras apresentadas, a criança passa a perceber os erros cometidos ao utilizar tais estratégias (Silva, 2003).

A segunda fase, nomeada de “aproximação visual” – *visual letter cues* (Frith, 1985, p. 305) –, acontece quando a identificação da palavra não depende exclusivamente do contexto em que se encontra, ou melhor, a criança não faz relação somente pela imagem da palavra associada ao suporte de origem, como, por exemplo, ao ver o rótulo de um produto de achocolatado TODDY, a observação não está somente nas imagens a que este produto se refere, mas nas letras e nas palavras, as quais passam a ter significação. Nesse momento, ela começa a observar e a considerar os aspectos linguísticos das palavras, como também é capaz de reconhecer os índices gráficos, como a letra inicial da palavra, a última letra ou o seu tamanho, como estratégias iniciais para identificação do que poderia estar escrito.

Nessa etapa ela distingue as palavras novas tendo como referência as letras ou uma palavra que já conhece. Por exemplo, sabendo que nas fichas apresentadas foram escritos nomes de frutas, se for apresentada a palavra “MORANGO” e perguntarmos que nome de fruta está escrito, a criança pode, utilizando a letra inicial como

estratégia de identificação da palavra, identificá-la como ‘MAÇÃ’ ou ‘MAMÃO’, que também são palavras que iniciadas com a letra ‘M’. Nesse exemplo, ela demonstra a capacidade de realizar a aproximação visual fazendo o reconhecimento de características que identificam uma determinada palavra que pertence ao seu vocabulário visual, ou melhor, palavras que foram exploradas em propostas pedagógicas, textos, cartazes, entre outras situações. Para essa identificação, busca pistas de similaridade na aparência gráfica, utilizando o contexto – a que a palavra se refere: nome de colegas, frutas, animais etc. – para confirmar ou refutar a identificação da palavra.

O terceiro estágio, nomeado de “decodificação sequencial” – *sequential decoding* (Frith, 1985, p. 305) –, ocorre aos 7 anos de idade e está caracterizado pela aquisição do processo de decodificação com utilização de algumas regras de correspondência entre grafema e fonema (Silva, 2003). A possibilidade de recorrer a essas regras de correspondência possibilita à criança identificar palavras que são desconhecidas ou pouco usuais. A passagem da segunda para a terceira fase acontece quando as estratégias de identificação visual se tornam insuficientes, frente ao aumento do vocabulário escrito que deve ser processado e, ainda, é favorecida pela iniciação do ensino formal da leitura e da escrita – das correspondências entre grafemas e fonemas. Nesse momento a capacidade cognitiva aumenta e favorece a concentração nas relações grafofonêmicas, mesmo sem a predominância de um método de ensino na esfera fônica.

O quarto e último estágio, identificado como “decodificação hierárquica” – *hierarchical decoding* (Frith, 1985, p. 305) –, ocorre quando a criança utiliza a decodificação da palavra, as regras ortográficas complexas e leva em consideração que o posicionamento das letras nas palavras pode alterar o som que emitem, que a mesma letra pode representar diferentes fonemas ou letras diferentes podem

representar um mesmo fonema, como no caso de SS, S, C, Ç, Z, X, que, em determinadas palavras, apresentam o som de /s/ (SILVA, 2003).

Um terceiro modelo considerado como referência para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da leitura foi apresentado por Uta Frith (1985). A autora apresenta uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura, a qual influenciou várias investigações posteriores em pesquisas na área. Segundo esse modelo, a aprendizagem da leitura ocorre em três etapas ou fases e está pautada na ideia de evolução, a fase seguinte representando uma ação mais elaborada que a anterior, que no caso se refere ao processo evolutivo de aquisição da ação leitora.

Um quarto modelo refere-se às etapas de aprendizagem da leitura propostas por Frith (1985), baseado nos estudos realizados por Marsh e seus colaboradores. Esse estudo utiliza os termos “logográfico” e “alfabético” por abrangerem os mesmos processos, respectivamente, que Marsh *et al.* (1981b) atribuem à aprendizagem das estratégias de “adivinhação linguística” e de “decodificação sequencial”. A fase de “decodificação hierárquica”, Frith (1985) considera que pode ser correspondência “ortográfica”, ou uma forma avançada da “alfabética”.

A primeira fase recebe o nome de “logográfica” (*logografic*) e corresponde a uma estratégia que pode ser comparada a um catalisador de habilidades básicas, todavia se refere a uma forma impressionante de utilização da memória que a criança traz consigo, em que as imagens interiores são acionadas durante o processo de apreensão do ato de ler (Frith, 1985).

Essa fase está relacionada ao desenvolvimento do léxico logográfico, que aciona a memória semântica, ou seja, a partir dos 3 anos de idade a criança é capaz de reconhecer certo número de palavras utilizando como recurso a configuração global e figurativa,

bem como alguns indicadores gráficos que possibilitem memorizar visualmente palavra, como cor, forma, fonte e ilustração, que a constituem ou a acompanham.

De acordo com Frith (1985, p. 307) a estratégia “logográfica” também é reconhecida como método de “olhar e dizer” – *look-and-say* –, que caracteriza essa primeira fase de aquisição de leitura. A característica dessa fase está em utilizar-se de um vocabulário de visão considerável para desenvolver a leitura, porém a autora não considera tal ação como uma estratégia de leitura propriamente dita, visto que não se consolidaram os processos cognitivos necessários para realizar a apreensão convencional das palavras, ou seja, da relação grafema-fonema, portanto o que ocorre é ainda o reconhecimento dos vocábulos por meio da memorização gráfica.

Na fase “logográfica” a criança sabe o que está escrito de acordo com padrões memorizados, sem a interferência da posição das letras. A leitura “logográfica” acontece, por exemplo, quando a criança lê imagens, logomarcas, ilustrações, rótulos, placas, ícones, nomes próprios e títulos de desenhos que reconhece automaticamente. É possível que, caso ocorram trocas de letras do rótulo de algum produto, por exemplo, mas se mantenha a estética principal (cores, formato das letras), a criança realize a leitura da palavra como se ainda estivesse inalterado (Maranhe, 2011).

Sobre as características do estágio “logográfico”, Monteiro e Soares (2014, p. 472) complementam que a criança se utiliza de estratégias, como o recurso de “[...] pistas visuais e ambientais para o reconhecimento da palavra escrita”, e o recurso relacionado à via fonológica, fazendo correspondência à “[...] decodificação grafofonêmica, usando as operações de análise e síntese”.

A segunda fase do desenvolvimento da leitura, de acordo com Frith (1985), é denominada “alfabética” (*alphabetic*), na qual a criança

está iniciando a compreensão dos aspectos linguísticos, da relação entre grafema e fonema. Nessa fase ela começa a decodificar e a escrever palavras simples. Por isso, vale ressaltar que a instrução sistemática explícita do funcionamento do sistema alfabético se mostra necessário, devido ao fato de que o sistema alfabético é arbitrário e constitui uma invenção cultural relativamente recente. Durante essa segunda fase as regras de conversão para sons e letras são adquiridas, primeiro as regras simples, em seguida as chamadas regras sensíveis ao contexto.

Porém reconhecer as letras e relacioná-las aos fonemas correspondentes individualmente não é suficiente para realizar a ação leitora de maneira competente. Para ler é preciso aprender a combinar os sons das letras com o objetivo de formar as palavras, pois os sons combinados são diferentes dos sons individuais. Nessa fase a criança passa a co-articular os fonemas em palavras e frases, avança na compreensão e na correspondência entre grafemas e fonemas, passa a ser capaz de alterá-los baseando-se nas regras do sistema de escrita alfabética, observando as regularidades e irregularidades da língua. Esses obstáculos auxiliam a consolidação do conhecimento ortográfico, ocasionando uma leitura fluente. De acordo com Frith (1985), nessa fase começam a surgir dificuldades em relação à aprendizagem tanto na leitura quanto na escrita.

De acordo com Maranhe (2011), é nesse estágio que a criança começa a compreender a relação grafema-fonema, ou seja, que as letras representam sons. Inicialmente, essa correspondência ocorre a partir da apropriação das regras mais simples – decodificação sequencial –, como a de que cada letra corresponde a um som, para, posteriormente, compreender as regras contextuais – decodificação hierárquica –, quando passa a compreender a complexidade do sistema de escrita alfabético. Com isto, a criança consegue, por exemplo, ler a palavra “SAPO” sem alterar a sonorização dos fonemas (fazendo sua real correspondência

com os grafemas), entretanto pode alterar a sonorização do fonema /z/ na palavra “mesa” devido à letra [s], fazendo uma autocorreção, durante a leitura. Por isso, essa fase apresenta uma “[...] estratégia baseada na análise das palavras em letras, na associação das letras a ‘sons’ e na síntese desses ‘sons’. Nesse estágio, o tratamento seria sequencial, do começo ao fim da palavra” (Morais, 1996, p. 186).

A terceira fase, “ortográfica” (*orthographic*), caracteriza-se pelo reconhecimento visual das palavras, em decorrência das relações estabelecidas entre grafemas e fonemas, que aparece em consonância à escrita de palavras, bem como às possíveis variações fonêmicas que possam apresentar. Entretanto, diferencia-se da fase “logográfica”, em que prevalece uma leitura apenas com base no visual, e ainda de forma contrária, pois ela se apoia no conhecimento de correspondência fonética da fase “alfabética”.

Na fase “ortográfica” a criança deixa de utilizar as regras de correspondência entre grafema e fonema e passa a reconhecer as palavras de forma direta, uma vez que, pelo fato de já as ter lido diversas vezes, se apropriou de sua representação gráfica. A flexibilidade entre as fases anteriores permite à criança utilizar várias estratégias para estabelecer condições de leitura e tornar-se um leitor proficiente, pois, nesse processo de aprendizagem, pode recorrer instantaneamente à fase anteriormente consolidada.

Em sua pesquisa, Maranhe (2011) destaca que a fase ortográfica se caracteriza pela organização da leitura sem realizar a conversão fonológica, ou seja, sem uma preocupação em decodificar as unidades sonoras que compõem as palavras, pois o leitor já adquiriu conhecimentos que lhe permitem realizar uma ação leitora de forma automática, de reconhecimento gráfico e de compreensão dos sentidos. Nesse estágio o que acontece é uma fusão entre a fase “alfabética” e a fase “logográfica”, pois a criança é capaz de realizar o reconhecimento

do padrão memorizado e, também, pode analisar sequencialmente os fonemas (Maranhe, 2011, p. 139).

Outra característica dessa fase, apontada por Morais (1996, p. 186), refere-se ao “[...] reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (as sílabas e os morfemas, por exemplo), levando em consideração a ordem das letras (contrariamente à estratégia logográfica), mas não seus sons (contrariamente à estratégia alfabética)”.

Na mesma direção, Monteiro e Soares (2014, p. 452) complementam que as estratégias de leitura presentes nos estágios logográfico e alfabético favorecem “o desenvolvimento do estágio ortográfico”, concluindo que “[...] os processos do tipo ortográfico e alfabético não se sucedem necessariamente. Eles podem surgir paralelamente e a ordem de aparecimento depende do método de instrução”.

Outro modelo de estágio da aquisição leitora é proposto por Enri (1998; 1999; 2005; 2014), que, ao considerar o sistema mnemônico para o aprendizado de palavras, analisou o desenvolvimento da leitura e identificou quatro fases, que apresentam avanços significativos que ocorrem à medida que as crianças aprendem a ler “palavras à vista” (Enri, 2005, p. 173).

Em relação à leitura de palavras, Enri (1991; 1999; 2005) considera a relação entre grafema e fonema como as unidades básicas que permitem ao leitor a reconstrução do significado do texto escrito. Segundo Martins (2019), tal modelo baseia-se no pressuposto de que aprender a ler e a escrever consiste na compreensão de que as letras representam os sons das palavras.

As fases da leitura, segundo os estudos de Enri (2005), recebem a nomeação de “alfabéticas”: “pré-alfabéticas”, “alfabéticas parciais”, “alfabéticas completas” e “alfabéticas consolidadas” (*pre-alphabetic, partial alphabetic, full alphabetic, and consolidated alphabetic*). Esse modo de nomeá-las reflete o tipo de conhecimento sobre a escrita

alfabética, ou seja, a transição de uma fase para a outra acontece quando há o reconhecimento e o uso do código alfabético, por meio das relações entre grafemas e fonemas, que se constituem por características predominantes em cada momento em que as ocorrências se dão.

A fase “pré-alfabética” caracteriza-se pela aprendizagem da palavra a partir do reconhecimento visual gráfico ou, dito de outra forma, a leitura ocorre pela memorização das características visuais selecionadas na palavra. Nessa etapa não há conhecimento sobre o sistema alfabético nem a ocorrência da relação letras-som para se ler palavras. Essa fase tem como característica o uso predominante da estratégia de predição, em que se recorre às pistas visuais, não às relações grafofonêmicas. Por isso, a criança é capaz de reconhecer palavras familiares pela identificação da forma gráfica das palavras, como tipo da fonte, tamanho, cor, como, por exemplo, a identificação de produtos pelos rótulos, porém não reconhece as letras que compõem as palavras. Também escreve palavras de memória, sem identificar a correspondência entre a grafia e sons das letras (Enri, 2005).

Nesse estágio pode-se identificar os sujeitos como “pré-leitores”, pois utilizam pouco conhecimento do sistema alfabético (Martins, 2019). As crianças recorrem unicamente ao contexto ou à memorização de aspectos visuais e gráficos globais das palavras, ou fixando-se nas letras iniciais ou finais, mas não utilizam a correspondência grafema-fonema. Tendo em vista que as palavras escritas não contêm pistas facilmente lembradas, as crianças nessa fase não são consideradas leitoras fluentes. Entretanto, Enri (2005) reconhece que podem fingir ler histórias que ouviram muitas vezes, podem adivinhar ou reconhecer palavras pela imagem gráfica, mas compreende que todas as ações de leitura se configuram por meio de pistas que não envolvem o sistema alfabético.

No esforço do reconhecimento das palavras, as crianças avançam para a fase “alfabética parcial”, quando aprendem os nomes

ou sons das letras do alfabeto e passam a utilizá-las como recurso para ler e para escrever as palavras. No entanto, essas conexões ocorrem de maneira parcial, com o uso de apenas algumas letras e sons em palavras, geralmente os sons da primeira e da última letra, ou a identificação das vogais, que são mais fáceis de detectar. Há confusão entre palavras similares, ou quando iniciam com as mesmas letras, visto que conexões ocorrem de forma parcial por não serem capazes de segmentar a pronúncia da palavra em todos os seus fonemas. Por não terem pleno conhecimento do sistema alfabético, especialmente consoantes, os leitores dessa fase parcial apresentam dificuldade em decodificar palavras desconhecidas, o que pode ocasionar o uso de grafias parciais, escrevendo apenas os sons mais salientes (inicial ou vogais) e deixando de fora letras mediais (que compõem as sílabas mais complexas) (Enri, 2005).

A fase “alfabética completa” caracteriza-se pelo conhecimento de todas as relações entre grafemas e fonemas e pela aquisição das habilidades de decodificação e de codificação, em que se é capaz de ler e de escrever palavras com autonomia. Nessa fase plenamente alfabética, as crianças reconhecem o funcionamento do sistema alfabético e dominam as ocorrências das relações fonêmicas, o que lhes permite descodificar palavras desconhecidas. A aquisição de uma decodificação estratégia facilita esse processo, pois os iniciantes adquirem conhecimento da correspondência grafema-fonema e a capacidade de segmentar pronúncias das letras em fonemas, o que lhes permite mapear formas ortográficas das palavras em suas respectivas pronúncias e reter essas ocorrências na memória, juntamente com significados (Enri, 2014).

A leitura de palavras apresenta-se inicialmente lenta, com progressos graduais na velocidade de reconhecimento das palavras. Dessa forma, os leitores se tornam capazes de reconhecer palavras automaticamente sem atenção ou esforço necessário para transformar

letras em sons, assim como progridem na capacidade de ler palavras diferentes pelo uso do recurso de analogia de fonéticas semelhantes, o que requer ensino sistemático em relação às variações das convenções linguísticas (Martins, 2019).

A fase “alfabética consolidada” refere-se à consolidação contínua que ocorre no processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite ler com mais velocidade, precisão e fluência, bem como escrever com correção ortográfica. De acordo com Enri (2014), as palavras e partes de palavras (morfemas) se acumulam na memória, observando os padrões ortográficos que se repetem em várias palavras, as unidades ortográficas silábicas e morfêmicas recorrentes nas palavras (por exemplo: “cant-ar”, “cant-amos”, “cant-aremos”; “escol-inha”, “menin-inha”, etc.). É mais fácil lembrar como ler palavras multissilábicas durante essa fase do que durante a fase “alfabética completa”, pelo fato de que menos conexões precisam ser formadas. Como léxicos impressos dos leitores de palavras crescem, a estratégia de analogia se torna mais útil para ler palavras e, uma vez que adquirem mais conhecimento sobre padrões ortográficos, sua capacidade de lembrar como Solétrar palavras que se encaixam nesses padrões também cresce (Enri, 2014).

A base do modelo de Enri (1998; 2005, 2014) ancora-se na via fonológica de reconhecimento de palavras. Sobre essa questão Monteiro e Soares (2014) ressaltam que os estudos da psicologia cognitivista têm enfatizado essa relação entre leitura de palavras e compreensão de textos, que, em sua maioria, têm a palavra escrita como foco de investigação sobre o processo de leitura. Contudo, nesse processo o leitor desenvolve e atua em duas ações fundamentais: uma que identifica as palavras que compõem o texto e outra que constrói significados para o que foi lido. Embora as atividades aconteçam simultaneamente, para a sua realização de forma eficiente o leitor não

consegue agir na mesma intensidade de atenção e envolvimento em ambas (Monteiro; Soares, 2014).

A construção de significados constitui um aspecto relevante, que ocorre por meio de um processo condicionado pelas práticas concretas de leitura, tornando-a dependente de circunstâncias sociais e culturais implicadas em sua realização. Com isso, deparamos com duas situações emblemáticas: uma delas refere-se ao processo de construção de significação, que não se efetiva de maneira automatizada, nem de forma memorizada; outra diz respeito à identificação de palavras como uma proposta a ser realizada de forma rápida pelo automatismo.

A leitura como processo de significação ocorre independente da compreensão dos aspectos linguísticos, visto que envolve uma dimensão de compreensão da predição e contextualização da temática presente naquele texto ou contexto, que permite ao leitor interpretar a realidade posta, argumentar e se posicionar com a manifestação de sua palavra.

A leitura como identificação automatizada ocorre quando lemos um texto apenas graficamente, fruto de uma aprendizagem automática de conexões entre grafemas e fonemas. Essas conexões são formadas pela memória visual da escrita da palavra, depois pela pronúncia, em seguida pela distinção entre fonemas na pronúncia e reconhecimento dos grafemas e dos fonemas que representam, que, por meio de exposições repetidas às palavras escritas, garante que essas conexões se fixem na memória. Mesmo que existam outros fatores que interfiram na leitura, compreendemos que as conexões mentais, que transformam a experiência leitora em memória, são fundamentais para que a criança possa ler todas as palavras sem ter que recorrer sempre às vias fonológicas, sendo que o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo do tempo favorece a fluência da leitura.

Podemos observar que os estudos referentes aos estágios da leitura variam em relação à nomeação de cada fase, no entanto os estágios apresentados pelos pesquisadores possuem características semelhantes. Interessante apontar que fases de desenvolvimento da leitura defendidos por Enri (1999; 2005; 2014) foram indicados como subsídios do Plano Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). O documento subsidia na concepção linguística e psicolinguística, que considera similaridade entre a aprendizagem da fala e os processos de aquisição da escrita e da leitura. Ao falar, se aprendem diferentes aspectos ou identidades das palavras, como sons (aspecto fonológico), significados (aspecto semântico), usos em sentenças (aspecto sintático) e usos sociais (aspecto pragmático). Diante disso, cada sujeito aprende e armazena esse aprendizado, que se constitui em uma representação da palavra na memória (Enri, 1999; 2005; 2014). Da mesma forma, quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um novo aspecto das palavras, que corresponde a sua representação ortográfica (aspecto ortográfico). Esses aspectos funcionam integrados, embora cada um deles possa ser ativado separadamente (Brasil, 2019).

Tal concepção teórica tem por base única a leitura de palavras na dimensão fonêmica, o que gerou controvérsias ao contexto de ensino e no campo acadêmico, tendo em vista que outras concepções que discutem a alfabetização na perspectiva do letramento, como práticas sociais, e, mais recentemente, a abordagem de alfabetização como processo discursivo, foram silenciadas no documento oficial, o que será abordado de forma mais adensada no capítulo 4.

A partir do estudo que vem sendo apresentado nesta obra, foi elaborado um quadro síntese – Quadro 1 – com os estágios apresentados pelos pesquisadores e suas principais características:

**Quadro 1 – Síntese dos estágios de leitura**

Autor/ano	ESTÁGIOS DA LEITURA				Foco teórico	
	Estágio 0	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3		
Chall (1979)	0-6 anos Reconhece as formas e nomes das letras do alfabeto e como as letras diferem dos números, como também identificam nomes próprios, de objetos, marcas de produtos.	6-7 anos Decodificação das palavras. Relaciona a linguagem oral de forma significativa com as palavras, as sílabas e os fonemas	6-7 anos Fixação à palavra escrita ao invés do significado.	7-8anos Início da fluência leitora, desta forma, passam a fazer uso consciente das palavras e frases de maneira articulada, automatizando a leitura	Estágio 4 8-13 anos Maior atenção à aprendizagem de estratégias cognitivas que são importantes para a compreensão leitora	Linguística
	1 estágio	2 estágio	3 estágio	4 estágio		
Marsh (1981 a)	“adivinhação linguística” Realiza associações de acordo com a imagem visual da palavra.	“aproximação visual” Reconhece as palavras novas tendo como referência as letras ou uma palavra que já conhece.	“decodificação sequencial” Iniciação do ensino formal da leitura e da escrita – das correspondências entre grafemas e fonemas.	“decodificação hierárquica” Utiliza a decodificação da palavra, as regras ortográficas complexas e leva em consideração que o posicionamento das letras nas palavras pode alterar o som que emitem.	Linguística	
Frith (1985)	1 estágio	2 estágio	3 estágio	3 estágio	Linguística	
	“logográfica” Reconhecer certo número de palavras utilizando como recurso a configuração global e figurativa.	“alfabética” Inicia a descodificar e a escrever palavras simples e novas.	Reconhecimento visual das palavras, em junção a relações estabelecidas entre grafemas e fonemas.	“ortográfica”		
Enri (2005)	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Linguística Base fonológica	
	“pré-alfabéticas” Aprendizagem da palavra a partir do reconhecimento visual gráfico.	“alfabéticas parciais” Aprendem os nomes ou sons das letras do alfabeto e passam a utilizá-las como recurso para ler e para escrever as palavras.	“alfabéticas completas” Conhecimento de todas as relações entre grafemas e fonemas e, pela aquisição das habilidades de decodificação e de codificação, é capaz de ler e de escrever palavras com autonomia.	“alfabéticas consolidadas” Consolidação contínua que ocorre no processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite ler com mais velocidade, precisão e fluência.		

Fonte: elaboração própria (2023).

O quadro síntese permite a visibilidade das ações investigativas que buscam identificar e classificar as etapas que o sujeito percorre para a aquisição da leitura. As pesquisas, embora apresentem nomenclatura diferenciada e variação em relação à quantidade de fases, demonstram certa coerência entre as etapas que iniciam com a identificação visual da palavra, passam por uma etapa de percepção e reconhecimento dos aspectos linguísticos que compõem as palavras e por uma última de consolidação da compreensão do sistema alfabético. Os estudos tiveram como base teórica uma perspectiva linguística, com vistas à leitura como processo de decodificação, em que fica evidente a demarcação de leitura da palavra, destaca-se o aspecto da agilidade e fluidez como etapa mais avançada, entretanto não se observa uma preocupação em relação ao sentido construído em relação do texto lido.

Outros trabalhos também discutem sobre essa perspectiva teórica de aquisição da leitura, como Monteiro e Soares (2014, p. 452), que chamam a atenção para as dificuldades que muitas crianças apresentam no que chamam de “[...] processo de mapeamento automático da escrita de palavras e de sua pronúncia” e, ainda, completam afirmando que aquelas com dificuldades para aplicar a fluência na leitura podem necessitar de muito mais treino para atingir um nível normal de aprendizagem pela via lexical. Assim, torna-se necessário buscar indícios sobre as estratégias usadas por elas para a leitura de palavras. A partir da caracterização dessas estratégias poderemos saber em que medida elas impedem a identificação da pronúncia e do significado da palavra escrita. (Monteiro; Soares, 2014, p. 453)

A partir do momento em que estamos diante de uma palavra a ser lida e ela é reconhecida pela rota lexical, outro sistema entra em ação – o semântico – com o intuito de permitir a compreensão do significado da palavra. Com isto, sua pronúncia é efetivada (sistema de produção fonológica de palavras), finalizando a leitura em voz alta.

De acordo com Maranhe (2011), alguns estudos sobre o processamento da leitura se constituem por meio dessa “rota lexical”, que seria um banco de palavras memorizadas, familiares, que ficaram armazenadas na memória ortográfica em decorrência de nossas experiências repetidas de leitura – de *input visual* – que corresponde ao reconhecimento visual das palavras, em que a forma gráfica se torna um padrão memorizado que pode ser ativado instantaneamente, sem que seja necessário buscar apoio no sistema fonológico das letras e juntá-las formando as sílabas e posteriormente as palavras.

Sem o reconhecimento visual das palavras e ativação do sistema semântico buscando compreender o significado, automaticamente a leitura seria um processo lento e demorado. Para Kleiman (1989), como comentado anteriormente, vários conhecimentos devem ser ativados, como os aspectos linguísticos, os cognitivos e os saberes e experiências de mundo, para se atingir a compreensão, ou seja, a produção de sentido.

O leitor iniciante, segundo Kleiman (1989), lê palavra por palavra, quando não letra por letra para formar o que está escrito. A partir do desenvolvimento da habilidade de leitura, passa a ler de maneira mais fluente, analisando a grafia e o conjunto sem a necessidade de identificar fonemas, além de utilizar-se de conhecimentos prévios, de estabelecer objetivos para a leitura realizada, de elaborar hipóteses sobre o conteúdo do texto, de verificar e avaliar suas hipóteses. O que ocorre é um trabalho intelectual de intenso esforço por parte do leitor, que também deve ser considerado durante a ação leitora.

### **3.3 Concepção psicogenética da aquisição da leitura**

Dentre as discussões sobre o aprendizado da leitura, a década de 1980 foi marcada pela perspectiva teórica sobre leitura e o processo de

aquisição da escrita com a publicação da obra: *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño*<sup>64</sup>, em 1979, pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Traduzida como *Psicogênese da língua escrita*<sup>65</sup>, a obra teve por finalidade apresentar uma explicação do processo cognitivo que as crianças percorrem para aprender a ler e a escrever. A pesquisa desenvolvida se subsidiou na teoria da epistemologia do conhecimento de Jean Piaget, num campo ao qual o autor não se havia dedicado, que se refere à aquisição da leitura e da escrita, constando no prólogo da edição de 1985 (p. 13): “[...] a concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento aparece também como sendo o ponto de partida necessário para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita”. Além de apresentar uma interpretação do processo de desenvolvimento da escrita do ponto de vista de quem aprende, as autoras também apresentaram a perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura, partindo da perspectiva do sujeito como construtor ativo do conhecimento e de que a apropriação de saberes, em relação à leitura e a escrita, iniciava-se muito antes de as crianças estarem matriculadas na escola.

Tendo por fundamento a perspectiva psicogenética, Ferreiro e Teberosky (1985) consideraram a escrita como objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como cognoscente. Assim, com base na concepção de interação entre o sujeito que pensa e articula hipóteses e o objeto de conhecimento que apresenta questões a serem resolvidas

---

<sup>64</sup>Ferreiro; Teberosky (1979). A obra foi traduzida por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso e publicada pela editora Artes Médicas no Brasil em 1985.

<sup>65</sup>Segundo Mello (2015, p. 255): “Desde então, e principalmente depois de 1985, quando seus textos começaram a ser traduzidos e divulgados, as ideias de Emilia Ferreiro sobre alfabetização estão presentes em nosso país, permanecendo no cenário brasileiro de alfabetização até os dias atuais, seja por meio dos textos traduzidos, seja por meio de sua participação em eventos científicos de repercussão nacional, seja em palestras proferidas por ela, que atraíram muitos professores”.

utilizando-se ações cognitivas, as autoras defenderam a proposição da aprendizagem como um processo de aquisição do conhecimento, resultante da própria atividade do sujeito.

Sujeito ativo, no caso, não se refere àquele que consegue fazer muitas coisas ou, ainda, àquele que segue instruções ou reproduz com facilidade modelos observáveis, mas antes àquele que é capaz de comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, comprovar, formular hipóteses, reorganizar, em ações que Ferreiro e Teberosky (1985) denominaram de “ação interiorizada”, que seria uma ação proveniente do pensamento, de processos cognitivos, ou “ação efetiva”, que estaria relacionada ao nível de desenvolvimento.

A criança cresce em meio a uma cultura escrita, cercada de materiais escritos e de ações leitoras, que propiciam a compreensão do que representa o ato de ler e escrever. Trata-se de um saber que antecede o conhecimento sistemático oferecido pela instituição escolar, quando a criança ainda não se sujeita à expectativa de um professor e à inserção na escola para pensar sobre o sistema de escrita, e, nada a impedindo de interessar-se pelas atividades de leitura e escrita, naturalmente envolve-se, movida pela curiosidade e pela capacidade de relacionar e ativar ações cognitivas, observa e compara as ações e as relações produzidas pelos adultos e outras crianças mais experientes nas atividades de ler e escrever. Por isso, o sistema de escrita se mostra objeto de curiosidade da criança, que faz descobertas e constrói conhecimentos sobre a língua escrita formulando hipóteses, o que, pelo “[...] fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita” (Ferreiro, 2001, p. 60).

Para Ferreiro e Teberosky (1985) não saber ler não representa um obstáculo, um impedimento para a criança elaborar ideias precisas a respeito das características que um texto deveria possuir e que lhe

permitted to perform the reading. The first constatation of children in front of a text, before conventionally dominating the reading action, is in the belief that the presence of few letters or the non-alteration between them turns out to be a referential for measuring the possibility that a text can be read. The comprehension of reading and writing is based on the idea that the child observes the quantity of letters and its variation in the word or phrase, therefore, if there are few letters or if there is repetition of graphemes, she understands that reading cannot be performed.

When she knows the alphabetic system, even without dominating reading, she establishes some criteria to identify what can be read. Ferreiro and Teberosky (1985) stated that some of these criteria are elaborated in reading situations, such as the identification of the quantity and the variety of characters; the recognition of the type of letter (cursive and printed); the recognition and naming of letters; the differentiation between letters and numerals; the distinction between letters and punctuation signs and the spatial orientation of reading.

In this evolutionary process of the acquisition of written language, the authors identified initial levels of reading of oralizations, in the relationship between image and text, classified as: (1) identification between drawing and text; (2) differentiation between drawing and writing; (3) beginning of the consideration of the graphic properties of the text and (4) correspondence term by term between graphic fragment and phonetic segmentation.

To establish criteria of possibility of reading or what cannot be read, before the child needs to recognize letters, numerals and differentiate them. The first level constructed refers to the distinction between text and drawing, which makes the child capable of recognizing letters as graphic signs that have the functionality of saying something, which can be read.

In the reading situation in which the relationship between the text and the image occurs, according to the research of Ferreiro and Teberosky (1985), in an initial moment the child does not make a distinction between text and drawing.

Quando bem pequena, realiza ações leitoras, como, por exemplo, de imagens ou do desenho produzido, sem atentar-se para a existência de signos linguísticos.

No segundo nível, ela passa a fazer a distinção entre o desenho e os sinais gráficos que o acompanham. Na pesquisa realizada pelas autoras, a maior parte das crianças identificou o texto como sendo algo que pode ser lido e a imagem como algo que é para se ver, apreciar. Quando questionadas sobre por que se pode ler o texto, dizem que é porque tem letras e “[...] nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler, porém várias indicaram ao mesmo tempo texto e imagem, como se ambos fossem complementares” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 47). A imagem indica para a criança possibilidade de leitura.

Nesse percurso evolutivo da relação entre imagem e texto, também ocorre a distinção entre letras e numerais, que inicialmente são confundíveis e, depois, passam a ter, cada um, sua função reconhecida. Num um terceiro momento, a criança volta ao conflito de confusão entre letras e numerais, pois percebe que há a possibilidade da leitura do número. Ferreiro e Teberosky (1985) explicam que se trata de um problema que somente se resolve quando a criança toma consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever palavras. O comando de ler numerais torna-se comum em sala de aula, o que em muitos casos causa a confusão sobre o que é para ler naquelas que estão aprendendo sobre o sistema de escrita.

Algumas observações são destacadas pelas autoras durante esse processo inicial de leitura, como o não reconhecimento nem diferenciação entre as letras e os sinais de pontuação. A diferenciação entre os sinais gráficos começa a aparecer timidamente com o ponto final e segue um caminho de reconhecimento gradativo deles, conforme a evolução em direção a um desenvolvimento mais elaborado da escrita.

Outra observação na relação imagem e texto diz respeito à situação de leitura de palavras e orações a partir da correlação com a imagem. Quando a imagem vem acompanhada de uma palavra (como texto, como unidade de sentido), a criança considera esse texto como uma etiqueta do desenho que o acompanha. Esse é um indicativo da diferenciação feita por ela entre texto e imagem, em que ocorre a indicação das letras existentes – a palavra – como o que é possível de ser lido. Nessa situação de leitura, a “[...] concepção da escrita como etiqueta do desenho permanece, mas não exclui a possibilidade de ir centrando paulatinamente nas características gráficas do texto” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 69).

A criança caminha então em um processo evolutivo em que o desenho deixa de ser o suporte central para a leitura e os caracteres linguísticos assumem essa posição, o que constitui o início da consideração das propriedades gráficas do texto. Ela passa a observá-lo e estabelece indicadores que sustentam a antecipação da leitura realizada a partir da imagem, entendendo que as letras, como unidades de composição lexical, possuem uma ordem e uma determinada forma de junção na formação de palavras, o que torna possível a distinção entre um vocábulo e outro e entre frases e textos. Desse modo, começa a observar esses indicadores, primeiramente a partir de letras conhecidas, até estabelecer uma relação e sentido entre grafemas e fonemas.

Com esses indicadores construídos, ela avança para uma situação de leitura de orações, em que a imagem continua como suporte para a leitura, mas o escrito representa “nomes” do desenho, ou seja, o texto que acompanha representa o elemento mais visível da imagem. Por exemplo, quando os personagens ou os elementos de uma cena estão em evidência na imagem apresentada, a criança entende que o que pode ser lido em uma oração toda se resume a um elemento predominante, lê uma frase toda como se fosse apenas uma palavra, a

qual representa o personagem ou elemento em destaque na imagem. A escrita é compreendida como a representação de nomes dos objetos ou de personagens ilustrados.

Ler, para os sujeitos de qualquer dessas etapas, significa colocar em correspondência dois sistemas, diferentes um do outro, ainda que com relações muito estreitas. Inicialmente, a correspondência é uma comparação global entre desenho e escrita, sem levar em conta as particularidades do texto. Posteriormente, estas começam a aparecer, e já uma comparação global não é suficiente. A linguagem intervém como intermediária entre um sistema e outro, porém não como elemento independente. A escrita representa os nomes dos objetos desenhados. Os nomes, por certo, fazem parte da linguagem, porém não pelo fato de que a criança suponha ser a escrita uma escrita de nomes, o que podemos concluir que concebe a escrita como representação da linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 84).

Há de se destacar que existem similaridades e diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita – ambas propiciam a comunicação, necessitam de um aprendizado, possuem normas, principalmente em relação às convenções linguísticas – porém têm funcionalidades distintas. Definitivamente não se fala como se escreve e não se escreve como se fala, mas há uma intercessão entre a linguagem oral e a escrita.

Esse é um ponto de considerável relevância para a leitura porque, se o significado não é imediatamente e inequivocamente dado pela estrutura superficial da fala, então não há que se esperar que um leitor decodifique a linguagem escrita conforme a fala de modo que a compreensão ocorra. O próprio discurso precisa ser compreendido, as palavras impressas não podem ser lidas em voz alta de maneira compreensível a menos que lhes seja atribuído sentido. A linguagem escrita não requer decodificação para ser compreendida; a maneira como construímos o significado para o texto ocorre de forma análoga à forma como entendemos o discurso. Compreensão é o mesmo para

todos os aspectos da linguagem. Ler em voz alta é mais complexo, e, portanto, mais exigente do que a leitura silenciosa (Smith, 1971).

O texto pode sugerir a realização da leitura do escrito, como também pode indicar uma expressão oralizada, ou seja, pode ser falado, o que demonstra faces diferentes da leitura. De acordo com Smith (1971), a fala e o texto impresso não constituem linguagens distintas, mas possuem diferentes convenções para a utilização do vocabulário e da gramática, visto que a fala traz exigências consideráveis sobre a memória a curto prazo, o que não é o caso da linguagem escrita, sendo possível que os olhos voltem ao texto quantas vezes forem necessárias para que se possa ler e reler o contexto buscando a compreensão final.

Dessa forma, Smith (1971, p. 64) ressalta quatro fontes alternativas de informação sobre a palavra “incompleta”, que correspondem aos aspectos visual, ortográfico, sintático e semântico (*visual, orthographic, syntactic, and semantic*) que, em certa medida, fornecem informações sobrepostas. Durante a realização da leitura de um texto não precisamos de tanta informação visual sobre a próxima palavra, como seria se ocorresse na forma de uma palavra isolada, porque outras fontes de informação eliminam muitas alternativas para a compreensão. Essas quatro fontes de informação são, por conseguinte, até certo ponto redundantes. O leitor qualificado ou mais experiente pode optar em fazer uso de todas ou de algumas das fontes, visto que precisa muito menos de informações visuais do que os leitores menos fluentes. Quanto mais redundância houver, menos informação visual o leitor qualificado irá requerer. Por isso, ordenar as palavras que necessitam maior atenção no texto e buscar o que Smith (1971) chama de “indícios textuais” favorece a compreensão e só será eficiente se houver comprometimento por parte do leitor com o texto.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), nesse processo de construção do conhecimento da linguagem escrita sobre o que e

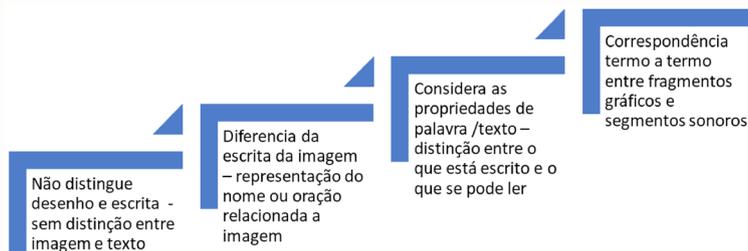
como se lê, há de haver uma apropriação do sistema alfabético de escrita – texto, frases, palavras e unidades menores, como as sílabas, letras e fonemas – voltando no nível da gênese ou do desenvolvimento em relação ao escrito. A relação construída com o sistema alfabético de escrita, por meio dos materiais e objetos sociais de leitura, dará à criança, possivelmente, melhores condições de aprendizagem, o que influenciaria, diretamente, no processo de aquisição da leitura e da escrita (Ferreiro; Teberosky, 2001).

Nesse processo que possibilita a construção do nível de correspondência “termo a termo”, a criança procura relacionar os fragmentos linguísticos e as segmentações fonêmicas. A memorização do fragmento silábico não corresponde à compreensão do escrito, mas a verbalização desses fragmentos ou sentenças pode, a princípio, indicar um ato de leitura. Embora aparentemente possa ser reconhecida como um ato de leitura mais rudimentar, ao solicitar à criança que fale sobre o que leu ou aponte onde está uma determinada palavra, podemos evidenciar que a compreensão não aconteceu.

Isso ocorre por termos duas ações distintas da leitura: uma que consiste na leitura global do texto, mesmo que seja de forma “silabada”, e outra que consiste em identificar o que se leu no próprio texto. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 88) “[...] a silabação não é ainda um instrumento de compreensão da escrita; para que chegue a sê-lo é necessário passar da correspondência global à correspondência termo a termo”. Essa correspondência entre sílabas se caracteriza, inicialmente, por uma silabação com a observação e equivalência dos extremos de uma palavra, como as sílabas iniciais e finais.

Procuramos sintetizar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) a partir dos quatro níveis iniciais de progressão da leitura quanto à relação entre texto e imagem, conforme se vê na figura 1:

**Figura 1** – Síntese dos níveis iniciais de leitura  
(relação entre texto e imagem)



Fonte: elaboração própria (2023).

É importante ressaltar que os níveis se referem a um processo de relação inicial com a leitura, em que a criança não possui nenhum conhecimento ou domínio do código linguístico, até uma apropriação do sistema linguístico e a compreensão leitora de palavras, frases e textos. Tal percurso evolutivo, por estágios, corresponde a um processo interior de desenvolvimento de noções relativas à escrita, na passagem de um aspecto “concreto” de pensamento para “capacidade de abstração”, revelando como a criança se relaciona com texto e imagem, como constrói sua percepção e apreensão do que a leitura representa.

### 3.3.1 Estágios da leitura de orações

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 98) realizaram testes com a leitura de orações e perceberem que as crianças se valiam de conhecimentos anteriores e passavam por um percurso evolutivo na aprendizagem. A partir dessa constatação, definiram três estágios em que esse modo de leitura ocorre, identificados como: (a) “divórcio entre decifrado e sentido”; (b) “conflito entre decifrado e sentido”; (c) “coordenação entre decifrado e sentido”. Essas três categorias receberam subdivisões, cada uma abordando outras particularidades no processo de leitura.

a) Divórcio entre decifrado e sentido

Nesse primeiro estágio o leitor assume como foco de sua atenção e percepção a ilustração e não identifica o decifrado, que corresponde à leitura das palavras escritas, como signos linguísticos, visto que não consegue estabelecer uma correlação com o sentido. Esse estágio tem três momentos distintos: o primeiro denomina-se de “sentido sem decifrado”, em que a criança se apoia na imagem, sem levar em consideração os aspectos textuais que a acompanham, como número de palavras, espaços entre as palavras. Seria uma ação de leitura a partir da “adivinhação”, uma suposição do escrito com base apenas no que observa na ilustração.

O segundo momento, “decifrado sem sentido”, corresponde à resistência a buscar sentido seja na imagem, seja no texto. A criança “limita-se a decifrar elementos isolados”, como uma letra ou sílaba, que não apresentam relação com o texto nem com a imagem (Ferreiro; Teberosky; 1985, p. 99). Aqui ela já conhece as letras e as sílabas e passa a fazer uso de alguns recursos linguísticos, mas de forma aleatória, focalizando elementos linguísticos isolados, sem atribuição de sentido para o que foi vocalizado. Por exemplo, a criança pode perceber as letras iniciais de palavras que compõem uma oração, mas não as relaciona com o nome daquilo que lhe foi solicitado.

No terceiro momento a atividade de leitura se caracteriza pela “tentativa de relação entre decifrado e sentido”, em que a criança busca estabelecer um sentido em função da imagem, da mesma forma que passa a procurar no texto indícios que lhe permitam sustentar sua interpretação. Apoia-se nos recursos disponíveis: a imagem e o texto, procurando relacionar o que vê na ilustração como base para decifrar o escrito. Se a criança conhece as vogais, por exemplo, procura reconhecê-las nas palavras tentando inferir onde poderiam estar escritos os nomes das imagens visualizadas.

b) Conflito entre decifrado e sentido

O processo de decifração do escrito não é linear, mas aparece sustentado pelas ações interiores de conflito a partir do significado daquilo que foi lido. Esse estágio também aparece subdividido em três momentos: o primeiro corresponde à “primazia do decifrado”, em que a criança consegue antecipar o sentido do texto com base na imagem, porém compreende que o texto ou suas particularidades (todas as palavras que compõem uma frase) não podem estar previstas naquilo que se observa na ilustração. Dito de outra forma, a criança pode Solétrar as letras que compõem uma palavra ou, ainda, pode ler as sílabas que compõem a palavra e produzir outro sentido, com base naquilo que vê no desenho.

No segundo momento, “primazia do sentido”, o ponto de partida ainda está na imagem e a diferença entre esse e o momento anterior está na consciência em relação ao sentido para aquilo que lê. Isso a impulsiona para o terceiro momento, quando ocorre a “oscilação entre o decifrado e o sentido”, ou seja, a criança esforça-se em ler o decifrado (identificando e solfejando as sílabas) e ao mesmo tempo procura atribuir sentido àquilo que está lendo, fazendo relação entre a decifração da palavra escrita e seu sentido. O conflito ocorre porque ora a criança fica presa àquilo que está decifrando, ora permanece centrada no que representa a palavra. A criança trata de superar a situação conflitiva, mas não consegue integrar de forma coerente o sentido e o decifrado, visto que, nas tentativas de conciliação, ocorrem falhas, o que conduz a resultados variáveis (Ferreiro; Teberosky, 1985).

c) Coordenação entre decifrado e sentido

Esse estágio caracteriza-se pela organização de ações conflitivas ao procurar estabelecer um equilíbrio entre o decifrado e o sentido e, como os anteriores, encontra-se subdividido em três momentos.

Inicialmente, a criança realiza a leitura assumindo ações como a eliminação e a reintegração de um fragmento de texto, no caso, as palavras, de modo a eliminar ou reintegrar elementos com a finalidade de obter como resultado orações aceitáveis em relação ao sentido. Depois ela passa a integrar elementos em função do sentido para complementar parte do texto não reconhecida durante o decifrado inicial. Em seguida, assume a correção da leitura em função da emissão de juízos de gramaticalidade. Nesse caso, chega a modificar sua leitura recorrendo à sua própria gramática interna.

A partir da definição dos estágios da evolução da leitura, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 103) afirmam que “[...] a classificação das respostas obtidas representa um ordenamento genético das respostas”, mas também esclarecem que não é a intenção afirmar que todas as crianças passem por essas fases. As autoras ainda complementam que: “[...] não fica dúvida de que a progressão se realiza quando a criança tenta, penosa e dificilmente, vincular a técnica do decifrado que está aprendendo com o seu próprio conhecimento linguístico, o qual lhe permite efetuar tanto correções como previsões sobre o texto” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 103).

A passagem de um nível a outro, mesmo não sendo determinada a permanência em cada um deles por um tempo específico, corresponde a uma evolução no desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora. Para isso a leitura precisa ser efetiva, ou seja, deve produzir um significado, conter objetivo de forma que a criança possa aplicar seu conhecimento e saber linguístico.

Nesse sentido, a linha evolutiva da aquisição da leitura apresenta alguns pontos importantes a serem destacados: a percepção da escrita como indicações que possibilitam construir um enunciado conforme as regras da gramática interna; a consideração de que a escrita representa apenas nomes de objetos e personagens; a centralização na forma

linguística como meio para decifrar o escrito; reconhecimento da função dos elementos linguísticos, como substantivo, verbo, adjetivo etc.

Essas ações evolutivas ocorrem quando a situação desafiadora exige que sejam organizados novos conhecimentos para serem superados ou (re)elaborados saberes anteriores. Por isso, tentar compreender o processo de aquisição da leitura a partir da ótica do adulto é uma atitude inadequada para atingir a eficácia da aprendizagem, visto que “[...] a noção de palavra que tem uma criança de 5-6 anos distancia-se muito de coincidir com a definição do adulto”, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 154).

Durante o percurso evolutivo de aquisição da leitura, a criança arrisca e faz tentativas de compreensão do decifrado. Ainda que não saiba ler convencionalmente, será capaz de pronunciar as palavras seguindo a ordenação e o raciocínio de “[...] que a ordem da escrita corresponde, termo a termo, à ordem de emissão” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 155).

De acordo com as afirmações anteriores, de que a criança tem um conhecimento diferente sobre as palavras e que é capaz de ordená-las de acordo com a ordem de emissão, é possível compreender que ela se desenvolve em relação ao reconhecimento gráfico conforme se ampliam suas percepções sobre os conhecimentos linguísticos, o sistema alfabético e os modos de uso e a funcionalidade da língua escrita. Além do desenvolvimento da criança em relação ao processo cognitivo, também ocorrem inúmeros atos de leitura a partir da observação do adulto e de outras crianças mais experientes ao realizar determinadas ações de leitura. As crianças observam e reproduzem diferenciados modos de ler, que variam em relação ao suporte, como, por exemplo, a leitura de um livro pode gerar ações, posturas corporais e reações no leitor na entonação da voz que são diferentes daquelas provocadas pelos enunciados do cartaz de um filme ou de rótulos de produtos, entre outras tantas possibilidades.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 156) afirmam que a voz não é o único indicativo de que a leitura está sendo realizada, pois “[...] é tanto a postura como a direção do olhar, ou o tipo de exploração que os olhos realizam”. Frente aos atos de leitura que o adulto realiza para as crianças, essas reproduzem de forma imitativa a efetivação da ação observada, haja vista que se trata de um modelo que lhe foi dado “[...] reproduzindo os gestos observados no adulto”.

Por isso, consideramos que ocorre um jogo da imitação, em que a criança observa as ações e reações do adulto como exercícios que promovem o conhecimento e o reconhecimento da leitura como uma atividade integrante e necessária ao cotidiano social ao qual ela pertence. A leitura envolve aspectos interiores, como a cognição, que permite refletir sobre a escrita e elaborar hipóteses referentes aos elementos ou unidades linguísticas possíveis de ler. Nesse processo, ocorre também a ativação dos sentidos – olhar, tocar e sentir – que aciona a sensibilidade física com o envolvimento do corpo. A leitura, juntamente com o leitor, define uma posição ou atitude do corpo em relação ao que se está lendo. Seja sentado ou deitado, o corpo se acomoda, ajusta-se conforme o ambiente, sendo essa posição, por vezes, alterada levando em conta o modo como as gerações se relacionam com a leitura, ou ainda as finalidades estabelecidas frente ao texto (Goulemot, 1996; Goulart; Ferreira, 2015).

Para a criança conhecer a língua escrita e compreendê-la, houve um intenso processo psíquico, em que “[...] raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses sobre o nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou irregularidades, outorgou significado constantemente” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 290). A criança, em relação ao conhecimento construído sobre a língua escrita, é considerada sujeito ativo quando, ao analisar, refletir sobre o texto, busca superar o desafio de identificar e dominar o código linguístico

para estabelecer relações de sentido, superar situações mais complexas do sistema alfabético e buscar maneiras de solucioná-las.

### 3.4 Fases da leitura

Os discursos produzidos sobre aquisição da leitura seguiram numa vertente de estudos e pesquisas direcionados pela ótica da linguística, os quais partiram de uma descrição da evolução da leitura a partir dos aspectos de apropriação do código linguístico até a decodificação da palavra, entendendo-se que, em relação à leitura da palavra escrita, dominar o código linguístico e as relações e convenções do sistema alfabético, logicamente, perpassa pelo reconhecimento e apropriação da decodificação, o que requer um aprendizado sistematizado. No entanto, quando se discute sobre a leitura, outros aspectos, como a compreensão leitora, a produção de sentidos e o interesse, também estão envolvidos na formação de leitores.

Diferentemente dos estudos anteriores em relação às fases da leitura, Bamberger (1988)<sup>66</sup> fez uma pesquisa a partir da vertente do interesse das crianças. Com base nas pesquisas de Schliebe-Lippert e A. Beinlich, Bamberger (1988), o autor classifica as fases, levando em consideração os impulsos ou focos de interesse que movem a ação leitora conforme a idade das crianças, identificadas como: (a) idade dos livros e gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5-6 anos); (b) idade do conto de fadas (de 5 a 8-9 anos); (c) idade das histórias ambientais ou da leitura factual (de 9 a 12 anos); (d) idade da história de aventuras: realismo aventureiro ou fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo (de 12 a 14-15 anos); (e) os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura (de 14 a 17 anos).

---

<sup>66</sup>A obra foi escrita por solicitação da UNESCO, no ano de 1972, em comemoração ao Ano Internacional do Livro, com o título original: *Promoting the Reading habit*. No Brasil foi traduzida pela Editora Cultrix Ltda, com o título: "Como incentivar o hábito de leitura", publicada a 1ª edição em 1977.

- (a) a idade dos livros e gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5-6 anos) corresponde à fase inicial, marcada pela predominância da linguagem egocêntrica, em que a criança não consegue fazer distinção entre o “mundo interior e o exterior”, ou seja, entre a imaginação e a realidade. Tem relação com a idade do desenvolvimento cognitivo identificado por Piaget como “linguagem mágica”, que seria a capacidade de imaginar e criar situações e início das brincadeiras de faz de conta. Dessa forma, o interesse das crianças parece estar em livros as gravuras (livro de imagem), sendo a atenção atraída “[...] menos pela ação do enredo do que pelas cenas isoladas. Gosta de versos infantis por causa do ritmo, da vigorosa força plástica das ideias, do ritmo do jogo com as palavras e seus sons” (Bamberger, 1988, p. 34).
- (b) a idade do conto de fadas (de 5 a 8-9 anos) correspondente à idade do “realismo mágico”, momento em que a criança intensifica a brincadeira de faz de conta, com interesse às histórias fabulosas, com enredos mágicos e fantásticos, por isso “[...] quanto menos se identifica com as personagens dos contos de fadas e mais as aprecia como brincadeiras da imaginação, mais ela irá preferir personagens e histórias, de um mundo de maravilhas” (Bamberger, 1988, p. 34). Também manifesta interesse pelo ritmo e sonoridade dos versos de poemas.
- (c) a idade das histórias ambientais ou da leitura factual (de 9 a 12 anos) diz respeito ao momento em que a criança começa a fazer relações mais práticas e concretas, quando passa a perceber causas e consequências de situações e a questionar “como” e “por quê”. Nessa nova perspectiva, movida por uma curiosidade intensa, ela “[...] capta apaixonadamente as coisas de seu meio; claro está que as coisas não devem ser oferecidas em descrições secas, e sim como histórias, como acontecimentos vivos” (Bamberger, 1988, p. 34).

- (d) a idade da história de aventuras refere-se ao realismo aventuroso ou fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo (de 12 a 14-15 anos). Seria esse o momento em que a criança, em processo de mudança física e de psicológica, entrando na pré-adolescência, vai se conscientizando da sua própria personalidade, em que o interesse passa a ser por histórias com enredos intrigantes, misteriosos, aventureiros e sensacionalistas.
- (e) os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura (de 14 a 17 anos), por fim, constituem um momento de percepção do próprio “mundo interior de egocentrismo crítico”, a partir de uma reflexão sobre valores, sentimentos, amizades, relações afetuosas e amorosas (Bamberger, 1988, p. 34).

Nessa mesma direção, a partir dos estudos de psicologia do desenvolvimento psicogenético de Jean Piaget e dos estudos de Bamberger, Aguiar (1982) apresenta uma classificação das fases de leitura a partir dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança. A autora considera cinco fases, denominadas: “pré-leitura”; “leitura compreensiva”; “leitura interpretativa”; “leitura informativa ou factual” e “leitura crítica”.

A fase inicial, “pré-leitura”, ocorre entre 3 e 6 anos e corresponde ao desenvolvimento da linguagem oral, equivalendo ao período de inserção na instituição escolar. Nesse momento o interesse da criança está na percepção e na relação construída entre imagens e palavras, sons e ritmos. Essa fase está relacionada ao estágio do pensamento pré-conceitual, em que a criança passa à construção simbólica, por meio da “mentalidade mágica”, ou seja, da imaginação e fantasia, em que não faz distinção entre o eu e o mundo. O interesse está em livros de imagens, em rimas, poesias e centra-se em cenas individualizadas.

Por volta dos 6 a 8 anos, ocorre a “leitura compreensiva”, que está relacionada ao estágio intuitivo, em que o desenvolvimento cognitivo

se move pela aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa. Nesse momento a criança continua estimulada pela fantasia para compreender, adaptar-se e interagir com o mundo real. Essa fase caracteriza-se pelo processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, em que ela passa a reconhecer letras e a realizar a leitura de palavras e frases de forma autônoma. Por isso pode ter a preferência por textos curtos e com ilustrações, o que auxilia na compreensão e relação com a narrativa.

A “leitura interpretativa”, que ocorre entre 8 e 11 anos, corresponde ao aprimoramento da leitura, em que a criança amplia a capacidade de ler e compreender com mais autonomia. Embora a ilustração tenha um papel importante na atividade de leitura, o próprio texto passa a ser a base para a compreensão leitora. Está relacionada ao estágio de operações concretas, em que o pensamento está disposto e centralizado pela ação, pela percepção do real e concreto, pelas capacidades de ordenar, classificar e enumerar. Ainda ocorre o envolvimento da fantasia, da imaginação como forma de compreensão do mundo que a cerca.

Já entre os 11 e 13 anos, na fase de “leitura informativa ou factual”, que corresponde ao desenvolvimento da leitura proficiente, os pré-adolescentes são capazes de ler textos mais complexos em relação ao conteúdo e à linguagem. Esse momento está correlacionado ao estágio das operações formais, em que ocorre maior elaboração das estruturas lógicas do pensamento abstrato, quando a orientação está para a reflexão de contextos reais, permanência eventual da fantasia, passando a ser atrativos os temas de aventura, ficção e romance.

Por fim, a fase de “leitura crítica”, entre 13 e 15 anos, corresponde ao momento em que o leitor é capaz de ler, compreender, assimilar, comparar e confrontar ideias, pensamentos, opiniões e conceitos. Também está relacionada ao estágio das operações formais, porém com um nível maior de elaboração, de abstração e de subjetividade, capaz

de realizar juízos de valor e argumentação. O Quadro 2 apresenta uma síntese das fases da leitura e do desenvolvimento segundo Aguiar (1982):

**Quadro 2** – Síntese das fases da leitura e do desenvolvimento da personalidade

Desenvolvimento Cognitivo		Fases da leitura	
Idade	Estágio da Personalidade	Estágios da leitura	Temas para leitura
3-6 anos	Pensamento pré-conceitual	Pré-leitura	Livros imagem Rimas, poemas Cenas individualizadas
6-8 anos	Pensamento intuitivo	Leitura compreensiva	Aventuras em ambiente conhecidos: Família, escola, comunidade, histórias de animais, Problemas infantis
8-11 anos	Operações concretas	Leitura interpretativa	Contos fantásticos, Contos de fadas, Folclore, Histórias de humor, animismo
11-13 anos	Operações formais	Leitura informativa ou factual	Aventuras sensacionalistas (detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor)
13-15 anos	Operações formais	Leitura crítica	Aventuras intelectualizadas (narrativas de viagens, conflitos psicológicos, conflitos sociais, crônicas, contos, romances)

Fonte: FILIPOUSKY (1982); AGUIAR (1982) (adaptado).

### 3.5 Protocolos de leitura

As discussões a respeito da temática da leitura, ao ganhar a atenção dos estudiosos de diferentes áreas, como a psicolinguística, a filosofia da linguagem, a teoria literária, acaba por atribuir nomes para os variados processos que a envolvem. Robert Scholes (1989) explica que a expressão “protocolos de leitura” foi utilizada por Jacques Derrida, que apontou a necessidade de utilização de protocolos para lermos, embora destaque em sua escrita que ainda não os havia encontrado. Assim, a partir de tal reflexão procurou apresentar um conceito de protocolos de leitura, tecido com base nas obras do referido filósofo.

A questão dos protocolos de leitura remete à compreensão de leitura e ao percurso de interpretação do texto realizado pelo leitor. Para Scholes (1989, p. 23) a leitura possui duas direções distintas: uma marcada pela fonte, ou seja, pela materialidade do texto, “contexto original dos sinais que se decifram”, outra que remete ao leitor, à “situação textual da pessoa que procede à leitura”. Scholes (1989) aponta que a compreensão de protocolos de leitura perpassa essa percepção “bifacetada” da leitura: enquanto alguns estudos tentam mostrar a intenção original do texto como aspecto central dos protocolos, outros elegem como fundamental a liberdade e a criatividade o leitor no processo de leitura. A partir dessa percepção, o autor apresenta a concepção de “leitura centrípeta”, que estaria marcada pela essencialidade do texto como direcionamento do ato de ler, e de “leitura “centrífuga”, que parte da ideia de que o texto se move em circunferência expandindo-se conforme a capacidade de significação.

Nesse sentido, destacamos que a expressão protocolos de leitura se constitui a partir de duas acepções: uma com base na vertente da psicolinguística e outra nos estudos da história cultural, com base nos estudos da sociologia, que discutem uma dimensão da leitura como prática social, como uma atividade, sem adentrar a complexidade da

compreensão leitora pelo viés cognitivo, mas antes por gestos e ações concretas do sujeito-leitor, diferentemente da psicolinguística, cuja preocupação central é identificar e descrever os processos cognitivos acionados quando se lê um texto (Leal, 2014).

Na vertente da psicolinguística, compreender os protocolos de leitura corresponde ao delineamento dos recursos internos, aos instrumentos cognitivos ou estratégias utilizadas pelo leitor para realizar a leitura, de modo que esse leitor seja capaz de verbalizar quais recursos foram acionados e como esse processo se efetivou. A finalidade está em descrever as estratégias utilizadas na interação com o texto escrito, que se compartilhe, que se descreva em voz alta o caminho interno, o pensar, o refletir utilizados para o ato de ler, sobre suas próprias estratégias de leitura. De acordo com Leal (2014), as respostas a esses protocolos podem ser verbalizadas oralmente ou por escrito, de modo que se explicitem as ideias sobre o texto lido, visto que, ao comentar as impressões, sensações e/ou reações relacionadas às palavras, às imagens, às expressões verbais que o texto pode trazer, ou mesmo ao compartilhar as dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, enfim, quando se relata o percurso singular, único e efêmero vivenciado pelo leitor, é possível conhecer os modos de processamento da atividade de leitura.

Uma possibilidade de identificar os protocolos de leitura utilizados pelo leitor pode ser a realização de uma entrevista metacognitiva. Conforme assinala Leffa (1996), essa entrevista se mostra um procedimento metodológico que permite avaliar a consciência que o leitor tem de suas estratégias de leitura, além de averiguar o comportamento metacognitivo e a compreensão leitora. O autor aponta três possíveis situações em que o leitor pode descrever seu processo de leitura: (a) durante a realização de uma determinada leitura; (b) logo após a leitura de um texto, ou ainda, (c) sem solicitação de uma tarefa de

leitura. As verbalizações acerca do processo de leitura feitas pelos leitores recebem diferentes denominações pelos pesquisadores (introspecção, retrospecção, autorrelato, auto-observação, autorrevelação etc.). Leffa (1996) as classifica em três situações (durante, após e sem leitura), a primeira das quais, “verbalização simultânea”, ocorre durante a leitura, quando o leitor tenta relatar o que está pensando no momento em que está lendo. É possível redirecioná-lo a uma descrição mais precisa de suas estratégias, como, por exemplo, usar pausas na leitura, indicar palavras sem sentidos e aplicar o cloze - utilização do pensamento em voz alta. A segunda refere-se à “verbalização retrospectiva” e acontece após a leitura, sendo realizada por meio de perguntas. Tem a vantagem de não interromper a leitura, porém há o risco de possível esquecimento, pelo menos parcial, por parte do leitor, ao tentar reproduzir o que pensou ou fez durante a leitura. A terceira, “verbalização refletida”, refere-se a uma descrição do processo sem ter acontecido uma leitura imediata.

Leffa (1996) considera como um dos principais princípios para a análise de protocolos reportar à ação utilizada pelo leitor, o que remete ao uso de estratégias adequadas para atender a um determinado objetivo na leitura. Por isso, aponta a descrição das estratégias usadas como algo fundamental para se compreender a leitura, o que possibilita indicar uma metodologia instrucional e descrever uma abordagem teórica.

Nessa mesma rota de verificação dos processos metacognitivos, Solé (1998) aponta que a leitura é um objeto do conhecimento, por isso não se limita aos domínios das habilidades de decodificação. Em vista disso, o ensino precisa investir em atividades que estimulem as estratégias de compreensão, como, por exemplo, propostas ou intervenções pedagógicas que ativem conhecimentos prévios, que definam objetivos para a leitura, que esclareçam as possíveis dúvidas sobre o texto, que explorem reflexões sobre o texto que permitam prever, inferir, autoquestionar, resumir, estabelecer relações, entre outras possibilidades.

Dessa forma, Solé (1998) propõe três momentos que podem estimular as estratégias: o momento que antecede a leitura, no qual se pode suscitar a necessidade de ler, ou mesmo proporcionar os recursos necessários para que o leitor possa enfrentar com segurança e autonomia a atividade de leitura; outro momento acontece durante a leitura, em que se pode fazer previsões sobre o tema/assunto do texto, formular questões sobre a temática, esclarecer dúvidas ou resumir ideias e, por fim, o momento que acontece após a leitura, em que se pode estabelecer uma conversa sobre o texto, a fim de reconhecer ou explicitar a ideia principal, recordar o objetivo da leitura, identificar os pontos principais etc. Solé (1998, p. 76) considera necessário ensinar uma série de estratégias e que tais ações precisam acontecer em um processo de construção conjunta, por meio de uma ação compartilhada, uma prática guiada, em que o professor “estabelece com os alunos ‘andaimes’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias”.

Na vertente dos estudos da história cultural, Chartier (2002; 2001) apresenta a concepção de protocolos como marcas, pistas e/ou elementos presentes no texto, em especial os literários, como um conjunto de dispositivos textuais ou tipográficos, denominados protocolos de leitura. Chartier (2002, p. 127) classifica em dois tipos os dispositivos “[...] os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’, que aparecem na maneira de organização do texto, na escolha lexical, na forma de organização argumentativa, que procuram conduzir o leitor a determinada percepção ou compreensão do texto e podem corresponder aos títulos, subtítulos, epígrafes, à organização da obra em capítulos, uso de itálico ou negrito para destacar palavras ou expressões etc., que seriam os dispositivos textuais.

Outros dispositivos resultam da passagem do texto ao suporte de livro impresso, por exemplo, os quais correspondem a objetos “[...] produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo

em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor” (Chartier, 2002, p. 127). Tais dispositivos se referem às delimitações editoriais, como a escolha do tipo e tamanho da fonte, a diagramação do texto, o tipo do papel, a capa, o uso de ilustrações, gráficos, quadros, o espaçamento entre títulos etc.

Os escritores deixam impregnados nos escritos e, posteriormente, os editores nos impressos os protocolos de leitura, indicativos da compreensão que se espera de seus leitores. A ação editorial sobre o material impresso torna-se um recurso de atuação direta sobre os modos de leitura e de compreensão do texto, que leva em consideração a quem ele se destina, uma vez que “[...] o estudo das impressões deve ser conduzido com atenção, porque examina um material em que a organização tipográfica traduz, claramente, uma intenção editorial e porque pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler” (Chartier, 2001, p. 99).

Dessa maneira, os livros trazem inscritos, em seus distintos projetos editoriais e em diferentes edições, orientações textuais e tipográficas que contribuem para a produção de sentidos por parte do leitor no momento da leitura. E para seus usuários os livros trazem uma materialidade composta por textos, imagens, formas, cheiros, tamanhos – estando ainda carregados de protocolos de leitura – título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria – os quais servem para determinados fins e objetivos. Os livros são provocadores da ação leitora até mesmo quando fechados ou ainda não possuídos; trata-se de uma materialidade plena de sentidos, que se reveste de uma determinada significação.

### **3.6 Tipos de leitura**

Dentre as possibilidades de classificação dos tipos de leitura destacam-se a leitura em voz alta e a silenciosa. A história da leitura

aponta que as práticas nem sempre foram as mesmas que conhecemos na atualidade. Por exemplo, a mudança da leitura em voz alta para leitura silenciosa, na Idade Média, decorreu das alterações sociais e culturais da época. “Reunir-se para ouvir alguém ler tornou-se também uma prática necessária e comum no mundo laico da Idade Média. Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores” (Manguel, 1997, p. 138).

Desde a antiguidade a leitura em voz alta era realizada por um leitor para um determinado público ou de forma coletiva, em situações de sociais, para entretenimento, estudo ou oração. Acompanhar a leitura em voz alta era uma prática comum e muitas pessoas eram leitoras por meio da voz de um outro, que as fazia entrar no mundo do último folhetim, da Bíblia, de poemas, de folhetos de cordel, de romances, de cartas, de jornais. Por meio da oralidade do texto se aproximavam de um universo que não dominavam, o que de certa forma permitia acesso à cultura escrita (Galvão, 2014).

A leitura oralizada teve presença marcante em países como o Brasil, de acordo com Galvão (2014), devido à demora na implementação da imprensa e da escolarização, que, mesmo entre as elites. Em consequência, havia, na primeira metade do século XX, um público mais de “auditores” do que de leitores. A leitura em voz alta foi uma prática de orientação, de modo de comunicação em diferentes espaços sociais, como nas igrejas, em instâncias públicas e nas escolas.

A leitura silenciosa nem sempre teve sua predominância como prática socialmente conhecida. “Mas, quando lia, seus olhos divagavam pela página e o seu coração penetrava-lhe o sentido, enquanto a voz e a língua descansavam” (Agostinho, 1980, p. 121). Manguel (1997) comenta que a descrição de Agostinho da leitura realizada por Ambrosio, que é uma das primeiras descrições de uma leitura

silenciosa. Para Manguel (1997) o que chama a atenção é o espanto de Agostinho diante de uma prática não comum entre os monges: a leitura silenciosa, em recolhimento.

Lia em silêncio, para se precaver, talvez, contra a eventualidade de lhe ser necessário explicar a qualquer discípulo, suspenso e atento, alguma passagem que se oferecesse mais obscura no livro que lia. Vinha assim a gastar mais tempo neste trabalho e a ler menos tratados do que desejaria. Ainda que a razão mais provável de ler em silêncio poderia ser para conservar a voz, que facilmente lhe enrouquecia. Mas, fosse qual fosse a intenção com que o fazia, só podia ser boa, como feita por tal homem (Agostinho, 1980, p. 121).

Outra possibilidade de classificação da leitura é a de leitura intensiva e extensiva, identificadas pelo historiador alemão Rolf Engelsing (1969), que, ao estudar a história da leitura em seu país, revelou que os hábitos de leitura se transformaram no final do século XVIII.

Robert Darnton (1990, p. 76) nos mostra que a leitura intensiva se apresenta permeada por práticas culturais, as quais levam em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor diante do texto, “tensão entre essas tendências existe sempre que as pessoas estão diante de livros, e gerou alguns resultados extraordinários, tal como a leitura dos Salmos por Lutero, a leitura de *Le misanthrope* por Rousseau, a leitura do sacrifício de Isaac por Kierkegaard”. O que acontecia era uma leitura dos mesmos textos em intensidade e profundidade, em que o leitor percorria repetidamente e laboriosamente um pequeno número de textos, em especial os livros da Bíblia.

A leitura intensiva refere-se às práticas em que as pessoas tendiam a ler e reler, repetidamente, um pequeno número de livros por A leitura intensiva se caracteriza pelo ato de ler, várias vezes, o mesmo texto. Essa expressão foi utilizada pela primeira. A predominância desse tipo de leitura naquele período pode ser explicada pela escassez de materiais escritos disponíveis na maioria das localidades. Mesmo

após o advento da tipografia, no século XV, o impresso era um objeto raro e caro (Galvão, 2014).

Com a revolução da imprensa de Johannes Gutenberg, a sociedade do século XVII começou a ter em circulação livros, inicialmente bíblicos, posteriormente outros tipos de obra, bem como jornais, o que possibilitou aos leitores se lançar à leitura de materiais de qualquer gênero, principalmente atrás de entretenimento e não tanto de edificação. A leitura extensiva foi ganhando espaço ao longo dos séculos, primeiramente com a posse do livro, sua presença em ambientes privados, as bibliotecas em casa, depois “na prestação de juramentos, na troca de presentes, na concessão de prêmios e na doação de heranças [o que] oferece pistas sobre seu significado em diferentes sociedades” (Darnton, 1990, p. 77).

Na sociedade atual há um volume elevado de obras e textos publicados que circulam em diferentes suportes, seja impresso ou digital, diante do que a leitura extensiva tem sido problematizada tanto em relação à qualificação obras quanto à questão dos modos de ler e compreender o texto.

Diferentes classificações acerca da leitura ganham destaque nas pesquisas. Bamberger (1988), ao buscar compreender as ações que a motivam, a classifica em três tipos: a utilitária, que se relaciona ao trabalho, aos afazeres domésticos, corresponde a uma leitura guiada, mais instrucional, para consulta e orientação; a social remete à leitura de obras de ficção e não-ficção, que podem estar relacionadas aos estudos e também a textos de autoaprimoramento, e, por fim, a pessoal, que se refere ao ato de ler por distração, por lazer.

A partir dos estudos de Hans Giehrl, Bamberger (1988) apresenta quatro tipos de leitura relacionadas à motivação do leitor. Assim, o autor distingue: a “leitura informativa”, cuja finalidade consiste em buscar informações, orientação, em estudo ou aprimoramento

de um tema específico; a “leitura escapista”, que atende à necessidade de entretenimento, de satisfação de um desejo, no caso, a distração, o desligar-se da realidade; a “leitura literária”, da mesma forma, o leitor busca ir além da realidade, mas, além do elemento simbólico da linguagem, está presente a dimensão estética do texto; a “leitura cognitiva”, cuja motivação consiste em obter ou ampliar o conhecimento com o fim de compreender a si mesmo e o mundo.

De forma similar, Barboza (1991) afirma que a leitura depende da função que cumpre e da atitude – do objetivo – que assume o leitor ao realizá-la. Desse modo, concebe a leitura como um processo ativo de interação entre um texto e um leitor, um processo no qual o leitor reconstrói o sentido pretendido pelo autor.

Por considerar que, ao falar ou ao escrever, utilizamos a linguagem com um propósito específico, com uma determinada finalidade, a autora assinala algumas funções da leitura a partir das funções da linguagem<sup>67</sup>. Assim, Barboza (1991) apresenta várias funções da leitura, como a “informativa”, considerada a mais importante para se conservar ou transmitir o patrimônio cultural. Outra função, a “conativa”, ocorre quando um texto procura orientar o leitor. Trazendo em geral expressões em vocativos, trata-se de um texto injuntivo ou instrucional que prioriza a explicação ou métodos para a realização de algo, sendo um meio para fazer o leitor adotar determinado comportamento. A função “conativa” se constitui em função “normativa” e “interacional”. A primeira é quando o texto remete a um controle de conduta – às leis, portaria, regulamentações, etc. – orientando, prescrevendo, normatizando. Toda a vida do ser humano, tanto individual quanto social, está envolta de normas de condutas (Barboza, 1991).

---

<sup>67</sup>“No todos los lingüistas han reconocido idéntico número de funciones del lenguaje; sin embargo, todos han estado de acuerdo en reconocer la función referencial, denotativa o cognoscitiva como la más importante. De tal manera se ha considerado que el lenguaje tiene por función comunicar información que trata de algo o de alguien” (Barboza, 1991, p. 2).

Por outro lado, existe a função “poética”, cuja principal finalidade é a expressão estética, da beleza, da arte. Em consonância, está a função “emotiva” ou “expressiva” da linguagem, que traz como referência o destinatário, o leitor é pensado pelo escritor ou autor, aponta uma expressão direta de sua atitude ante seu interlocutor a fim de produzir uma certa emoção.

A função “fática” é quando a mensagem tem a função específica de comunicação, que orienta o leitor a manter o contato com seu interlocutor, tendo, portanto, como finalidade estabelecer, prolongar ou manter a comunicação. Visa a garantir que o canal de comunicação esteja em funcionamento – por exemplo os textos jornalísticos – (Barboza,1991)

Na função “metalinguística” da linguagem, que centra no código linguístico, predominam textos utilizados com a finalidade promover uma educação formal, traz como finalidade a denotação ou referencial, a definição terminológica. Tem-se, ainda, a função “ritualista”, que tende a uma leitura que exalta sentimentos religiosos, trata-se de um ritual que busca não somente a compreensão de um texto em particular, mas antes a um rito de repetição e devoção. Por fim, na função “pessoal” o escritor é o próprio leitor, que registra as ideias, planos, metas, sentimentos, programas, conclusões para sua autorreflexão, autoconhecimento. São registros de ações diárias, para o cumprimento de deveres pessoais ou de comprometimento social.

Também nessa perspectiva da leitura em relação às funções que a linguagem pode exercer no texto, Geraldí (1984) explora a vertente discursiva da linguagem, que promove uma relação dialógica entre leitor, autor e texto, e apresenta algumas posturas que o leitor utiliza, como a leitura para buscar informações, para estudo do texto, para pretexto – para uma finalidade específica –, e para fruição.

### 3.7 O que motiva o ato de ler?

Sobre esse ponto, Bamberger (1988) elabora uma síntese dos estudos realizados a respeito da leitura, apontando um modelo sociológico que procura compreender o que mobiliza o ato de ler e a aquisição de obras. A partir disso o autor aponta que a motivação para a leitura pode provir de três eixos: do trabalho, das relações sociais e da individualidade do leitor. A motivação gerada pela perspectiva de trabalho, que também pode ser denominada de “leitura utilitária”, provém de uma necessidade externa ao sujeito. Trata-se da iniciativa de ler para consulta, para estudo, que tem como quesito a inserção no mercado profissional, correspondendo a uma leitura orientada para a necessidade de formação para nele atuar. O leitor, portanto, busca informações, conhecimentos teóricos ou práticos que o auxiliem no desempenho de suas atribuições.

Outra motivação seriam as relações sociais, denominada de “leitura “social”, que provém de uma necessidade de autoaprimoramento que, muitas vezes, é determinada pelo grupo ou classe socioeconômica a que o leitor pertence. Essa posição social poderá requerer ou determinar a leitura de obras ou temas específicos. Pode ser motivada por crenças, por perspectivas ideológicas, políticas e sociais, que conferem ao leitor um status.

Outra motivação pode ocorrer, de cunho particular, que pode ser chamada de leitura “pessoal” e provém de uma necessidade intrínseca ao sujeito. Essa leitura é estimulada pelos gostos e interesses do leitor, que, por meio dela, reforça ou amplia as próprias convicções, crenças, valores e/ou conhecimentos.

Diante disso, pensamos: quais as motivações que sustentam as propostas de leitura no ambiente escolar? A resposta a essa questão não é simples, contudo a leitura no contexto escolar pode ser pensada

a partir de duas grandes esferas, que se subdividem em outras tantas temáticas. Primeiramente o ato de ler acontece como estudo, ou seja, ler torna-se sinônimo de aprender, que corresponde ao meio de adquirir conhecimentos, de buscar informação, em que o aluno interage com o texto a fim de garantir sua aprendizagem. Essa vertente da leitura parte daquele que a pratica, isto é, o sujeito é movido por finalidades específicas que o conduzem às fontes necessárias para sua realização, tem objetivos bem delineados. Ler corresponde a um movimento para se atingir um fim. Desse modo, a ação leitora será explicada a partir do uso de uma conjunção explicativa, ou seja, lê-se porque se tem uma finalidade predeterminada, o leitor pretende obter uma informação sobre um determinado tema; lê-se para compreender algo, para sanar dúvidas, para desenvolver um estudo, enfim, há uma ação definida previamente que direciona a atividade de leitura.

Essa definição da ação leitora, quando se refere ao contexto escolar, pode ser estimulada por professores ou provir de ações de próprio interesse do leitor, o que nos remete a outra vertente da leitura no ambiente escolar, a qual corresponde ao ato estimulador das ações educativas, de modo que toma a leitura como objeto de ensino e de aprendizagem. Logo, todo esforço das práticas educativas do ato de ler consiste, inicialmente, em seu processo de aquisição, assegurando que os alunos leiam, por meio de um processo sistemático de ações planejadas com a finalidade de garantir que seu aprendizado aconteça. Em momento posterior, as ações de leitura se direcionam para o aprimoramento da compreensão leitora, de modo a mobilizar o processo de aprendizagem, em que ler torna-se sinônimo de aprendizagem, na crença de que quanto mais aprimorada a leitura, mais se garante a formação de leitores proficientes e autônomos.

De acordo com Aguiar (1982), a leitura no ambiente escolar possui dois objetivos: um que remete à finalidade de informar, em que

o texto oferece conteúdos de determinados componentes curriculares, com conhecimentos específicos de um tema, de um fato histórico ou científico, dando a base para se realizar estudos e se apropriar de conceitos; o outro refere-se à recreação, em que a prioridade não está em oferecer um conceito ou conhecimento, mas oportunizar um momento de descontração, como a leitura de narrativas de ficção e poemas. Essa última está relacionada à leitura literária, que será tratada no capítulo 5.

Entretanto, o que podemos observar é que, em grande medida, as leituras de recreação parecem ocupar um espaço central no início da educação básica, na educação infantil e, à medida que o aluno avança em seu processo educativo, eleva-se o quantitativo de leituras de informação e estudo, diminuindo aquelas. Esse percurso ascendente da leitura de estudo parece ter continuidade em ambiente fora da escola, de modo coincidente é vivenciado pelo leitor, pois, com o avançar do tempo de permanência na instituição escolar, os estudantes leem com mais frequência textos de informação com a finalidade específica de estudo, em detrimento da leitura com propósito de entretenimento e distração. A literalidade, a expressividade e a dimensão estética bastante exploradas na educação infantil e que se estende aos primeiros anos do ensino fundamental vai, nos anos finais do ensino fundamental, com os pré-adolescentes, cedendo espaço às leituras de gêneros informativos, com a finalidade de aquisição e conhecimentos. Em consequência disso, muitas vezes ocorre distanciamento das práticas de leitura, que passa a ser vista ou compreendida apenas como uma obrigatoriedade.

Sem dúvida, a leitura com o propósito formativo, para a aquisição de conhecimentos, constitui-se o objetivo basilar no processo educativo. Mas os motivos que a conduzem são estabelecidos pelo próprio leitor, como relata Pennac (2008)<sup>68</sup>:

---

<sup>68</sup>A obra em francês “Comme un roman”, publicado em 1992 pela editora Gallimard.

Para aprender. Para dar certo nos estudos. Para nos informarmos. Para sabermos de onde viemos. Para sabermos quem somos. Para conhecer melhor os outros. Para conservar melhor a memória do passado. Para esclarecer nosso presente. Para aproveitar as experiências anteriores. Para não repetir as besteiras de nossos ancestrais. Para ganhar tempo.

Para nos evadirmos. Para buscar um sentido na vida. Para compreender os fundamentos de nossa civilização. Para alimentar nossa curiosidade. Para nos distrairmos. Para nos cultivarmos. Para comunicar. Para exercer nosso espírito crítico (Pennac, 2008, p. 29).

As motivações que incitam à realização da leitura são tantas quantas as formas de ler, tantas quanto os gêneros textuais que circundam o contexto social do leitor. Há um impulso a uma leitura a partir de interesses e gostos pessoais, no entanto nem sempre lemos apenas o que gostamos, mas o de que necessitamos, o que pode estar relacionado aos objetivos estabelecidos para um determinado texto.

De acordo com Bamberger (1988), a motivação inicial acontece ao se reconhecer leitor, quando a criança percebe que é capaz de ler sozinha um texto, sendo esse um sentimento de contentamento que mobiliza a ação leitora, a ponto de ela ler tudo o que está a sua frente. Torna-se um leitor incontrolável, quer e deseja ler quaisquer textos.

Mas a leitura possui meandros que ainda são ofuscados pela nossa incompreensão... Estava com a atenção voltada à direção do veículo, quando fui surpreendida pela questão mais complexa sobre leitura – que ainda busco por respostas em estudos, pesquisas e discussões acadêmicas – ao ouvir de uma criança de 6 anos: “Mamãe, é engraçado, não é? Quando começamos a ler, não conseguimos mais parar. Mesmo quando a gente não quer ler, a gente lê. A gente lê tudo que aparece na frente da gente” (Goulart, 2018a, p. 23).

A motivação para a leitura pode ser diversa, pode partir da satisfação, do prazer em realizar a leitura de forma autônoma, da necessidade de aprimoramento dessa prática, da capacidade de

selecionar o que será lido, dos interesses, da identificação com obras ou temas/assuntos, do desejo de fugir da realidade e vivenciar outros mundos, da vontade de conhecer-se, de aprofundar saberes, entre outras tantas. Vale destacar que essas motivações se entrecruzam, combinam-se entre si conforme os interesses do leitor.

Nesse sentido, a relação entre leitura e escola precisa ser discutida e repensada quanto às práticas educativas que a envolvem. De acordo com Ciapuscio e Kuguel (2002), a leitura exige uma maneira (método) distinta em decorrência dos objetivos estabelecidos pelo leitor, para os quais as autoras apontam tipos ou formas distintas de leitura. Uma delas seria a leitura oral, uma atividade que se faz em voz alta e não parece ser uma forma muito frequente, mas é a primeira forma que praticamos quando aprendemos a ler. Nesse modo de ler, o exercício está em pronunciar as palavras em voz alta, como também em aprender a modular o ritmo, a entonação e a cadência da leitura. Aqui entra em cena a compreensão dos sinais de pontuação que acompanham as palavras em um texto.

Outro modo de ler é a leitura silenciosa, uma atividade sem a expressão da voz, uma ação nomeada de “leitura com os olhos”, que se tornou a forma mais frequente e é uma forma pessoal e íntima de ler (Ciapuscio; Kuguel, 2002).

As autoras mencionam ainda a leitura exploratória, que se realiza de forma rápida para buscar determinada informação ou um tema de interesse. Outra seria a superficial, uma leitura seletiva, em que o leitor busca, de forma rápida, saber de que trata um texto. A leitura recreativa é aquela utilizada com a finalidade de entretenimento, de fruição, uma leitura para prazer. Outra forma de se realizar a leitura seria palavra por palavra, utilizada quando um texto tem muitos detalhes ou exige um certo grau de atenção ou busca de pormenores, como a leitura de documentos, leis, atas, entre outros. A leitura focada remete ao estudo e

também se realiza de forma lenta e atenciosa, geralmente acompanhada de anotações. Por fim, a leitura crítica, cuja finalidade é a avaliação do texto para emitir uma opinião ou um parecer, como nos mostram Ciapuscio e Kuguel (2002).

## 4 Leitura e ensino ou ensino da leitura?

*“Lê-se para somar-se e escreve-se para dividir-se.  
Talvez seja essa a operação mais definitiva de um projeto de ensino.  
Ensinar a ler e escrever é confirmar a capacidade inventiva do sujeito, é  
reconhecer a sua vivência perceptiva diante do mundo,  
é implicá-lo na experiência do outro”.*  
Queirós (2012, p. 84).

Neste capítulo discute-se a relação entre leitura e escola, suas implicações, inquietações quanto ao ensino e à aprendizagem da língua escrita, o que abre um leque de possibilidades discursivas. Entre essas possibilidades, destacam-se dois pontos para reflexão. O primeiro deles se refere à escola, como espaço institucionalizado do saber, cujo propósito é preparar o aluno para atuar socialmente, de forma crítica, produtiva e participativa, assegurando o acesso à cultura letrada, por meio da sistematização de ações que garantam à apreensão da língua escrita.

Entretanto, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita nem sempre esteve sob o jugo da instituição escolar. A introdução da escola como instituição que deveria agenciar e garantir o aprendizado inicial da língua escrita para toda a população só ocorreu a partir do século XIX, com propósitos balizados por interesses da classe burguesa, por ideologias políticas e sociais bem audaciosas, como “[...] controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (Cook-Gumperz, 1991, p. 40).

A ideia de controle do conhecimento/saber, como forma de controle social, perpassa as forças políticas de diferentes sociedades há milênios, especificamente em relação à aprendizagem disseminada

da leitura e a escrita, vista como uma prática social, como poder simbólico instituído por um determinado grupo (Bourdieu, 2001). Trazer para a discussão o papel da escola torna necessário pensar nas representações que circundaram a função atribuída à instituição de assegurar o aprendizado dessas atividades, uma vez que ler pressupõe estar alfabetizado, o que, em uma sociedade de cultura grafocêntrica, ocorre em âmbito escolar, por ações sistematizadas, planejadas, ordenadas e em que, por meio “[...] desse rito iniciático, são aprendidos como normas certos códigos de leitura e escrita (nem neutros, nem casuais), que medirão as relações do leitor com escritos oficializados como texto” (Magnani, 1989, p. 28).

Por sua vez, a instituição escolar, para assegurar o ensino da leitura, se pauta em normas, orientações teórico-metodológicas, vinculadas a uma determinada disciplina, no caso à Língua Portuguesa, com base em um currículo que dispõe os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados em cada nível de ensino, o que se efetiva por meio de textos, em sua maioria reconhecidos como textos literários.

O segundo ponto de reflexão remete à leitura – e à escrita – como expressão da linguagem, como encontro dialógico entre o leitor e o autor, estabelecendo uma relação de troca de saberes e de interesses, havendo aí a dimensão somativa da leitura, como insinuada na epígrafe, em que o ensino da leitura deve “confirmar a capacidade inventiva do sujeito” (Queirós, 2012, p. 84), de modo a reconhecer e estimular a potencialidade imaginativa, perceptiva e expressiva da experiência com a palavra do outro e com a sua própria palavra. A complexidade da leitura e de seu ensino requer da escola uma compreensão do seu papel nesse processo, portanto podemos questionar: por que e para que lemos na escola? Como podemos compreender essa dimensão da leitura no contexto educativo? Quais as orientações em relação ao ensino da leitura em documentos oficiais? Que perspectiva teórico-metodológica subsidia os documentos

orientadores de língua Portuguesa, de modo a estabelecer uma proposta curricular para o ensino da leitura na instituição escolar?

Quando se traz para a discussão a relação entre leitura e escola, emergem temas relacionados a questões didático-pedagógicas, administrativas, políticas de incentivo à leitura e de formação docente, materiais de leitura, espaços de leitura, entre outras. Essas diversas temáticas, embora tenham suas especificidades, precisam ser pensadas de forma integrada, pois, se o processo educativo se constitui a partir desses diversos pilares, não seria diferente em relação às ações que subsidiam o trabalho com a leitura.

Diante disso, podemos iniciar a reflexão a partir da perspectiva didático-pedagógica, visto que está associada às ações formativas de docentes, assim como às políticas públicas de formação e de incentivo à leitura, direcionando ações que mobilizam a realização do ato de ler. Para isso alguns aspectos foram considerados em relação às representações que circundam as práticas educativas, entre os quais destacam-se dois pontos para reflexão. O primeiro deles se refere ao ensino da leitura e o modo como a concepção teórica subsidiou os documentos orientadores que antecederam aos anos de 1980 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (LDB). Com esse intuito serão apresentadas as discussões em relação às orientações sobre *como* ensinar a ler, *por que* e *para que* ler, quais propostas metodológicas acompanharam ou fundamentaram as atividades de leitura no contexto escolar.

#### **4.1 O ensino da leitura**

Tornar a leitura foco de reflexão requer considerar que essa atividade não se adquire de forma natural, mas, por se tratar de uma prática socialmente construída, tem uma forma de apropriação.

Uma vez que se refere à compreensão da língua escrita como sistema simbólico de representação, sua aprendizagem demanda ações efetivas e sistematizadas para auxiliar o sujeito na aquisição desse saber. Por isso, a questão do ensino da leitura tornou-se um tema recorrente nas discussões acadêmicas, especificamente entre os linguistas, com vistas a entender e descrever como o processo de aquisição da língua (oral e escrita) ocorre – conforme apresentado no capítulo 3 –, redesenhando ao longo dos anos concepções teóricas e metodológicas distintas.

A concepção teórico-metodológica da aprendizagem está atrelada ao ensino, determinando atividades didático-pedagógicas que devem acontecer em um lugar específico, a escola, principalmente em relação à aquisição da aprendizagem da língua escrita. Frente à função de garantir que os alunos se apropriem da leitura – e da escrita – de forma eficiente, entram em cena propostas de delimitação das ações organizadas e aplicadas por professores para a efetivação desse conhecimento, no caso, como ensinar a ler. Trata-se de discussões que envolveram a compreensão teórica do processo didático-pedagógico no que diz respeito ao que se compreende por ensinar, visto como um saber a ser aplicado. Por isso prevalecem, em diferentes momentos da história da educação, medidas normativas e diretivas que buscam estabelecer uma metodologia de ensino, o que alavancou diversas discussões referentes à dimensão do como se ensinar a ler e a escrever.

Três vertentes de discursos construídos sobre o processo didático-pedagógico da leitura e da escrita destacam-se: uma vertente que busca a implementação de métodos de ensino, com a adesão à utilização de manuais de leitura, cartilhas e livros didáticos em sala de aula; outra delas tenta romper com a ideia um pouco enrijecida de padronização metodológica de ações de ensino, compreendendo a leitura e escrita como práticas sociais, com usos e modos distintos de circulação em uma determinada sociedade e, por fim, a última adentra a dimensão da leitura

como uma aprendizagem da língua, decorrente de ações dialógicas entre ensinar e aprender, numa perspectiva discursiva da linguagem.

#### **4.1.1 Discussões sobre métodos de ensinar a ler**

A reflexão sobre a leitura na escola perpassa embates teóricos e metodológicos sobre a alfabetização que marcaram a segunda metade do século XIX e todo o século XX, como mostra a pesquisa de Mortatti (2000). A preocupação dos discursos, que tratavam sobre o uso de livros, centrava-se na apresentação, na defesa ou na crítica dos métodos sintéticos e analíticos, além de oscilar entre a implementação de um ou outro método nas instituições escolares. (Bittencourt, 1993).

Junto à discussão metodológica, a preocupação com a escolha dos materiais didáticos que acompanhariam o trabalho do professor ganhava centralidade em documentos normativos, pois, tendo em vista a ampla produção desses materiais, deveria ser observada sua qualidade em relação à ortografia e ao conteúdo dos textos. Tais discussões eram de âmbito educacional, político e econômico, de modo a garantir que a produção de obras didáticas pudesse atender às exigências das perspectivas ideológicas e pedagógicas do ensino da leitura (e da escrita).

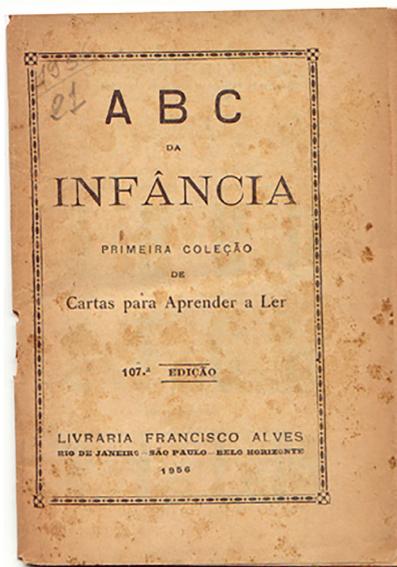
No final do século XX, a discussão sobre métodos cedeu lugar à dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento (Frade, 2005). Com isso, houve uma alteração na vertente discursiva em relação à didática da alfabetização, ou seja, as discussões passaram a questionar como se ensina a ler e a escrever a partir da perspectiva de como se aprende a ler e a escrever, o que remete diretamente a um repensar das práticas pedagógicas. Esse novo discurso redirecionou as bases teóricas e metodológicas da alfabetização ao deslocar o olhar, até então centrado em como ensinar, para como a criança aprende (Ferreiro, 2001).

Não há a pretensão nesta obra de apresentar um estudo alongado em relação aos métodos de ensino, entretanto, para discutir sobre a aprendizagem da leitura, vale destacar a perspectiva ideológica que marcou a inserção dos métodos de alfabetização na compreensão do processo de aquisição da leitura. Mesmo porque a expressão “método de alfabetização”, segundo Frade (2005), tem sido muito questionada, pois pensar em uma proposta rígida de um método de ensino é, por vezes, desconsiderar a realidade das crianças, as condições de aprendizagem, as relações com a cultura escrita em que está inserida em determinados tempo e lugar.

Enfim, muito se tem discutido em relação ao processo de alfabetização, que inicialmente se denominava ensino das primeiras letras, e tem como finalidade garantir o aprendizado da leitura e da escrita. Por isso a discussão metodológica, por vezes, trazia a ideia de segurança e de eficácia da ação docente em viabilizar tal aprendizagem, mas o que se tem observado historicamente, e é denunciado pelo registro dos índices de analfabetismo, é que a demarcação metodológica, em si, não assegurou o sucesso da alfabetização no contexto social.

Os estudos de Mortatti (2000) trazem uma divisão da história da alfabetização no Brasil em quatro grandes momentos: o primeiro é denominado de “metodização do ensino da leitura”. O contexto histórico do Brasil império era de precariedade do ensino, com número baixo de escolas que atendiam alunos de todas as “séries” em uma mesma sala, e o material de que se dispunha para o ensino da leitura era rudimentar. Na segunda metade do século XIX, encontrava-se algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, os quais eram editados ou produzidos na Europa, o que encarecia a obra e dificultava a compra e circulação em larga escala. Na Figura 2 está a imagem da obra “ABC da Infância”, conhecida como “Cartas para aprender a ler”, como um exemplo de uma das obras que teve grande circulação nacional nesse período:

Figura 2 – Cartas do ABC<sup>69</sup>



Fonte: CRE (on-line).

De acordo com Mortatti (2000; 2006), o ensino da leitura se iniciava com as chamadas “cartas de ABC”, cuja proposta didática seguia a cadência de leitura das partes, memorização e cópia das sequências silábicas. O ensino se embasava em métodos de marcha sintética, que concebe a aprendizagem a partir da “parte” (sons, letras, sílabas) para o “todo” (palavras, frases). As propostas metodológicas consistiam na Solétração (alfabético), partindo do nome das letras; no fônico,

---

<sup>69</sup>Consta na 1ª. edição das “Cartas de ABC” a data de 1905. Porém suspeita-se que essa publicação possa ser a introdução do Livro da Infância de Augusto Emílio Zaluar, escritor português radicado no Rio de Janeiro. As “Cartas de ABC” representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como “método sintético”: apresenta primeiro as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas; de imprensa e manuscritas), depois apresenta segmentos de um, dois e três caracteres, em ordem alfabética a-é-i-ó-u, ba-bé-bi-bó-bu, ai-ei-oi-ui, bai-bei-boi-bui, etc e, por fim, palavras, cujas sílabas são separadas por hífen An-tão, A-na, An-dei, A-mar; Ben-to, Bri-tes, Bus-car, Ba-ter etc. Esse livro foi utilizado pelas escolas até 1956, data da 107ª. edição, o que demonstra a longa permanência desse modelo antigo de alfabetização. Informações disponíveis no site do CRE.

que considerava os fonemas, os sons correspondentes às letras, e na silabação, em que se tomava por base as sílabas, formando as famílias silábicas, seguindo as junções de consoantes e vogais.

A variação do método estava nas unidades de análise que podiam ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo (palavra e, posteriormente, frase). A caracterização da aprendizagem da leitura pelos métodos sintéticos estava pautada no princípio da decodificação ou decifração do código linguístico. O segundo momento, o da “institucionalização do método analítico”, segundo Mortatti (2000; 2006), teve início a partir de 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Com isso, assumia-se a implementação do método analítico para o ensino da leitura. Na Figura 3 está a imagem da capa da Cartilha Sodré (1940), na sua versão inicial pautada no método analítico:

**Figura 3 – Cartilha Sodré<sup>70</sup>**



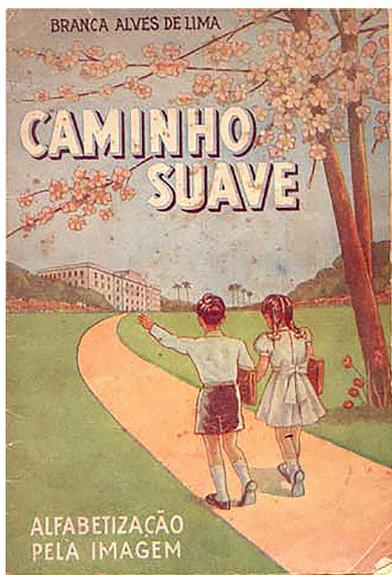
Fonte: CRE (on-line).

<sup>70</sup>A 1.ª Edição da Cartilha Sodré foi publicada em 1940. A partir da 46.ª edição, em 1948, passou a ser publicada pela Companhia Editora Nacional. Conforme dados da editora, de 1948 até 1989, data da última edição, a 273ª., foram produzidos 6.060.351 exemplares. Em 1977, ela foi remodelada por Isis Sodré Verganini. Além da alteração no formato da cartilha, foram acrescentadas mais de 30 páginas. Informações disponíveis no site do CRE.

Com uma perspectiva contrária, métodos analíticos consideram a princípio o todo, que seria a palavra e a frase, partindo daí para as partes, e procuram romper com o princípio da decifração. As variantes do método analítico são: os “métodos global de contos”, a “sentenciação” e a “palavração”. Na proposta “métodos global de contos” percebe-se uma iniciativa metodológica, embrionária, de buscar um trabalho pedagógico em que o texto tivesse sentido para a criança, em que se visava à compreensão do contexto da história como uma possibilidade de favorecer a alfabetização, entretanto as atividades se resumiam na apropriação dos aspectos linguísticos do texto. Dessa forma, esses métodos procuravam contemplar a compreensão do texto, por entenderem que a linguagem escrita deveria ser ensinada à criança respeitando sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. Por isso, eram tomados como unidade de apreciação a palavra, a frase e o texto, com base no seu reconhecimento global, para um processo de análise de unidades menores da língua (Frade, 2006).

O terceiro momento, “alfabetização sob medida”, marcou-se pelas ações de propagação do método analítico-sintético em contrapartida às daqueles que defendiam a retomada do método sintético. Surgiram, então, ações que buscaram associar os dois métodos de ensino da leitura (sintéticos e analíticos), passando-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), por se considerar essa proposta mais rápida e eficiente. De acordo com Moratti (2006), essa disputa entre adeptos dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos não cessou, contudo o embate foi se diluindo aos poucos, com a propagação dos métodos mistos, principalmente nos livros didáticos, como as cartilhas de alfabetização. A Figura 4 traz a imagem da capa da “Cartilha Caminho Suave”, que em 2018 completou 70 anos da sua primeira edição (1948), conforme Rocha, Carvalho e Goulart (2018):

**Figura 4** – Cartilha Caminho Suave<sup>71</sup>



Fonte: CRE (on-line)

Com isso, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e houve uma expansão do mercado editorial delas, que começou a produzir também manuais de orientação ao professor, como um caderno de instruções que as acompanhava. Outra ideia que se alastrou no contexto educacional refere-se à introdução de atividades preparativas (sob a ótica de modelação da coordenação motora fina, da percepção auditiva e visual) para a alfabetização, denominada de “período preparatório”.

<sup>71</sup>Imagem data 68ª edição São Paulo: Branca Alves de Lima, 1965. Aprovado pela Comissão Nacional do Livro didático (Pareceres n. 398 e 431 de 1948). [Essa cartilha, cuja 1ª edição é de 1948, parece ter sido um fenômeno de vendas no Brasil: calcula-se que todas as edições, até a década de 1990, venderam 40 milhões de exemplares.] Há um exemplar de edição bem posterior, dos anos de 1980, quando a cartilha foi modificada e vários exercícios foram incluídos. Informações disponíveis no site do CRE.

O quarto momento, “alfabetização: construtivismo e desmetodização”, inicia-se por volta de 1980. De acordo com Mortatti (2000; 2006), frente à necessidade de implementação de políticas públicas que propusessem mudanças na educação para reverter os índices preocupantes do fracasso da escola na função de alfabetização, ocorreu uma demanda de estudos acadêmicos que passaram a questionar o modo de aprender e de ensinar a ler. Com base na concepção de desenvolvimento da criança de Jean Piaget, iniciou-se uma discussão teórico-metodológica para repensar o processo de aprendizagem à luz da Psicologia do Desenvolvimento. As pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) tiveram grande repercussão no Brasil, impulsionando um pensamento construtivista sobre alfabetização. Tal perspectiva deslocou a centralidade das discussões a respeito dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). A proposta construtivista adentrava as discussões no âmbito educacional, não como um método de ensino, mas como uma abordagem de mudança de paradigma conceitual, o que demandaria dos professores rever o modo de ensinar a ler e a escrever, que nesse período se pautava no uso dos métodos mistos (sintéticos e analíticos). O que marcou esse momento foram as discussões que, de modo mais contundente na área acadêmica, salientavam que os professores deveriam abandonar as teorias e práticas tradicionais – de memorização e reprodução de famílias silábicas, de sentenças e textos sem sentido – com a abolição do uso das cartilhas de alfabetização, de modo a “desmetodizar-se” (Mortatti, 2000; 2006).

Os estudos de Mortatti (2000; 2006) apontam que a cada período histórico houve investimento em ações de ruptura com o sistema organizado de ensino para se proporem ações reconhecidas como inovadoras, que tomam como preceito a perspectiva

da função da escola em atingir a meta proposta de garantir a aprendizagem da leitura – e da escrita. Quando esse fim alcançado, impunha a demanda de ajustes e a busca outros meios mais eficazes para se atingir a meta estabelecida. Cada período da história da alfabetização revela um discurso pautado na busca de ações mais adequadas e atualizadas (mais modernas) em detrimento de uma metodologia anteriormente aplicada (mais tradicional), em que se coloca em coexistência a ideia de “modernidade”, no que se refere ao ensino da leitura (Mortatti, 2006).

Considerando a perspectiva de Mortatti (2000; 2006) de que o quarto momento “alfabetização: construtivismo e desmetodização” ainda se encontra em vigor, torna-se prudente repensá-lo como simultâneo às discussões aqui apresentadas. Por isso, vale refletir sobre as reais repercussões de perspectivas teórico-conceituais ao longo desses 40 anos da teoria da psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1979), nas ações de ensino e aprendizagem da língua escrita, ou seja, em quais normatizações aparece de fato o discurso de “desmetodização” e essa abordagem veio a ser recomendada em orientações direcionadas às instituições escolares por documentos oficiais.

A abordagem da psicogênese da língua escrita entra no pódio de uma das teorias, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, mais estudadas por pesquisadores, professores acadêmicos e professores da educação básica, que procura compreender a complexidade dos aspectos cognitivos. Tal abordagem destaca a escrita como processo de representação da linguagem e não como compreensão de um código, processo que a criança recria internamente, demonstrando o que sabe e o que pensa sobre a escrita, por isso é vista como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva requereu uma alteração nos modos de percepção do ensino da língua escrita, fazendo

emergir a necessidade de se assumir práticas pedagógicas diferenciadas para estimular o aprendizado da leitura e da escrita no contexto escolar.

#### **4.1.2 Letramento: discussões sobre práticas sociais de leitura e escrita**

Nos anos de 1980, na corrente das discussões acadêmicas sobre o processo de ensino e da aprendizagem da língua escrita, na vertente da psicolinguística que ressalta os processos cognitivos da criança pensante e atuante na aquisição da língua, coloca-se na roda de discussão a questão do uso social da leitura e da escrita.

A partir de uma pesquisa de campo etnográfica em uma aldeia iraniana, Street (1984) reconheceu que havia uma gama de práticas sociais no cotidiano das pessoas que envolviam o uso da linguagem escrita, as quais ele chamou de “práticas de letramento” – *literacy practices*. No entanto, algumas dessas práticas de alfabetização eram vistas como legítimas e reconhecidas como “práticas de letramento”, outras estavam sujeitas à ideologia social, cultural e política que definia o que se reconhecia como “prática de letramento” ou o que caracterizava estar ou não alfabetizado. Diante disso, Street (1985) percebeu que a leitura e a escrita não eram práticas sociais ou culturais que ocorriam em determinados contextos sociais e culturais, mas se constituía em um conjunto de habilidades e estratégias autônomas. Street (1985) denomina tal percepção de práticas de letramento de “modelo autônomo” e contrastou-o com um “modelo ideológico” de uso social da leitura e da escrita. A pesquisa de Street (1985) ganhou repercussão internacional, passando a ser estudada por muitos pesquisadores.

Frente ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, geram-se outras demandas ou necessidades de usos da leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, repercutindo

diretamente na instituição responsável por garantir o êxito de tais aprendizagens. O que estava em jogo não era apenas avaliar que essas aprendizagens acontecessem, mas desenvolver habilidades de compreensão leitora, de produção de textos a partir de uma gama ampla e variada de gêneros textuais, ou seja, de usos sociais da língua escrita. Foi então que surgiu no contexto acadêmico e na comunidade educacional a necessidade de entender a alfabetização num contexto amplo, não apenas de domínio do código linguístico, mas também de aplicabilidade social, o que passou a ser nomeado de “letramento”, que inicialmente se associou ao termo alfabetização.

Nesse contexto argumentativo, destacam-se os estudos de Soares (1985; 1998; 2003; 2004; 2017; 2020) em relação à perspectiva de alfabetização com a inserção do termo “letramento”. A autora traz como ponto reflexivo que a necessidade de inclusão de um novo termo vem para assinalar outra perspectiva de aprendizagem inicial da língua escrita, que não poderia se restringir apenas à aquisição do sistema alfabético como ato de memorização e reprodução de suas convenções, mas que tinha como urgência a inserção da criança em práticas sociais de uma cultura letrada.

As discussões propostas por Soares (1985; 1998; 2003; 2004; 2017; 2020) redimensionaram a perspectiva de leitura e escrita nas escolas, o que exigiu repensar as práticas educativas, de modo a assegurar tanto o processo de aquisição da leitura (domínio da técnica de ler) quanto as ações de uso e de inserção social da leitura, ou seja, garantir que se estimule o letramento. Soares (1998)<sup>72</sup> traz uma explicitação minuciosa da inserção do vocábulo letramento – *literacy* – no contexto da língua portuguesa, demonstrando a necessidade de uma palavra para nomear o estado ou a condição de quem faz uso da leitura e da escrita, uma

---

<sup>72</sup>Soares (1998, p. 17) diz: “Certamente, pois, não fomos buscar no “letramento” dicionarizado por Caldas Aulete, e já por ele considerado vocábulo antigo, antiquado, o termo letramento com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*”.

vez que, embora se use analfabetismo para designar quem não faz uso social dessas atividades, a palavra alfabetismo não teve aceitação.

As discussões sobre “letramento” e alfabetização não se resumem a uma questão apenas conceitual, mas demandam repensar o modo de ensino da leitura e da escrita nas escolas. Em tal abordagem a autora defende que a alfabetização exige conhecimentos da linguística, da psicolinguística, como também da linguística textual, de modo a tomar o texto e o discurso como objetos de aprendizagem, explorando os processos cognitivos da leitura e da produção textual, no desenvolvimento das habilidades que possibilitassem a compreensão e o uso nas “[...] diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (Soares, 2014, p. 180).

Essa perspectiva abriu as portas para a entrada das discussões sobre os diferentes gêneros textuais em sala de aula. Os livros didáticos passaram a considerar o texto sob outra dimensão de trabalho pedagógico, agora com uma proposta mais ampla da leitura, com ações que deveriam explorar habilidades de compreensão leitora e de produção textual mais elaboradas, passando as atividades de ler e escrever a ser vistas e reconhecidas como formas de expressão da linguagem.

As discussões sobre a alfabetização, geradas pelas preocupações não apenas com o método do ensino da leitura e da escrita, mas também com os usos e práticas sociais dessa aprendizagem, com a dimensão das vivências de uma cultura escrita, trouxeram a necessidade de inserir uma palavra para expressar as relações da ação de ler e escrever no contexto social: “letramento”, que corresponde ao conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para se utilizar a língua em práticas sociais (Soares, 1998), de modo que o sujeito-leitor seja capaz de fazer uso da leitura e da escrita em situações reais e concretas do seu cotidiano.

A inserção do conceito de letramento ampliou a compreensão de alfabetização. À vista disso, o desafio que se colocava aos professores alfabetizadores era conciliar esses dois processos, de modo a assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabético e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais. A reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula, segundo Soares (1998), remeteu a quatro componentes do aprendizado da escrita: a compreensão da escrita, a sua valorização, a apropriação do sistema de escrita e a leitura e produção de texto escrito. Ler e escrever passam a ser percebidas como ações socialmente construídas, que envolvem diferentes processos. Em razão disso, o professor precisa compreender a pluralidade de atuação que envolve tais atividades.

Uma vez que alfabetizar também requer a apropriação de conhecimentos linguísticos, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabético, é indispensável que o ensino desse conhecimento seja sistematizado, organizado e planejado pelo professor. No entanto, quando se fala de letramento não é possível prescrever um ensino sistematizado, mas antes esclarecimento, envolvimento e estímulo das ações de uso social da leitura e da escrita, ou seja, a criança precisa entender para que se aprende a ler e para que se aprende a escrever e, ainda, em quais situações sociais utilizamos tais práticas. Portanto, para que isso ocorra, é importante vivenciar eventos de letramento<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup>Street e Castanheira (2014, p. 258-259) comentam que: “Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes”.

Assim, quando o professor tem a compreensão dessa complexidade, é possível oferecer situações em que alfabetização e letramento, embora envolvam processos distintos de apreensão, estejam interligados. Por isso a necessidade de que ambos sejam contemplados no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, com ações pedagógicas que estimulem os aspectos e processos distintos, mas que ao mesmo tempo se façam complementares e indissociáveis (SOARES, 1998).

As discussões sobre esse binômio alfabetização e letramento tiveram e ainda têm grande repercussão discursiva (Street, 1984; Kleiman, 1995; 2005; Tfouni, 1995; Rojo, 1998; Soares, 1998; 2003; 2004; 2017; Mortatti, 2004; Santos; Mendonça, 2007). Tais discussões não economizaram esforços para tecer explicações em relação à origem do termo, à interdependência com alfabetização, ao contexto escolar, aos modos de inserção na prática educativa. Entretanto, a compreensão do que seria letramento e das possibilidades de um trabalho pedagógico a partir dessa perspectiva parecem obscuras e pouco reconhecidas em contextos de práticas pedagógicas ou mesmo em orientações dispostas nos documentos oficiais.

Se, por um lado, a dimensão conceitual de letramento teve sua disseminação em âmbito acadêmico, demarcado pela inserção da temática nos currículos da formação inicial e de programas de formação continuada de professores, por outro a apropriação no contexto escolar, na efetivação e práticas concretas por professores alfabetizadores parece não ter obtido a mesma repercussão, como demonstram algumas pesquisas recentes (Ramos, 2019; Azarias, 2019; Pinto, 2020). Uma percepção que dialoga com os estudos de Kramer (2010), ao discutir sobre o desafio dos professores que atuam como alfabetizadores considerando as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da escrita, sua relação com a prática pedagógica e as situações do contexto da sala de aula. Essa dificuldade de apropriação

de perspectivas teóricas e de estabelecer relações da teoria com a prática educativa talvez seja uma questão a ser ponderada, pois em que medida aconteceu, de fato, a compreensão e implementação de um trabalho pedagógico na alfabetização pautado na perspectiva do letramento, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras?

### **4.1.3 Ensinar e aprender (a ler e a escrever) como práticas discursivas**

Outra perspectiva teórica que marcou esse período foi explorada nos estudos de Smolka (1988)<sup>74</sup>. Em relação ao ensino da leitura e da escrita, a autora destaca que o período entre 1960 e 1970 foi marcado pela propagação de discursos sobre uma “educação compensatória”, que considera a “carência cultural” e a instituição de “métodos” como pontos estratégicos para alavancar o ensino. Surgiram também discursos que criam “mitos” em relação ao fracasso escolar, atribuindo-o ora à incapacidade da criança de aprender, ora à deficiência do professor, que, por estar em condições precárias de formação, de atualização e de remuneração, deveria ter amparo pedagógico para ensinar a ler e a escrever.

Disso decorreram duas situações denominadas pela autora de educação compensatória. Numa delas se atribuíam papel central no processo de ensino ao livro didático, que passou a ser adotado nas escolas e a ser visto não mais como complemento do trabalho docente, mas como o próprio trabalho docente. Isso direcionou o foco das ações escolares ao entendimento do processo de ensino como ato de cumprir as atividades propostas por um livro/material didático. Interessante que essa representação do processo de ensino sob a ótica de dependência, quase de subserviência de uma obra didática, se iniciou por volta do

---

<sup>74</sup>A obra é resultante da Tese de Doutorado “A Alfabetização como processo discursivo”, defendida em 1987, por Ana Luiza Bustamante Smolka, que logo se transformou no livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1988).

século XVIII e foi se fortalecendo e se disseminando pelas instituições escolares ao longo dos anos, com nova roupagem a partir da ideia de que a eficácia do ensino estaria assegurada pela qualidade do material didático adotado pela escola.

Outra situação que marcou esse período foi a expansão da pré-escola, decorrente de a Constituição Federal de 1988 determinar que o atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a 6 anos de idade é dever do Estado, o que seria reafirmado com a promulgação da LDB, em 1996, pela qual a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, em mesmo grau de importância que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os chamados jardins de infância então marcaram um período do processo de ensino básico em que se estabeleceu como prioridade e finalidade preparar as crianças para a alfabetização, conforme anteriormente discutido por Mortatti (2000; 2006).

Smolka (1988) questiona as concepções teóricas que foram propondo práticas pedagógicas para a alfabetização e as lacunas que surgiram, como os conceitos de “conflito cognitivo” – propostos por Piaget e Ferreiro – e de “defasagem” na aprendizagem do caráter simbólico da escrita – com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, com os divulgadores Vigotski e Luria. Partindo dessas inquietações, Smolka (1988, p. 29) baseia seus estudos na teoria da enunciação de Bakhtin e considera que o processo de aquisição da língua escrita correspondia a uma “[...] sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”.

A partir da perspectiva dialógica, Smolka (1988) aponta a necessidade de distinção entre a “tarefa de ensinar” e a “relação de ensino”. Enquanto a “relação de ensino” se constitui nas relações interpessoais, nas trocas de saberes, de afetos, a “tarefa de ensinar” se mostra uma ação restrita à condição escola, enquanto instituição burocrática, que possui determinadas condições administrativas e

normativas que organizam o sistema educacional a fim de certificar um saber. Por ser instituída socialmente, está relacionada a profissão, a um exercício padronizado de ações de planejamento, de cumprimento de componentes curriculares e de carga horária. assumindo como características ser unilateral, linear, estática, uma vez que o professor é colocado em uma condição em que “[...] se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar conhecimento à criança” (Smolka, 1988, p. 31).

A partir de vários relatos de observações em turmas de alfabetização, a autora considera que o ato de ensinar a ler se resume, muitas vezes, em ações pragmáticas decorrentes do contexto de sala de aula, como: falar, explicar, dar ordens, orientar, corrigir, repreender. E o ato de aprender consiste em ouvir, copiar, reproduzir e corrigir.

Em um trabalho anterior (Goulart, 2010), expus uma reflexão a respeito de uma situação vivenciada com uma criança em fase de alfabetização. Ao ser solicitada a auxiliar uma criança de sete anos que estava com dificuldades na leitura e na escrita, verifiquei que não estava alfabetizada, então preparei algumas atividades diferenciadas a partir de textos e livros de literatura infantil. No primeiro encontro, estava ali, diante de mim, uma criança desconcertada, tímida e, para criar proximidade, arrisquei um diálogo:

- O que você tem muita vontade de aprender e quer que eu te ensine?
- Ah, a lê – respondeu-me.
- O que você acha que precisa para aprender a ler?
- Ficar bem quietinha. – Mas, que outra coisa você acha que é preciso?
- Fazer tudo o que a tia mandar.
- Mas isto você já faz, não é? Você é uma criança educada. O que mais?
- Copiar tudo no caderno.
- O que mais?
- Obedecer e não sair do lugar.

- Bom, então, vou te contar um segredo, sabe o que a gente precisa para aprender a ler?
- Não.
- De um livro! (Goulart, 2010, p. 24).

Diferentemente das experiências pedagógicas já trabalhadas e desenvolvidas a partir de um método analítico-sintético, com base na silabação, essa criança demonstrou uma percepção do ato de aprender que parece um tanto contrária às discussões sobre a prática de alfabetização, como: “ficar quietinha”, “não sair do lugar” ou “copiar”, que podem, em certa medida, ser expressões reproduzidas por outras pessoas, até mesmo profissionais da educação, que elegem tais atitudes como determinantes para se efetivar a aprendizagem, no caso da leitura e da escrita (Goulart, 2010).

Smolka (1988) traz para a reflexão que, no contexto escolar, o desejo de aprender a ler se firma por mediação do professor, que desenvolve, no processo de aprendizagem, ações e intervenções sustentadas na crença da capacidade de aprender do aluno. Com isso o ato de ensinar sai da esfera de um repasse de conteúdo ou saber, não se resumindo na relação entre o professor, como aquele sujeito de autoridade que sabe tudo e por isso pune e oprime; e o aluno como aquele que não sabe, como aquele que está sujeito à condução do mestre. Com o rompimento ou a superação dessa visão, o ato de ensinar torna-se uma relação que acontece numa via de mão dupla, em que ambos podem aprender e ensinar, em que a aprendizagem acontece não por medo, mas por interesse e envolvimento. Pode ser considerada uma ação que ocorre a partir da interlocução e da interação verbal, no qual o professor não assume a posição daquele que tem o conhecimento e promove ou facilita a aprendizagem. O professor se percebe mediador do processo de desenvolvimento do aluno, tendo em vista que esse aluno é constituidor de um saber e de uma linguagem, social e culturalmente construídos (Goulart, 2010).

Dessa forma, o ato de ensinar a leitura e a escrita, no contexto escolar, pode ser considerado uma ação marcada pela reversibilidade, em que, ao ensinar, a prática se expande em ação de aprendizagem pelo sujeito que a direciona, se revela um momento de troca entre “[...] aquele que medeia o conhecimento e aquele que o apreende” (Goulart, 2010, p. 33). Um processo que se distingue pela ação da reversibilidade quando, ao planejar, organizar e repensar o fazer pedagógico, reveste-se de uma aprendizagem gerada pela reflexão de sua própria ação.

O professor como formador também é formado ao formar alguém (Freire, 2001). O ato de aprender não se limita ao aluno, que, entre tantas coisas, aprende a escrever, em especial a ler, mas também aprende a se relacionar, a se expressar e articular a linguagem escrita. Entretanto aquele que direciona a aprendizagem é também envolvido por essa ação. O professor, entre tantas coisas, aprende a ouvir a criança, a compreendê-la, a ler as ações, gestos e expressões que manifesta, também aprende uma forma de expressar da linguagem de modo a garantir a interlocução com os alunos, pois “[...] trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança” (Smolka, 1988, p. 43).

Smolka (1988) nos mostra que a construção do conhecimento acontece num jogo de representações sociais, de trocas simbólicas, destacando o papel do outro como constitutivo do conhecimento e considera a dimensão discursiva da linguagem escrita, em que a escrita é uma forma de expressão da linguagem.

As crianças consideradas na fase de hipótese “silábico-alfabética” e “alfabética” (Ferreiro, 2001), ao escreverem textos fazem omissão, truncamento e não correspondência entre letras, sílabas, palavras. Isso faz parecer que a criança retrocedeu em seu processo evolutivo de compreensão da escrita. Smolka (1998) percebe que a procedência da escrita espontânea de textos é uma reprodução da ação pedagógica, amparada em um ensino de palavras soltas, de frases memorizadas, que

a criança reproduz de forma que não têm sentido para ela. A escrita de textos é resultante de uma estruturação do discurso interior da construção do significado.

A alfabetização não demanda somente a aprendizagem de letras, palavras e frases, nem mesmo se resume ao contato com escritos, mas “[...] implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura” (Smolka, 1988, p. 69). A autora considera que o trabalho pedagógico deve estar pautado em textos que fazem sentido para a criança, portanto a literatura infantil se mostra um importante mediador nesse processo de aquisição da escrita – o que discutiremos no próximo capítulo.

## **4.2 As orientações para o ensino da leitura em documentos oficiais**

Ao trazer para a discussão as investidas teóricas em relação ao processo de alfabetização, destacamos o quanto aprender a ler requereu atenção e preocupações de ordem política, filosófica, psicológica e educacional para se implementar modos distintos de conduzir com êxito a aprendizagem da leitura. Por essa razão diferentes documentos enfatizaram modos de condução das ações leitoras em sala de aula, com a finalidade de orientar ou instituir práticas de ensino, ou o que podemos denominar de uma educação literária.

### **4.2.1 Organização do ensino primário e instituição de modos de leitura em documentos de 1934 e de 1946**

Para assegurar um trabalho pedagógico com a leitura nas escolas, as orientações descreviam os tipos ou formas de realização

dessa atividade, de modo a relacioná-la com a finalidade a que se propunha o leitor. Por isso, o *Programma de linguagem*<sup>75</sup>, organizado pela Directoria Geral de Instrução pública, em sua 4.<sup>a</sup> edição, em 1934, trouxe uma seção que tratava da leitura no contexto escolar.

A leitura, segundo o documento, poderia ser realizada com intuítos diversos, pois se guia pelas intenções que a movem ou a estimulam, como, por exemplo, ler para obter informações, adquirir conhecimentos, tirar dúvidas, saber o que se passa em diferentes lugares e para recrear o espírito. Essas ações não precisariam, necessariamente estar vinculadas à escola, visto que podiam ocorrer em outros ambientes.

O *Programma de Linguagem* destacou duas formas possíveis de se realizar a leitura, identificadas como “leitura silenciosa” e “leitura em voz alta”. O documento ressalta que o uso frequente da silenciosa da ação leitora nas escolas deve-se ao fato de ser considerada vantajosa por ser mais rápida, por possibilitar maior concentração, o que resultaria na compreensão do texto. Talvez esse modo de percepção justifique a ênfase atribuída a essa prática de leitura no documento.

Em relação à leitura silenciosa em sala de aula, o documento trouxe dois pontos interessantes para reflexão: o primeiro refere-se à questão da lentidão da compreensão leitora: “[...] as crianças bem-dotadas por ter bem mais frequentes ocasiões para ler e as com compreensão lenta, não precisando acompanhar os collegas mais rápidos, como na leitura falada, podem ir lendo de accordo com suas próprias forças” (Brasil, 1934, p. 15).

Aparentemente as orientações pedagógicas demonstravam certa preocupação sobre a realização a leitura silenciosa, especificamente com os alunos que não conseguiam acompanhar aqueles capazes de uma leitura mais fluída e rápida, como ato de respeito à individualidade

---

<sup>75</sup>Brasil (1934).

dos alunos. Entretanto, como ação pedagógica, parece contraditória essa conduta, por considerar que estudantes que tinham facilidade com a leitura deveriam ler em voz alta e aqueles com dificuldades, de forma silenciosa. Se a compreensão leitora era lenta, não seria um indício de que algo não fora compreendido ou consolidado nesse processo? De que forma essa proposta ajudaria a superar as dificuldades e a levar a atingir a fluidez na leitura os alunos que realmente precisavam de auxílio ou orientação nesse processo?

Outro aspecto que chama a atenção nas orientações refere-se à leitura silenciosa como uma atividade que remetia à tranquilidade, como um momento de concentração, isso porque: “[...] hábitos de calma e quietude e de respeito pelos outros podem ser inculcados nas crianças, visto que ellas próprias sentirão necessidade de socego para realização de seu trabalho mental, compreendendo os inconvenientes de perturbar os outros” (Brasil, 1934, p. 15). Ler em silêncio, na escola, teria essa conotação de formação de um hábito de estudo, de busca de quietude, de respeito e de concentração, bem como de organização e de compenetração na atividade a ser realizada.

A leitura em voz alta aparece descrita no documento como uma ação que deveria acontecer nos primeiros anos de ensino e teria por finalidade aumentar a oralização, a elocução, o aprimoramento da expressão oral da criança, a correção de vícios de pronúncia e a aquisição de ritmo de leitura. Mas com recomendações de que “[...] deve seguir-se o comentário animado e interessante, que implica na troca de ideias sem o qual a leitura falada seria simples exercício de pronúncia, desprovido de valor” (Brasil, 1934, p. 16).

O documento considerava que tal proposta de atividade deveria ser valorizada em sala de aula, por isso trazia orientações de ações que poderiam ser trabalhadas em diferentes turmas, como:

- (a) a leitura “dialogada”, que seria uma espécie de leitura realizada como diálogo, em que cada leitor assumiria a fala de um dos personagens;
- (b) a leitura de histórias, que se refere à ação de ler oralmente uma história, de dramatização ou uma análise crítica do enredo;
- (c) leitura de saudações, relatórios de festividades realizadas na própria escola;
- (d) Hora da história ou hora do conto, que seria um momento de leitura para as crianças que ainda não estão alfabetizadas, compreendendo que as “[...] histórias, além e constituírem agradável passatempo para as crianças, tem alto valor educativo: estimulam a imaginação, enriquecem o vocabulário, ensinam a lógica das sentenças e são meio de ir inculcando e estabelecendo princípios e bases de educação moral” (BRASIL, 1934, p. 16);
- (e) Clubes de leitura, que estariam voltados para o 4º e 5º anos, cuja organização seria estimulada pelo professor, que também orientaria a conduta de disciplina social, determinando o tempo de fala e de ouvir os colegas;
- (e) Dramatizações, que remetem às ações de interpretação artística das narrativas.

Interessante apontar que a “leitura dialogada” tem aqui outra perspectiva, distante daquela que podemos imaginar como representação da palavra diálogo, em que ocorre uma interação por meio de comentários, de perguntas sobre o texto. Na verdade, refere-se a uma leitura em forma de jogral a partir de um texto narrativo, dividindo entre os alunos as falas de personagens da história.

Outro ponto a se destacar é a “Hora da história ou hora do conto”, ainda que se mostre uma atividade tão atual, já aparece como orientação pedagógica em 1934. A proposta dessa atividade correspondia a uma leitura realizada pelo professor aos alunos e, embora a finalidade tivesse um cunho disciplinador de inculcar princípios morais, virtudes e bons

hábitos, no discurso também podemos reconhecer que a expressão “agradável passatempo” remetia à ideia de leitura de recreação, de deleite para as crianças, sem perder o valor educativo por estimular a imaginação e enriquecer o vocabulário.

O Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, também nomeado como Lei Orgânica do Ensino Primário, instituiu a organização do ensino. Em seu Art. 3º, compreende que o ensino primário fundamental seria ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. O Art. 7º estabeleceu que o curso primário elementar compreenderia quatro anos de estudo e seria composto por: “I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física” (BRASIL, 1946, n.p).

De acordo com os estudos de Gontijo e Campos (2014), o ensino primário, até a década de 1940, não mereceu atenção do governo, mas, a partir das diretrizes nacionais, foi favorecido com certa uniformidade na organização, no funcionamento e estrutura administrativa e pedagógica da gestão escolar. Para isso, o Decreto-Lei n. 8.529 de 1946, por exemplo, previa o estabelecimento de normas ou bases gerais para o ensino da leitura e da linguagem no ensino primário. A seguir, o Ministério da Educação e Saúde, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), publicou, em 1949, o documento “Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas”<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup>De acordo com Gontijo e Campos (2014, p. 310), “a comissão constituída para elaborar o programa mínimo ou as bases gerais do ensino da leitura e da linguagem na escola primária foi composta pela professora Dagmar Furtado Monteiro, que chefiou a sessão de organização escolar da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, encarregada de fazer os levantamentos indispensáveis à apresentação da matéria, e pelas professoras Elvira Nizinska, Elizabeth Chaves e Zenaide Cardoso Schultz, que ficaram incumbidas de elaborar as sugestões apresentadas no documento”.

O documento apresentou a mesma estrutura para todos os anos escolares, contendo uma introdução rápida, a descrição dos objetivos gerais da matéria; a indicação sumária dos objetivos específicos a serem alcançados ao final de cada série; o sumário da matéria ou mínimo de atitudes, os hábitos, os conhecimentos que deveriam ser atingidos em cada ano; as sugestões de atividades consideradas apropriadas a cada ano escolar para a efetivação das aprendizagens (Gontijo; Campos, 2014).

Um aspecto a ser ressaltado no Decreto-Lei n. 8.529 é a denominação da disciplina como “Leitura e Linguagem oral e escrita”, em que visivelmente se enfatiza as três áreas de aprendizagem que deveriam estar em foco nas atividades de ensino da língua, com a vertente da leitura como habilidade a ser priorizada.

No programa do Ministério da Educação e Saúde, os objetivos para o ensino da “Leitura e Linguagem oral e escrita” abrangiam tópicos que articulavam os componentes curriculares para o trabalho pedagógico:

Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, levando-o a expressar-se com facilidade, naturalidade, clareza e correção. Dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez. Dotar o aluno da capacidade de escrever com legibilidade, correção, simplicidade e clareza. Cultivar o gosto pela boa literatura infantil e pelas obras de literatura nacional e estrangeira acessíveis à criança. Formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo. Despertar o amor e o interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade (Brasil, 1949, p. 14).

Os objetivos, embora sucintos, privilegiaram alguns componentes básicos para o ensino da língua: o primeiro refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral, entendida, como a expressão da língua, compreendendo a capacidade de oratória, de articulação das palavras e de comunicação. A concepção de linguagem que subsidiava o

trabalho educacional se sustentava na separação entre língua e fala, que atribuía à escola a função de transmissão das normas que regulavam o uso da língua, por isso o domínio dessas normas asseguraria a fala eloquente. Tal concepção apareceu nas orientações do INEP, reforçando que a aprendizagem das normas da língua escrita (sintaxe) contribuiria para melhor desempenho linguístico das crianças. Por essa razão, o trabalho pedagógico com a linguagem oral deveria assegurar o emprego de “[...] vocabulário relativamente adequado e correto, com boa articulação das palavras” (Brasil, 1949, p. 16).

O documento sugeriu como atividades para desenvolver a linguagem oral: realizar conversas com as crianças, em que o professor deveria oportunizar a ampliação do vocabulário, ou seja, inserção de palavras novas que apareceriam nos textos e a correção pelo professor da linguagem infantil. A correção seria realizada de maneira a não causar constrangimento nem mesmo a inibição da espontaneidade da criança. Outra proposta seria a apresentação e a interpretação de gravuras, seguida de questionamentos feitos pelo professor sobre os desenhos. Além disso, foi registrado que a linguagem do professor devia ser clara e correta.

O documento trouxe o aprendizado da linguagem pela vertente instrumental, em seus aspectos linguísticos – não pelo caráter expressivo –, segundo a qual o ensino deveria priorizar as demais atividades escolares e a linguagem se tornaria objeto de ensino e aprendizagem específico quando necessário.

O segundo componente básico que se destaca nos objetivos referiu-se ao ensino da leitura, o qual deveria garantir a “capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez”. A ação leitora era vista como técnica de elocução das palavras, em que o leitor precisa compreender o texto, porém deve apresentar as habilidades de oralização, caracterizadas pela “naturalidade”, que seria a expressão não

artificial das palavras ou truncamento de sílabas, bem como a rapidez e a fluidez, visto que um bom leitor não poderia apresentar lentidão, falta de entonação e de articulação lexical durante a leitura do texto.

O terceiro aspecto em relação ao ensino da leitura dizia respeito ao interesse, ao “gosto pela literatura infantil” e à capacidade de reproduzir histórias e poesias, de ler com boa dicção “historietas” e de executar ordens expressas em pequenas frases. É interessante destacar que as orientações reservam um objetivo direcionado à literatura infantil, com a proposta de se cultivar o gosto, no sentido de apreciação, por obras nacionais ou internacionais.

Outro objetivo privilegia a formação de “hábitos de leitura independente, para recreação e estudo”. Aqui se percebe um discurso que trouxe a expressão “leitura independente”, que remetia a uma leitura não direcionada pelo professor, o que denominamos de autonomia do leitor, ampliando o interesse e os conhecimentos além dos textos direcionados. Tal preocupação parece estar presente nas escolas desde o início do século XX. Outro aspecto do discurso remete ao apontamento de duas formas de realização da atividade de ler: fosse para recreação, fosse para estudo, deveria ser estimulada a acontecer de forma independente das atividades obrigatórias em sala.

Em relação à aprendizagem da leitura, o professor deveria propor atividades de decomposição e recomposição de sentenças e palavras, evitando aquelas que não fossem familiares às crianças, atentar-se para a realização da leitura de forma global das palavras e das sentenças, respeitando os sinais de pontuação desde o início e ler um texto em voz alta na escola tornava-se um trabalho de treino da vocalização oral, com foco na pronúncia correta das palavras e sentenças e guiada pelo uso da pontuação.

O terceiro aspecto linguístico que se destacou nos objetivos refere-se à escrita, em que o professor precisa garantir “capacidade de

escrever com legibilidade, correção, simplicidade e clareza”. Escrever com legibilidade e clareza dizia respeito à escrita enquanto registro gráfico das palavras, frases e sentenças no caderno, pautando-se a compreensão do ensino da escrita na ideia de reprodução do ato de registro, ou seja, da caligrafia, “[...] com boa posição, relativo domínio de movimentos, letra compreensível, boa apresentação do trabalho e grafia correta, frases e palavras de seu vocabulário, cujas dificuldades foram estudadas” (Brasil, 1949, p. 16). Além disso, a criança deveria saber compor frases. Com relação à ortografia, deveria ainda saber escrever corretamente nomes e adjetivos relativos aos nomes e separar sílabas. O estudo da gramática envolvia o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, ponto final e de interrogação.

Além dos objetivos específicos para a primeira série, o programa elencou os resultados “mínimos a serem alcançados” ao final dessa série, que correspondiam aos conteúdos a serem adquiridos: linguagem oral, leitura, escrita, ortografia e gramática. A ideia de se estabelecer resultados mínimos para o ensino regulava-se pela crença de que eles seriam instituídos como aspectos de avaliação da aprendizagem da criança e do trabalho pedagógico realizado pelo professor. Dessa forma, o programa seria tanto um instrumento orientador das práticas educativas a serem desenvolvidas, como também um indicador de subsídios para avaliação da criança, do trabalho docente e da escola (Gontijo; Campos, 2014).

#### **4.2.2 A compreensão de leitura a partir da Lei 5692 de 1971**

Com a implementação da Resolução n. 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, foram apresentadas normatizações para o ensino de primeiro e segundo graus, contendo nova terminologia (1º e 2º Graus) para os antigos cursos primário,

ginasial e colegial, assim como na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71, que consistiu numa nova versão da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961<sup>77</sup>.

Na década de 70, em pleno regime militar, a Resolução 8/1971 apresentou as novas propostas para esses níveis de educação, como o uso da expressão “matéria” para designar *Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências*, substituindo as disciplinas tradicionais no primeiro grau, assim como já acontecia no primário. Sobreveio, no mesmo ano, o Parecer 853/71, que estabeleceria as “matérias” que constituiriam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas.

A LDB 5692/71 trouxe algumas mudanças substanciais em relação ao ensino da Língua Portuguesa, sob a perspectiva da Teoria da Comunicação<sup>78</sup>, que entende a linguagem como instrumento de comunicação. Assim, se renomeava a disciplina de *Português* para *Comunicação e expressão*. Outra mudança referiu-se à nomeação de matéria para se designar disciplinas.

A concepção respaldou a LDB 5.692 ao demonstrar preocupação com a didática, de modo a tornar o conhecimento mais assimilável pelo aluno, por isso orientava a progressão quanto à inserção dos conteúdos específicos das “matérias”. Pela mesma razão, o Parecer 853/71, ao

---

<sup>77</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza o sistema de educação a partir da Constituição, teve sua primeira versão publicada em 1961 e levou 13 anos para ser aprovada, sendo promulgada no governo do então presidente João Goulart. Recebeu nova versão pela Lei LDB 5692/71, que depois seria revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>78</sup>Jakobson (1976) considera como fatores fundamentais da comunicação linguística que qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são conexos: o emissor, o receptor, o tema (topic) da mensagem e o código utilizado. Por isso, “os linguistas têm muito a aprender da teoria da comunicação. Um processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe uma mensagem. Conhece o código. A mensagem é nova para ele e, por via do código, ele a interpreta. A relação entre esses quatro elementos é variável”, ou mesmo é “a partir do código que o receptor compreende a mensagem. A posição do linguista que decifra uma língua que não conhece é diferente. Ele tenta deduzir o código da mensagem: dessarte, ele não é um decodificador, é o que se chama um criptanalista. O decodificador é um destinatário virtual da mensagem” (Jakobson, 1976, p. 15).

estabelecer o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º Graus, deixou evidente que rejeitava a concepção de uma distinção mecanicista à base de “disciplinas”, com propostas restritas como aquela que se restringia à dimensão teórica, conteudista e reflexiva. Outras inserções terminológicas foram a expressão “práticas educativas”, que levaria à ação propriamente dita, e “atividades artísticas”, que direcionaria à criatividade, “[...] pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade e segundo dados de cada situação didático-psicológica” (Brasil, 1971, p. 5).

No item Doutrina do Currículo, o Parecer 853/71 continha uma proposta de escalonamento dos conteúdos de ensino propostos para os diferentes níveis de escolarização. A orientação consistia na ordenação e seqüência, na perspectiva da maior para a menor amplitude do campo de atuação didática, de modo a adequar a abordagem do ensino às diferentes etapas de maturidade do aluno com vistas à aquisição do conhecimento, o que moveu à diferenciação do currículo inserindo atividades correspondentes à aprendizagem das primeiras séries do primeiro grau ou do antigo primário.

O documento estabelecia três linhas de organização do currículo comum: *Comunicação e Expressão*, *Estudos Sociais* e *Ciências*. Em *Comunicação e Expressão* deveria ser trabalhado o “cultivo de linguagens” favorecendo a comunicação, a manifestação da personalidade e envolvendo os aspectos físico, psicológico e espiritual, pois a Língua Portuguesa deveria ser a expressão da cultura brasileira. Por isso, a Língua Portuguesa “[...] será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (Brasil, 1971, p. 6).

Dentro do conhecimento de Língua Portuguesa, o professor deveria trabalhar os conhecimentos linguísticos e a exploração do

texto escolhido deveria envolver conhecimentos de outras matérias, de forma a promover a compreensão da História e da Literatura a partir da ideia de Civilização e de valores (morais).

A marcha do ensino será decerto aquela que se vem preconizando. No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade de que o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão e palavras do que sob forma natural de comportamento. Neste saber linguístico prévio, que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas (Brasil, 1971, p. 6).

O Parecer 853/71 trouxe orientações gerais em relação à modelação das chamadas “matérias”, apresentando, de forma mais abrangente, a finalidade dos conteúdos a serem desenvolvidos. Assim, com vistas a implementar as propostas de reformulação curricular da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 e as disposições do Parecer 853/71, alguns documentos foram elaborados, como os Guias Curriculares<sup>79</sup>, da Secretaria do Estado de São Paulo, publicados em 1975, pautados na compreensão de educação a partir dos estudos de Jerome Bruner<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup>Os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1. Grau, foram elaborados pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, tendo como secretário Paulo Gomes Romeo. A Parte de Comunicação e Expressão teve os cuidados autorais de Jairo Fernandes de Jesus Freiras e Ritta de Cássia Araujo Centola.

<sup>80</sup>A obra “The Process of Education” teve grande repercussão nas reformas curriculares ocorridas nos EUA, na década de 60, o que influenciou a escrita de documentos orientadores dos Guias Curriculares no Brasil. Bruner demonstrou interesse, inicialmente, pelo estudo dos processos de desenvolvimento psicológico e dos diferentes modos de pensamento, depois desenvolveu um conjunto de teorias sobre a aprendizagem, a linguagem, o currículo, a pedagogia e a antropologia que tiveram enorme influência nos EUA e na Europa durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, e algumas repercussões no Brasil a partir de 1980.

Na parte de Língua Portuguesa dos Guias Curriculares constava, como um dos objetivos do ensino da língua, desenvolver a capacidade de comunicar, de forma ampla e eficaz, em diferentes situações de discurso, como troca de informação, manifestação das emoções, manifestações volitivas. Considerava que linguagem e pensamento correspondem a processos interdependentes, subsidiados pela concepção de que, compreendendo a estrutura da língua, seria possível desenvolver esquemas mentais pela possibilidade de abstração. Por isso, a apreensão dos processos linguísticos contribuiria para a elaboração do pensamento. Entendendo que a língua era definida e caracterizada por sua estrutura, o documento privilegia o ensino do código linguístico e da gramática. No Quadro 2 apresentamos os objetivos do ensino da leitura dispostos no documento “Guias Curriculares”:

**Quadro 3 – Guias Curriculares: objetivos<sup>81</sup>**

Objetivos específicos		Séries							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Ler para:		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1	Reproduzir	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Determinar o significado das palavras do texto com um mínimo de 70% de acerto	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Incorporar ao vocabulário ativo as palavras novas para ele (vocabulário passivo) e dispor delas (empregá-las corretamente)	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Resumir	*	*	x	x	x	x	x	x
5	Indicar seqüências: - dos fatos - das ideias	*	x	x	x	x	x	x	x
6	Indicar a ideia principal: - textos denotativos - textos conotativos	x	X	X	X	X	X	X	X
7	Identificar personagens	x	x	x	x	x	x	x	x
8	Detectar características físicas das personagens	x	x	x	x	x	x	x	x

Continua.

<sup>81</sup>Os quadros possuem a seguinte legenda: X Habilidade enfocada com preocupação de sistematização; \* Habilidade enfocada sem preocupação de sistematização; 0 Habilidade adquirida, observando-se manutenção.

Quadro 3 – Continuação.

Objetivos específicos		Séries							
Ler para:		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
9	Detectar características psicológicas das personagens	x	x	x	x	x	x	x	x
10	Detectar características do ambiente físico descrito	x	x	x	x	x	x	x	x
11	Determinar e analisar as atitudes e reações das personagens					x	x	x	x
12	Detectar características do tempo					x	x	x	x
13	Determinar e analisar relações (de causa-efeito, tempo-espaço)				x	x	x	x	x
14	Delimitar partes				x	x	x	x	x
15	Identificar pormenores	x	x	x	x	x	x	x	x
16	Identificar a estrutura dos textos informativos e narrativos			x	x	x	x	x	x
17	Levantamento e análise das funções da linguagem		x	x	x	x	x	x	x
18	Composição do texto: - ordem em que os acontecimentos ter-se-iam dado - ordem em que os argumentos apresentados deveriam ser expostos - alteração na ordem exposta dos fatos - valor composicional dessa alteração		X	X	X	X *	X X	X X X	X X X
19	Identificar pormenores estilísticos ao nível de seu conhecimento linguístico			x	x	x	x	x	x
20	Observar, oralmente, fluência, entonação, pronúncia correta e clara, segurança para transmitir com expressividade		x	x	x	x	x	x	x
21	Adquirir, na leitura silenciosa, quando necessário, rapidez, mantendo a expressividade						x	x	x
22	Classificar (recortes, etc.)				x	x	x	x	x
23	Organizar material coletado				x	x	x	x	x
24	Fazer: - anotações - resumos (sumários) - sinóticos - fichamentos				x	x	X X X	X X X	X X X
25	Distinguir fato de hipótese						x	x	x
26	Distinguir opinião de argumento						x	x	x

Continua.

**Quadro 3 – Continuação.**

Objetivos específicos		Séries							
O aluno conseguirá ler, independente ou não, obras de literatura, de seu nível e interessa para:		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	Utilizar as operações elencadas no item LER quando requisitadas					x	x	x	x
	Identificar alguns gêneros literários						*	x	x
	Recriar um texto			*	*	x	x	x	x
	Reproduzir textos a partir de sua própria linguagem	*	x	x	x	x	x	x	x
O aluno conseguirá consultar e/ou utilizar material informativo a fins de estudo, tais como:		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
27	Índices em geral			x	x	x	x	x	x
28	Glossários e dicionários			*	x	x	x	x	x
29	Fichários, principalmente de bibliotecas				*	x	x	x	x
30	Jornais e revistas			x	x	x	x	x	x
31	Recursos visuais: gravuras, gráficos, tabelas, mapas, etc.		*	*	x	x	x	x	x

Fonte: BRASIL (1975, p. 6)

O documento destacou que a experiência do aluno deveria ser o ponto de partida para o ensino. Por essa razão, o trabalho pedagógico com a linguagem oral precisaria guiar o desenvolvimento da habilidade linguística, na defesa de que o aluno deveria ouvir e falar com eficiência. Em relação à forma de realização da leitura, o documento deixou claro que poderia ser oral ou silenciosa, mas que deveria ser valorizada. Entretanto o estudo de textos literários seguiria os objetivos propostos pelos guias curriculares, pois “[...] não se quer ênfase para textos literários, mas sim equilíbrio entre estes e outros tipos de textos” (Guia, 1975, p. 5). No Quadro 3 podemos observar as atividades descritas para cada série do primeiro Grau:

**Quadro 4** – Atividades Guias Curriculares: atividades

Atividades		Séries							
Linguagem oral, ouvir e falar		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Em situações recreativas e criadoras									
1	Estórias narradas e/ou lidas	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Dramatização	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Poesia, jogral	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Canções populares	*	*	x	x	x	x	x	x
5	Jogos	*	x	x	x	x	x	x	x
Leitura									
Para conhecimento de leitura básica									
1	Leitura silenciosa de textos que possibilitem estudo (ver objetivos)		X	X	X	X	X	X	X
2	Leitura rápida, quando necessário, e /ou fluente, mantendo a expressividade e a compreensão			x	x	x	x	x	x
3	Leitura oral de textos em prosa e verso para apresentação:								
	Individualmente	x	x	x	x	x	x	x	x
	Em forma dialogada	x	x	x	x	x	x	x	x
	Jogralizada	x	x	x	x	x	x	x	x
	Dramatizada	x	x	x	x	x	x	x	x
	Em pequenos grupos	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Leitura oral de notícias e informações		x	x	x	x	x	x	x
5	Leitura oral de textos desconhecidos		x	x	x	x	x	x	x
Para ampliação do vocabulário									
1	Ampliação do vocabulário por meio de:								
	Campos associativos		x	x	x	x	x	x	x
	Exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos)		x	x	x	x	x	x	x
	Comentário de palavras novas para o aluno	x	x	x	x	x	x	x	x
	Emprego de palavras conhecidas ou novas em frases para mostrar nuances de significado (contextual)	x	x	x	x	x	x	x	x
	Substituição de palavras do texto por sinônimos (contexto)								
	Uso de glossários e dicionários								

Continua.

**Quadro 4 – Continuação.**

Atividades		Séries							
Para desenvolvimento da leitura de obras de literatura									
1	Dramatização		x	x	x	x	x	x	x
2	Expressão criadora (por exemplo plástica)	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Roteiro de estudo para leitura do livro lido (ver objetivo)					x	x	x	
4	Discussões e debates			x	x	x	x	x	
Para aprendizagem de leitura a fins de estudo									
1	Consulta de material informativo		x	x	x	x	x	x	x
2	Leitura de textos informativos (ver objetivo correspondente):								
	Anotações		x	x	x	x	x	x	x
	Reproduções	x	x	x	x	x	x	x	x
	Resumos (sumários)		x	x	x	x	x	x	x
	Sinóticos					x	x	x	
	Classificações		x	x	x	x	x	x	x

Fonte: BRASIL (1975, p. 13-14).

Outro documento que merece destaque é o Caderno de Proposta Metodológica do 1º Grau, 1ª e 2ª séries, publicado em 1978 pelo Ministério da Educação. O Caderno dividiu-se em duas partes, apresentando, na primeira, “Fundamentação científica”, um item com a dimensão conceitual do trabalho pedagógico com Língua Portuguesa, e, no segundo, propostas pedagógicas a partir de alguns textos.

O documento pautou-se na concepção de língua como um sistema de normas linguísticas, o qual se diversificava em decorrência da variação geográfica, da faixa etária, dos grupos sociais, destacando que o conceito de certo ou errado na linguagem é relativo, visto que “[...] falar e escrever bem é saber adequar a linguagem a cada situação que se nos apresenta. Não existem formas “boas” ou “más”, e sim formas que atendem à necessidade de comunicação dos membros de uma comunidade e que só subsistem porque são eficazes” (Brasil, 1978, p. 112).

Embora se observasse uma diferença na percepção em relação à linguagem, comparado ao Parecer 853/71, o documento ainda se pautava pela concepção da teoria da linguagem como comunicação. A prioridade no ensino da língua oral estava na articulação, entonação e ritmo da leitura, a preocupação das orientações didáticas era a de garantir que o professor fizesse uma leitura não artificial do texto ou das palavras para a criança, para marcar pausas – que correspondem aos espaços em branco – ou entonações de forma mais “natural”. Sendo assim, a orientação do documento trazia indicações de como trabalhar os enunciados de forma concreta, demonstrando a composição de um vocábulo com seu complemento:

Por exemplo, em “O rato comeu o queijo”, a pergunta “Quem comeu o queijo?” supõe a resposta – O rato – por parte do aluno. Mais ainda: a expansão desse sintagma através da pergunta: “Que rato foi esse?”, supõe a introdução de vocábulos como rato branco, o rato pequeno ou aquele rato do armário. Nesse momento observamos que a resposta – aquele rato – dada pelo aluno, numa única emissão de voz, demonstra sua percepção da existência de dois vocábulos distintos; o que equivaleria a dizer que ele realmente se deu conta da existência de um único grupo de vocábulos “orrato” delimitado por uma pausa na elocução e dois vocábulos (o rato) delimitados pelos espaços brancos na escrita (Brasil, 1978, p. 112).

A preocupação com a prática da leitura estava em assegurar uma boa elocução do texto, determinada pela compreensão do sistema linguístico e pela compreensão de leitura como articulação oral das palavras. Ler correspondia a uma atividade de treino rítmico, de oralização do texto, de elocução verbal, que deveria marcar na voz a entonação das palavras, a pontuação, o acento de intensidade fônica das palavras, entendendo que a entonação corresponde à “[...] marcha linguística que distingue o vocábulo da frase” (Brasil, 1978, p. 113).

### **4.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as práticas de leitura (1997)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (LDB), consolidou e ampliou o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. A LDB trouxe uma reforma na estrutura organizacional de ensino e na concepção de educação e linguagem, tendo em vista alterações diversas, mais especificamente no que tangia à formação docente, como também à educação infantil, bem como à perspectiva de democratização na gestão no ensino.

As orientações da LDB assinalaram a necessidade de se propiciar uma formação básica comum e para isso ela privilegiou a formulação de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Para atender tal proposta, a LDB consolidou a organização curricular, conferindo maior flexibilidade aos componentes curriculares, o que principiou a base nacional comum com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>82</sup>. As diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos trouxeram reflexões acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

---

<sup>82</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em vários volumes: um documento de “Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde” (Brasil, 1997a, p. 10).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propuseram a estruturação do ensino por ciclos<sup>83</sup>, reconhecendo que a dimensão do tempo cronológico nem sempre coincide com o tempo de aprendizagem imposto pela instituição escolar. Essa flexibilização tornaria possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Trabalhando com a concepção de uma distribuição menos parcelada do conhecimento, possibilitaria aproximações sucessivas necessárias para oportunizar a apropriação de conteúdos mais complexos.

Outra inovação dos documentos referiu-se à proposta dos “temas transversais” como reconhecimento das problemáticas sociais que deveriam ser trabalhadas de forma integrada às práticas educativas. Os “temas transversais” não se constituíam em novas áreas ou disciplinas, mas antes um conjunto de temas que deveriam aparecer “transversalizados” nas áreas já definidas, que poderiam ser explorados a partir da concepção, dos objetivos, dos conteúdos e das orientações didáticas de cada área, no decorrer da educação básica.

O processo de aprendizagem partia da concepção de interação entre os conteúdos de uma mesma disciplina e entre diferentes disciplinas. Para isso, dever-se-ia pensar em blocos de conteúdos, que, no caso da Língua Portuguesa, estaria composto por: língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua. Dessa forma, seria possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral, ou mesmo compreender que não seria viável aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral ou da escrita. O documento considera que a inter-relação dos elementos de um bloco,

---

<sup>83</sup>No volume introdutório consta que: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries” (Brasil, 1997a, p. 43).

ou entre blocos, deve ser determinada pelo objeto da aprendizagem, organizado e definido pela proposta didática do professor.

Por isso, ao considerar que um dos objetivos da educação escolar é proporcionar que a aprendizagem aconteça, os alunos deveriam assumir a palavra enunciada, ser vistos como sujeitos do processo de aprender, não apenas conteúdos, mas ações referentes a como se relacionar com seus pares, trabalhar em grupos de maneira produtiva e colaborativa. Diante disso, o documento destacou a necessidade de estimular tais habilidades, em que se incluem aprender a dialogar, a ouvir, a cooperar, a solicitar ajuda, a aproveitar críticas, a explicar um ponto de vista, a coordenar ações, entre tantas outras possibilidades.

A diferença entre os parâmetros curriculares e os documentos anteriores estava na concepção de aprendizagem significativa, que considerava a correlação entre o aprender e uma motivação intrínseca. Outro aspecto refere-se à compreensão do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem do aluno, levando em conta que, a partir de ações de intervenção, seria possível garantir que os alunos estabelecessem relação com o objetivo da atividade e reconhecessem os problemas que a situação apresentava, sendo capazes de resolvê-los.

Outro aspecto que diferencia os PCN dos documentos anteriores é esse último ter passado a conceber a linguagem como processo enunciativo-discursivo, pautado nos estudos de Mikhail Bakhtin. A linguagem aparece compreendida como “[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (Brasil, 1997b, p. 22).

O documento subsidiou-se na concepção de língua que entende ser ela a representação de um sistema de signos histórico e social que possibilita às pessoas significar a realidade social na qual

estão inseridas. Aprender a língua portuguesa não significa aprender somente um código linguístico, não se resume em pronunciar, ler ou escrever palavras, mas é apropriar-se dos seus significados culturais, bem como compreender o significado de uma linguagem socialmente construída, entender as relações construídas por meio da linguagem em âmbito coletivo e individual.

Conseqüentemente, para compreender o funcionamento da linguagem é preciso envolver-se em seu modo de funcionamento, ou seja, é necessário produzir linguagem para se aprender a linguagem, o que significa produzir discursos. A proposta do documento não se baseava em uma atividade em que o trabalho com língua oral e escrita se baseava em imaginar situações hipotéticas de uso da escrita, como, por exemplo, em que uma atividade consistia em escrever um bilhete para um amigo, cuja mensagem seria imaginar um amigo, um conteúdo e convidar para uma festa, em um dia e local fictício, como forma de aprender a escrever um bilhete.

O documento trouxe a inserção do termo “letramento”, entendido como ação resultante da participação em práticas sociais de escrita como sistema simbólico. Tratava-se de práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, o que envolveria diferentes níveis de conhecimento prévio do texto. O papel da escola seria promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante o ensino fundamental, cada aluno se tornasse capaz de interpretar diferentes textos que circulavam socialmente.

O trabalho pedagógico com a linguagem significava fazer uso dela de modo a organizar o que dizer/escrever considerando quem era seu interlocutor, a organizar o discurso definindo se seria oral/escrita/visual/gestual, num determinado contexto histórico. Atuando com base nessa concepção, o professor levaria seu aluno – sujeito produtor de linguagem – a fazer escolhas (como o gênero textual a

ser redigido, palavras e expressões possíveis e cabíveis àquele gênero) que não seriam aleatórias, mas decorreriam das condições em que esse discurso seria realizado.

Nessa perspectiva, o documento se apoiou na concepção de que todo texto se organizaria em um determinado gênero, determinado historicamente, em que ocorriam as intenções comunicativas, que mobilizava a produção dos discursos, determinando a função social dos gêneros que dariam forma aos textos. Com isso, os textos ocuparam a condição de centralidade como unidade de ensino, deixando clara uma posição contrária à “abordagem aditiva”, que levava a escola a trabalhar com “textos” com a finalidade de ensinar a ler, fosse na dimensão do aprimoramento da dicção, da pronúncia das palavras, fosse aprendizagem da leitura, com os escritos das cartilhas, que, em sua maioria, caracterizavam-se por uma sequenciação de frases.

Diante disso, o documento ressaltou a especificidade do trabalho pedagógico com o texto literário, de modo que estivesse incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, por trazer contribuições distintas ao conhecimento. Esse aspecto da relação entre texto e a experiência humana foi visto como algo que possuía propriedade compositiva, a qual deveria ser explorada, discutida e considerada ao se trabalhar com textos literários.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (Brasil, 1997b, p. 29).

Nesse sentido, o documento compreende que o ensino da literatura e das práticas de leitura literária envolve certa destreza de reconhecer as singularidades e as propriedades compositivas que caracterizam um tipo particular de escrita. A partir dessa percepção, seria possível superar os equívocos, instituídos como ação pedagógica, em relação ao trabalho com os textos literários na escola, de modo a compreender que ensinar a leitura literária não significa utilizar-se do texto para ensinar boas maneiras, hábitos de higiene, deveres do cidadão, tópicos gramaticais, ou mesmo servir como uma proposta de desfrutar do “prazer do texto” etc. O ensino a partir de textos literários deveria acontecer de forma descontextualizada, com vistas à “[...] formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (Brasil, 1997b, p. 29).

Os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam-se a partir de eixos organizadores, por isso o documento balizou-se pelas seguintes concepções: a língua se constitui nas práticas sociais, no uso cotidiano; a apropriação dos conteúdos ocorre quando o sujeito é capaz de transformá-los em conhecimento próprio; a ampliação da capacidade de uso da língua ocorre em situações linguisticamente significativas, em situações de uso reais; a linguagem verbal consiste em uma atividade discursiva que tem como resultado textos orais ou escritos; a finalidade de um texto é a compreensão; os processos de produção e compreensão de textos podem ocorrer em atividades de fala e escrita, leitura e escuta.

Para tanto o documento divide os conteúdos em três grandes blocos: “Língua oral: usos e formas”; “Língua escrita: usos e formas” e “Análise e reflexão sobre a língua”. O bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, e esse último abrange “Aspectos discursivos”

e “Aspectos notacionais”. Dada a finalidade das discussões propostas neste estudo, o foco será direcionado apenas à “Prática de leitura”.

#### **4.2.3.1 Práticas de leitura**

A concepção de leitura que regeu o documento conferia ao trabalho pedagógico com leitura a finalidade da formação de leitores competentes, o que repercutiu de forma direta na formação de escritores. Entendendo que a capacidade de produzir textos coerentes e eficazes teria sua origem na prática de leitura, vista como espaço de construção da intertextualidade e fonte de modelos de estrutura linguística, estilística e literária, conhecer e se apropriar dos textos consistiria em construir modelos discursivos para pensar em como escrever. Também corresponderia a um elemento substancial que moveria a escrita, pois forneceria subsídios ao sujeito para pensar a temática, o enredo e outras possibilidades a serem escritas.

O documento definiu a leitura como uma atividade que implicaria compreensão e na qual os sentidos eram acionados antes mesmo de ler as palavras, destacando a decodificação como apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê. Por esse motivo, o documento trabalhou com a ideia de leitura como uma habilidade cognitiva e, portanto, atingir uma leitura fluente demandaria uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, para que se desenvolvessem a rapidez e a proficiência. O documento ainda revela a percepção de que um leitor competente se caracterizaria por aquele que apresentasse iniciativa própria, capaz de selecionar textos ou fragmentos que atendessem aos seus objetivos, como também de utilizar estratégias de leitura adequadas para obter a compreensão do texto lido.

A leitura também era vista como prática social, como uma atividade que acontecia em diferentes espaços, que se constituía

em um meio e não um fim em si mesma, mas tratava-se de uma atividade que fazemos em resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Dessa forma, fora da escola, a leitura apresentava muitas finalidades, não se limitando ao fim de aprender a ler ou a decodificar palavras, nem a responder perguntas, a preencher fichas, entre outras exigências didáticas, específicas de um contexto escolar, que muitas vezes aconteciam em repetição infundável sem refletir sobre o que realmente foi lido.

Assim, o documento defendeu que a atividade de leitura na escola pressupõe um trabalho pedagógico com diversidade de objetivos, o que requer o contato com variados tipos de texto – gêneros textuais.

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois. Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto (Brasil, 1997b, p. 43).

O documento entende que, para formar leitores, deveriam ser oferecidas condições favoráveis para que a prática de leitura acontecesse, como:

[...] dispor de uma boa biblioteca na escola; dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em

que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também; planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola; garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões; possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa - principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas; quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros - o que já compõe uma biblioteca de classe - do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um; construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar (Brasil, 1997b, p. 44).

As condições para se promover práticas de leitura na escola apontavam questões referentes ao espaço de leitura, aos materiais de leitura e às propostas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas no contexto escolar de modo a garantir uma situação favorável à formação de leitores. Tais condições apareceram diluídas em práticas de leitura, compostas por atividades e orientações pedagógicas para sua realização. Optamos por apresentar um quadro síntese (Quadro 4), com as propostas de práticas de leitura e as orientações do PCN (1997):

### Quadro 5 – Práticas de leitura PCN

Prática de leitura	Atividades	Orientações
Leitura Diária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler de forma silenciosa, individualmente;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler em voz alta (individualmente ou em grupo);</li> </ul> </li> <li>• Pela escuta de alguém que lê.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade. O aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência;</li> <li>• diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações). Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;</li> <li>• ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos.</li> <li>• é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor (ler para se divertir, escrever, estudar, descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, para revisar etc. têm objetivos diferentes).</li> </ul>
Leitura Colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de um texto em que o professor questiona sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizaram para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc.</li> </ul>
Projetos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para enviar a outras instituições;</li> <li>• produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse;</li> <li>• promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto precisa ter objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham;</li> <li>• Os projetos correspondem às situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada.</li> </ul>

Continua.

**Quadro 5 – Continuação.**

Atividades sequenciadas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho com um gênero textual, autor ou tema durante um tempo estabelecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parecido com os projetos, mas não têm um produto final: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata-se de situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos etc.</li> </ul> </li> </ul>
Atividades permanentes de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hora de... (histórias curiosidades científicas, notícias etc.).</li> <li>• “Roda de Leitores”. empréstimo de livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata-se de situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hora de... (histórias curiosidades científicas, notícias etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe.</li> </ul> </li> </ul>
Leitura feita pelo professor ou Leitura Compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura realizada em voz alta pelo professor aos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos PCN de língua portuguesa (Brasil, 1997).

Embora tenha aparecido como orientação pedagógica em alguns documentos, a leitura em voz alta feita pelo professor ganhou certa ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A leitura compartilhada de livros, feitas por capítulos, foi uma das orientações sugeridas pelo documento como uma forma de aproximação da beleza de obras cuja extensão maior intimidaria os alunos a realizar a leitura sozinhos.

A prática de leitura em voz alta feita pelo professor, mesmo incentivada, ainda não era uma prática muito comum no contexto escolar. Por vezes, a educação infantil pareceu aderir a essa prática como “Hora do conto...” ou “Hora da história...”

No entanto, ao decorrer dos anos escolares, a prática da leitura em voz alta de uma obra pelo professor para os alunos parece ter-se perdido. Com isso, também se esvaeceu uma prática de leitura de obras mais extensas e intensas, a qual deveria ser o grande foco da instituição escolar. Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), uma prática de leitura intensa era necessária para se:

[...] ampliar a visão, a percepção de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; ensinar a estudar; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a aquisição de velocidade na leitura; favorecer a estabilização de formas ortográficas (Brasil, 1997, p. 47).

O documento aponta vários motivos pelos quais a prática intensa de leitura no ambiente escolar deveria ser estimulada, dentre eles destaca-se a percepção da leitura a partir da concepção de uma atividade que desencadeia outras ações, como a produção escrita. Ao ler, o leitor se insere em uma cultura letrada, amplia conhecimentos, favorece a emoção, a imaginação, potencializa a oralidade, a produção escrita, enfim, a leitura era percebida como uma prática mobilizadora de condutas.

## 5 A emblemática relação entre ensino e leitura literária

*“A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído”.*  
Queirós (2012, p. 62).

A função atribuída à escola em relação à leitura e à escrita nem sempre foi a mesma que conhecemos hoje, pois saber ler e escrever era pré-requisito para ingressar na instituição escolar até o século XVI e meados do século XVII. Tratava-se de aprendizados que deveriam ser assegurados pela família, por tutores e/ou professores particulares para o ingresso na instituição escolar, como percebemos na obra *Infância*, de Graciano Ramos, que, ao escrever o capítulo “Leitura”, narra que o personagem inicia o aprendizado das primeiras letras com o pai: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisto, ele teimou – e o resultado foi um desastre” (Ramos, 1977, p. 97).

Tratava-se de um período em que o acesso à leitura era reservado a uma minoria da sociedade, restrito àqueles que podiam sustentar financeiramente esse aprendizado a fim de oportunizar a entrada numa instituição escolar. Com a revolução industrial, houve um movimento que afetou diferentes esferas da sociedade, tanto a econômica quanto a política e a cultural, surgindo a demanda de trabalhadores qualificados para o trabalho, que dominassem as habilidades de ler, contar e escrever. Disso decorreu a valorização da escola como instituição responsável por

promover o saber e a formação cognitiva, cívica e moral dos cidadãos, em que incluindo, portanto, a leitura, que “[...] se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão” (Zilberman, 1982, p. 12).

Com isso, a percepção de escola como instituição que oferecia um conhecimento mais elaborado e avançado alterou-se para atender às exigências sociais de garantir uma sociedade que dominasse a leitura e a escrita, passando a oferecer o conhecimento das primeiras letras. A escola tornava-se a ponte entre a cultura e a criança e a leitura ocuparia a centralidade desse processo. De acordo com Zilberman (1982), a escola, ao assumir a função de instituição capaz de garantir o acesso ao conhecimento, abriu espaço a outras instituições que iriam dar suporte a esse processo de ensino, como a indústria tipográfica, com a impressão de obras didáticas, jornais, folhetins. Com isso, o livro didático ganhou prestígio nas instituições escolares, ocupando o lugar de protagonista do processo de ensino.

As discussões sobre a literatura infantil, no contexto da sala de aula, iniciaram timidamente, de modo esparso em meados do século XX e foram angariando elementos teóricos e robustez argumentativa, avolumando a produção acadêmica a partir dos anos 1980. Décadas antes, algumas discussões teóricas e críticas, como a obra de Cecília Meireles “Problemas da literatura infantil” (1979)<sup>84</sup>, enfatizavam a temática da literatura infantil, como também a questão da leitura literária no contexto escolar. A preocupação com o binômio leitura e ensino era patente, visto que as instituições escolares careciam de obras literárias,

---

<sup>84</sup>A obra “Problemas da literatura infantil” foi primeiramente publicada em 1951. A 4.ª edição da obra em 2016 informa sobre a autora na orelha do livro: “Logo após a revolução de 1930, em meio ao movimento de reformulação do ensino, manteve no Diário de Notícias uma conhecida página diária, toda dedicada a assuntos da Educação. Mais tarde, a convite da Secretaria de Educação de Minas Gerais, proferiu palestras sobre literatura infantil. E foram estas palestras, posteriormente reescritas e ampliadas”. Estas palestras reescritas e ampliadas resultaram na referida obra.

em dependência quase que exclusiva dos textos disponibilizados em obras didáticas, os denominados livros de leitura ou séries graduadas de leitura, ou ainda “livros de aprender ler”. Traziam “[...] histórias que imediatamente se seguem, como aplicação da leitura, [e] podem, excepcionalmente, possuir interesse literário, por um milagre do autor”. Priorizando “[...] o exercício da linguagem, e a obediência a estas ou àquelas recomendações pedagógicas, o texto fica mais ou menos na dependência desse mecanismo, sem possibilidades para a imaginação”, conforme avalia Meireles (1979, p. 16).

Essas discussões impulsionaram publicações científicas a partir dos anos 1980, como as obras de “Leitura em crise: alternativas ao professor”, de Regina Zilberman, em 1982, e a obra “Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha”, de Marisa Lajolo, em 1982. As duas obras são clássicos teóricos de pesquisas na área e balizaram o recorte temporal dos anos de 1980, haja vista que ainda se encontram em circulação, sendo utilizadas como referência e para ampliação dos estudos em âmbito nacional. Frente a isso, problematiza-se: o que as publicações teórico-científicas sobre leitura e ensino para crianças trazem como indícios de uma educação literária no contexto nacional? Quais representações estão presentes nos discursos sobre as relações entre ensino e literatura infantil em obras que se tornaram referências sobre a temática?

Considerando a dimensão ampla e complexa da temática, este capítulo apresenta um panorama das discussões teórico-científicas entre especialistas e estudiosos da área a respeito do ensino da leitura literária, de modo a verificar como se caracteriza a educação literária para crianças no contexto brasileiro.

No período de produção de 1980 algumas obras trouxeram como temática central a questão da literatura infantil e sua afinidade com a educação, destacando-se, entre elas, treze produções que se

tornaram referência nos estudos e pesquisas acadêmicas sobre leitura e ensino. As obras selecionadas pautaram-se em fôlego historiográfico, com a finalidade de dar visibilidade à literatura infantil brasileira e sua relação com o processo de ensino.

## **5.1 O texto sob encomenda e a formação de uma literatura escolar**

A produção de livros de literatura para crianças inicia-se no século XVII, quando surgiu a ideia de infância (Zilberman, 1981). A criança até então não era vista como diferente do adulto, mas nessa época começou a haver olhares que consideravam as características físicas, psicológicas e cognitivas de cada faixa etária. Com isso, também a forma de educar começava a se alterar e ocorreu o aumento da produção escrita direcionada ao público infantil, composta por textos que procuravam atender à curiosidade e aos interesses das crianças. Consequentemente começou a existir uma relação entre as obras produzidas para crianças e a escola, que passou a assumir o aspecto educativo. Como consequência, os materiais de leitura tornaram-se os responsáveis por instruí-las e educá-las, sendo adquiridos ora pela família, ora pela escola.

Ao longo do século XVIII a concepção de infância, então já mais disseminada socialmente, geraria a necessidade de mudanças em condutas sociais, o que impactou na organização familiar, ou seja, na compreensão de que a criança precisava de cuidados e de acompanhamento sistematizado para aprender a ler, a escrever e a fazer contas, surgindo a figura do tutor e da escola como instância de educação. Nesse contexto, os livros – didáticos, os de leitura e os compêndios – surgiram como auxiliares no processo, tornando-se “[...] igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação das emoções. Literatura escolar e escola,

inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão” (Zilberman, 1981, p. 15).

Ao final e século XIX, as obras chegavam às mãos das crianças fosse pela instituição familiar, fosse por pequenos grupos sociais privilegiados culturalmente, fosse, em sua grande maioria, pela instituição escolar, gerando diferentes discursos em relação ao livro, à leitura e à escola. Surgiram implementações legislativas, programas educativos que orientaram, esclareceram e direcionaram as ações pedagógicas em relação ao uso do livro no ambiente escolar.

De acordo com Goulart (2013; 2018b), a compreensão de como se constituíam as representações sobre livro e escola, no início do século XX, decorreu de ideias que se produziam sobre os livros didáticos, que apareceram veiculadas à tentativa de lhes atribuir uma definição. As denominações para *livro didático* e *livro de leitura* percorreram um caminho de extensas discussões, demarcado a princípio por distinções de funcionalidade e utilidade em relação ao ensino da leitura nas escolas.

O discurso sobre o livro didático e livros de literatura, no contexto escolar, foi ganhando proporções mais críticas em relação aos modos de produção, às finalidades pedagógicas e aos conteúdos que os textos apresentavam (Goulart, 2013). Passava-se, então, a publicações de artigos científicos e documentos<sup>85</sup> que tratavam do livro, como, por exemplo, as orientações presentes no “Programa de Linguagem” (1934), que ofereciam orientações pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto escolar, como leitura dialogada, leitura de histórias (indicadas para 2º e 3º anos), leitura de saudações e de relatórios feitos em festividades da própria escola ou da classe, conferências, hora da história, ou hora do conto (indicada ao 1º ano), clubes de leitura (indicados ao 4º e 5º anos), dramatização, considerado um método moderno para o trabalho com a leitura, como mencionado no capítulo 4.

---

<sup>85</sup>Bittencourt (1993).

Além das orientações para as atividades de leitura, há, no documento, direcionamentos referentes à escolha dos livros que comporiam a biblioteca escolar considerada como uma ação que deveria merecer maior consideração. Dessa forma, o texto apresentou uma classificação para os livros em duas grandes categorias: os de “informação ou didáticos e de literatura”. As obras didáticas serviam ao trabalho docente em sala de aula, enquanto as obras de literatura compunham o acervo das bibliotecas escolares, cuja existência não era comum nas instituições escolares no Brasil.

Em seus estudos, Lajolo (1982)<sup>86</sup>, ao apresentar um panorama da história da literatura no século XX com foco na relação entre leitura e ensino, observou que esse contexto educacional se mostrava pulverizado pelas perspectivas ideológicas acerca do que se compreendia por texto, que ficaram registradas na produção de obras didáticas, o que constituiu uma “literatura escolar brasileira” (Lajolo, 1982):

Daí um dos aspectos focalizados especificamente por este trabalho: a criação de uma literatura escolar brasileira. Não mais e não apenas o uso escolar da literatura, mas a elaboração de uma literatura especificamente escolar, onde valores visados pelo processo educativo estivessem deliberadamente presentes, de maneira adequada à fácil compreensão do aluno. Definiu-se, então, uma verdadeira tarefa ideológica de elaborar uma literatura escolar carregada de valores nacionais, que desse ao mesmo tempo o modelo culto da língua tradicional e o modelo adequado à jovem nação (Lajolo, 1982, p. 31).

Lajolo (1982) apontou aspectos de uma história da literatura brasileira, especificamente no século XX, demarcada por uma perspectiva de educação pela literatura. Portanto os textos selecionados

---

<sup>86</sup>O livro “Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha”, de Marisa Lajolo, em 1982, é a publicação de sua Tese de Doutorado, defendida em 1980, sob a orientação Antonio Candido de Melo e Souza.

ou produzidos eram para uso específico no contexto escolar, visto que apresentavam finalidades de aprendizados pré-determinados de aspectos linguísticos.

Nesse contexto, o livro didático obteve primazia e a “[...] escola, mediadora, projeta sua sombra sobre o texto, absorve-o, assimila-o e o dissolve na linguagem da ideologia” (Lajolo, 1982, p. 52). Para garantir a circulação do livro didático, professor e aluno passaram a ter visibilidade como consumidores, o primeiro como aquele que escolhia e adotava as obras, o segundo como o consumidor da obra e, assim, “[...] o livro didático operacionaliza, concretiza tudo o que, em estado latente e sob a forma de proposta, constitui o corpo das diretrizes escolares” (Lajolo, 1982, p. 52).

Diante disso, o ensino da leitura literária era balizado pelos textos que compunham o livro didático que, no final do século XIX e no século XX, foram constituindo uma literatura escolar, por se caracterizar basicamente como obras encomendadas – o que se distanciava da preocupação estética e literária – a fim de atender às exigências de premissas filosóficas e estratégias pedagógicas, compondo uma linguagem direcionada ao público escolar. De acordo com Lajolo (1982, p. 121), o livro didático trazia textos que ancoravam o trabalho pedagógico, por isso essa literatura escolar era “[...] dirigida para crianças, leitores muitas vezes concebidos como miniatura de adultos ou adultos incompletos”. Os textos se desconstituíam de uma linguagem poética e literária, investindo numa linguagem que oscilava entre o “simplismo” e a “simplicidade”, conforme as expressões utilizadas pela autora, remetendo à repetição metódica da proposta pedagógica (texto, vocabulário, questões de interpretação e atividades de gramática), o que acabava por criar uma forma de ensino da língua caracterizada pela apresentação de textos que primavam pela fácil compreensão, pela moralidade, o nacionalismo e os valores morais. Textos que eram geralmente curtos, elaborados com

essas características para uma dada finalidade educativa, como também é apontado na pesquisa de Goulart (2013).

Os estudos sobre a história da leitura ou que abarcaram a cultura material escolar (Benito, 2000; 2001; Vidal, 2001; 2009) retrataram a imponência dos materiais de leitura, o que favoreceu essa junção entre literatura e escola, constituindo o amálgama entre o ensino e as práticas de leitura literária no contexto escolar, visto que a “[...] incorporação da literatura ao cotidiano não ocorreu sem que ela, a literatura, na alteração de seu circuito, tivesse alterado alguns de seus traços, como a gratuidade e a marginalidade, sem chegar, contudo, ao exagero da literatura produzida pela ou para a escola” (Lajolo, 1982, p. 122).

Essa relação entre literatura e escola firmava-se a partir de um aspecto em comum: sua finalidade formativa (Zilberman, 1981). A literatura sintetiza, por meio da ficção, da fantasia, determinadas realidades, limitações, desafios, característicos do ser humano, o que lhe atribuiu o caráter de bem cultural, de obra que percorre gerações e cuja história é instigante para o leitor. Na mesma situação a escola apresenta uma característica sintetizadora, ao trabalhar as realidades ou conhecimentos das disciplinas, os conteúdos curriculares apresentados aos alunos (Zilberman, 1981).

Embora literatura e escola tenham funções que as aproximem, constituem instituições independentes. No contexto escolar o livro didático figura com o propósito de ensino de conteúdos gramaticais e aspectos linguísticos por meio de textos, por isso “[...] o professor que se vale do livro para veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante” (Zilberman, 1981, p. 26).

Já o livro literário não traz um conteúdo curricular específico, que dependa de estudo, da apropriação e compreensão do sujeito-leitor,

tendo muitas vezes a finalidade da leitura de distração, ao mesmo tempo em que ocorre a assimilação de temas ou assuntos, de saberes de outras culturas, de outros modos de comportamentos, portanto a “[...] literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar a função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica” (Zilberman, 1981, p. 29).

Os laços da literatura infantil com a escola foram indicados antes: ambas são alvo de incentivo maciço, quando são fortalecidos os ideais da classe média. Para esse grupo a educação é meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase ao individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 76).

Nesse sentido, os discursos representam uma ação mobilizadora de intercessão entre a educação e a leitura literária, a princípio movida por uma classe social de interesses específicos para, em seguida, por interesses educativos. O enlace entre literatura e ensino demonstra uma ação constituída a partir da necessidade de atender uma demanda de livros didáticos e livros de leitura no contexto escolar, em que o texto era compreendido a partir do aspecto linguístico, depois pelo caráter formativo, para mais adiante ser divulgado como instrumento de instrução e de educação, tornando-se um bem humanizador, que deveria ser assegurado como direito (Candido, 2004).

## **5.2 Pelo viés da historicidade: a conceituação de literatura infantil**

Nas discussões a respeito da fusão entre literatura infantil e literatura escolar, percebe-se a presença marcante de estudos e pesquisas realizados descrevendo o percurso histórico e conceitual da literatura

infantil, que aparece em algumas obras em meados e final do século XX, por exemplo as de Fernando Azevedo (1956), Nelly Novaes Coelho (1966), Leonardo Arroyo (1968), Pfromm Neto (1974), Cecília Meireles (1979). Com isso edificaram-se pesquisas de cunho historiográfico, em que se buscou em documentos, textos e obras produzidas a partir do século XIX, fazer avançar as discussões sobre a leitura literária e, desse modo, reunir elementos para construir uma história e um conceito de literatura infantil brasileira, bem como compreender sua relação com o ensino, como se observa na pesquisa de Coelho (1985)<sup>87</sup>.

Nessa direção, a partir de uma pesquisa extensiva, Coelho (1985) trouxe um panorama da literatura infantil desde as origens indo-europeias até a redefinição de uma literatura contemporânea no contexto brasileiro, com a finalidade de apresentar um cenário da literatura infantil no Brasil, o que consagrou a obra como referência teórica para as pesquisas posteriores que trataram da temática.

A pesquisa de Coelho (1985) representou um trabalho de arqueologia dos textos que compuseram esse acervo fabuloso a que denominamos de literatura infantil. A autora escavou à fundo as origens de textos como fábulas, contos, romances:

A universalidade de certos temas ou contos, presentes entre raças tão distantes, ou de civilizações tão diferentes é um fenômeno que tem surpreendido os pesquisadores. No entanto é uma prova de que existe (ou existiu?) um fundo comum a que pertencemos todos e do qual perdemos a consciência há muito tempo. Permanecem no mistério as circunstâncias que levaram tais contos e narrativas de um ponto a outro do globo, em tempos tão recuados, em que era tão difícil vencer as distâncias... daí a

---

<sup>87</sup> A 3. edição da obra “Panorama Histórico da literatura infantil/juvenil”, de Nelly Novaes Coelho (1985, p. 11), pela Editora Quíron Ltda, segundo consta na introdução da obra, trata-se de uma edição refundida e ampliada que “corresponde à 2.ª Parte da versão original do nosso Literatura Infantil, lançada em 81 e agora reeditado em dois volumes independentes: A LITERATURA INFANTIL (abrangendo a 1.ª Parte da versão original) e este PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL”.

importância ética e psicológica desses contos tradicionais, como documentos incontestes de um período em que a comunicação entre os homens se fazia predominantemente por meio do emocional... (Coelho, 1985, p. 75).

Dentre as diversas obras citadas e comentadas no panorama histórico traçado pela autora, aparecem algumas obras didáticas como *Cartilha Maternal*, de João de Deus (1876) ou obras denominadas de Livro de leitura que eram utilizadas no contexto escolar, como por exemplo *Coração (Cuore)*, de Edmundo Amicis (1880). Embora a pesquisa de Coelho (1985) explicita o interesse investigativo quanto aos livros de literatura, também reconhece a necessidade de destacar a proximidade entre a literatura e a educação, ao afirmar que:

[...] não podemos ignorar os livros de leitura, escritos pelos pioneiros, e que foram, no Brasil, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças. Em última análise, tais livros foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira, demonstrando que os conceitos, “literatura” e “educação”, andaram sempre essencialmente ligados (Coelho, 1985, p. 168).

Assim como as de Lajolo (1982), as pesquisas de Coelho (1985, p. 168) destacaram os valores ideológicos predominantes nas obras no início de século XX, como o “nacionalismo”, o “intelectualismo”, o “tradicionalismo cultural”, o “moralismo e religiosidade”, que tiveram um rompimento desses padrões na produção de textos para crianças com Monteiro Lobato, em *A Menina do Nariz Arrebitado*, em 1921, publicado como *Segundo Livro de Leitura para uso nas escolas primárias*, inaugurando de modo desprezioso a tão almejada literatura infantil brasileira.

Essa onda de criatividade e ousadia proposta na composição de uma linguagem mais lúdica e espontânea não foi um modelo seguido. Pelo contrário, as obras de Monteiro Lobato foram tiradas de circulação e proibidas de serem utilizadas nas escolas. As inovações foram inseridas

aos poucos nas obras didáticas, como narrativas que exploravam a fantasia, a literatura em quadrinhos, o teatro infantil, conforme aponta Coelho (1985), contudo o que prevaleceu até final do século XX foi a presença de textos que atendiam às exigências ideológicas.

A relação entre literatura e educação esteve presente desde o final do século XIX ampliando-se durante todo o século XX, firmando as ações pedagógicas para o ensino e promoção do “gosto pela leitura” a partir da produção de obras de língua portuguesa, oferecendo aos professores textos e instruções que atendessem às necessidades dos professores e alunos, o que marcou a história da literatura brasileira e assim instituiu uma educação literária.

Uma das ações de políticas públicas que trouxe orientações em relação ao ensino da leitura literária foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), de 20 de dezembro de 1961, reformulada em 11 de agosto de 1971 (Lei n. 5.692), em que, segundo Coelho (1985, p. 212), a “[...] *leitura*, como habilidade formadora básica, é colocada como ponto de apoio das múltiplas propostas aos alunos, durante o processo de aprendizagem”. Com isso, o texto literário, presente nas obras didáticas, assumia a função de ponto de partida para atividades pedagógicas de estudo de aspectos linguísticos e gramaticais. Foi nesse momento também que surgiam as fichas e roteiros de leitura para atender às exigências curriculares de ensino da leitura.

Coelho (1985) apresentou três tendências que caracterizaram a literatura infantil: (a) “literatura realista” que remete àquelas obras que exploravam aspectos ou situações do contexto real, fatos reais e familiares que compunham o cotidiano, ou que procuravam informar sobre temas, costumes, hábitos ou tradições culturais; ou que investiam na curiosidade do leitor, por meio de enigmas, situações misteriosas, certo suspense, ou que tratavam de situações que envolviam um contexto psicológico retratando conflitos sociais; (b) “literatura fantasista”, que se

refere às obras que tinham um contexto narrativo e literário abarcando o mundo imaginário, fantástico, que extrapolava os limites do real, do possível; (c) “literatura híbrida”, que remete a uma proposta que trazia o contexto real e cotidiano e, a partir dele, introduzia ou explorava o imaginário, uma tendência que foi inaugurada por Monteiro Lobato.

Por isso, ao discutir sobre a literatura em sua relação com a educação, também se destaca o que se compreende por literatura e o que demarca um campo de ação e atuação, visto que essa tendência apresentada pela autora parece, ainda, caracterizar a produção de obras produzidas atualmente, quando demarcadas por uma perspectiva que “[...] redescobre as nossas origens brasílicas ou a essencialidade e a magia da literatura mítica ou folclórica, filtrada por uma visão culta e criadora” (Coelho, 1985, p. 219).

O esforço de conceituar literatura infantil percorreu estudos que transitaram pela descrição do percurso historiográfico. Muitas produções retrataram e descreveram as origens dos textos produzidos para crianças, delimitaram o contexto de produção editorial, recuperaram a biografia de autores de obras, dando visibilidade aos aspectos que fizeram parte de certo momento, o qual foi atravessado pela relação com o ensino da leitura nas escolas.

O estudo de Góes (1984) também parte de uma investigação histórica para conceituar e demonstrar essa proximidade entre a literatura e a educação. A autora busca entre as publicações nacionais e internacionais, no início e meados do XX, em autores como Lourenço Filho (1943), Cecília Meireles (1979), Sosa Jesualdo (1955) e Carlos Drummond de Andrade (1964), transitando entre as discussões nacionais e internacionais, descrever as principais discussões sobre a temática da literatura infantil. Movida pela preocupação em distinguir e caracterizar a literatura infantil como expressão de arte, que podia levar à emoção e à compreensão estética, essa visão repercutiu nas

ações educativas, pretendendo ampliar a visão de que o trabalho da literatura como arte representava a compreensão de uma linguagem carregada de significado (Góes, 1984).

### 5.3 A relação tríade: leitura, literatura e escola

O estudo de Magnani (1989)<sup>88</sup> trouxe uma reflexão sobre a relação entre leitura, literatura e escola, estudo em que, embora não especificamente direcionado à literatura infantil, mas à juvenil, é possível observar os apontamentos sobre o trabalho pedagógico a partir de textos literários.

A escolarização da leitura envolve, assim, as contradições dessa instituição, inserida no contexto de modernização capitalista, aliadas à tradição educacional e cultural brasileira marcada por uma tendência literária e retórica. Se a tendência literária parece ter se diluído, devido ao imediatismo e pressões do processo de industrialização, que torna necessária a escolarização das classes trabalhadoras, a indefinição entre preparo profissional e formação humanística não exclui do ensino da leitura e da literatura a tradição retórica (na prática, um “retalho da cultura clássica”) que vê no texto um instrumento de persuasão (Magnani, 1989, p. 28).

A autora usou a expressão “escolarização da leitura” e seus estudos sobre a história da educação no Brasil apontaram algumas situações sociais que impulsionaram a inserção de um ensino sistematizado da leitura, como a industrialização, que gerou a necessidade de ampliação das instituições escolares. Devido à precariedade de materiais de leitura existentes, houve um incentivo do governo para a produção de obras de leitura que poderiam ser adotadas pelas escolas. Estabelecia-se, assim,

---

<sup>88</sup>A obra de Magnani (1989) é resultado da Dissertação de Mestrado defendida em 1987, sob a orientação do prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior, na FE-UNICAMP (Magnani, 1987).

a relação leitura, literatura e educação, o que acabou por envolver dimensões complexas:

Falar em leitura e literatura é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor. E falar em formação do gosto é retomar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre *prazer e saber* (Magnani, 1989, p. 29).

Ao denominar de fenômeno social a questão da leitura e da literatura, a autora apresenta um percurso histórico com olhar específico para a relação entre literatura e educação. Os estudos partiram de documentos desde o *Ratio Studiorum*, percorrendo outros sobre as reformas educacionais até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino (Lei n. 5.692/1971), detendo-se na discussão dos Guias Curriculares do Estado de São Paulo, produzidos em 1975.

De acordo com os estudos por ela realizados sobre o ensino da leitura e da literatura nos Guias Curriculares, aparecem neles instruções que conduzem o aluno a atitudes passivas e reprodutoras em relação a um texto proposto como modelo, “[...] ao mesmo tempo em que se trabalham aspectos estáticos da literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura” (Magnani, 1989, p. 34). Estabelecia-se assim um modo de produção de obras e de textos escolares que colocava o estudante como um leitor num caminho auto reprodutor.

Os estudos mostram que, a partir da década de 1970, ocorreu a expansão da produção do livro didático para atender às instituições

escolares, balizada pelas orientações da Lei 5.692 de 1971<sup>89</sup>. Se a Lei 5.692 não conseguiu atingir de modo direto e eficaz o ensino, “[...] o livro didático acabou sendo, na prática, o Intermediário do Estado na concretização da reforma do ensino, constituindo uma política educacional e uma prática pedagógica com respaldo legal” (Magnani, 1989, p. 40).

Com a propagação da obra didática para o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula, norteando as ações do professor e garantindo o cumprimento da programação curricular, conforme as orientações de documentos oficiais, instituiu-se como forma de preparação ou formação literária a inserção da obra “paradidática”. Em decorrência disso, gerou-se a necessidade da produção de obras, que viriam a compor catálogos (com coleções literárias), a serem indicadas pelos professores no trabalho com a literatura.

O trabalho com esses textos, por sua vez, norteado por concepções equivocadas de leitura e literatura e conduzido num contexto pouco adequado e por profissionais desorientados, acaba, na maior parte das vezes, se restringindo a fichas e roteiros, a fim de avaliar mais “objetivamente” a leitura. E, em vez de lançarem questões, busca-se através de caminhos pseudo-científicos, frutos de teorias literárias mal-dirigidas, convencer o leitor de que literatura é resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação, trecho de que mais gostou e mensagem. (Para demonstrar esses “conhecimentos”, nem é necessário que o aluno leia o livro: basta perguntar ao colega ao lado) (Magnani, 1989, p. 44).

Embora a autora se reporte a uma discussão mais direcionada ao ensino de literatura no 2.º Grau, que corresponde ao Ensino Médio, o discurso produzido apresenta certa similaridade ao do ensino literário nos anos iniciais do ensino fundamental, que tomava como herança o trabalho pedagógico a partir de preenchimentos de fichas e roteiros, com atividades de interpretação de texto cujas questões seguiam a

---

<sup>89</sup>Brasil (1961).

macha pedagógica indicada pela autora: “[...] resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação, trecho de que mais gostou e mensagem” (Magnani, 1989, p. 44).

Tendo em vista que a obra literária não trazia (nem traz) de modo específico a delimitação de um conteúdo curricular, o trabalho a ser desenvolvido pelo professor requeria outros procedimentos pedagógicos:

[...] professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo ou errado); ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo (Zilberman, 1981, p. 28).

Ainda que apresentasse a função formadora, a obra literária que compunha a instância da literatura infantil não se caracteriza como pedagógica, apresentava uma dimensão estética e literária, o que iria diferenciá-la da denominada “literatura escolar”, com textos elaborados de forma mais específica para atender a um intuito pedagógico, os denominados *livros de leitura*<sup>90</sup> como uma denominação mais abrangente para a produção de obras didáticas destinadas ao ensino da leitura e escrita nas escolas públicas primárias, e por *livros de*

---

<sup>90</sup>De acordo com Toledo (2001), as coleções de livros de leitura foram criadas na França, durante o século XIX, em decorrência de uma prática editorial de selecionar e aglutinar, em um único volume, aqueles textos que mais interessariam ao leitor, a partir de um mercado variado e saturado de obras – no caso, os clássicos franceses. Assim, de posse de um novo formato, os textos poderiam atingir um público diferenciado, com a oportunidade de obter um espaço no mercado editorial e conquistar maior rentabilidade (Goulart, 2013).

*leitura graduada*<sup>91</sup> para as produções de obras didáticas em séries correspondentes a cada ano escolar (Goulart, 2013; 2018b).

Ao traçar a história da literatura infantil no Brasil, Zilberman e Lajolo (1986, p. 18) reuniram diversos textos, que vinham constituídos dessa “[...] missão formadora e patriótica desta literatura para crianças”, de que tanto as obras de literatura (ou livros de leitura) quanto as obras didáticas (no caso, de língua portuguesa) estavam férteis “[...] em recomendações nacionalistas, pedagógicas e literárias”, fossem elas obras individuais, fossem séries graduadas ou coleções de textos.

A literatura infantil incorporou níveis de destinação pedagógica. Zilberman e Lajolo (1986) denominaram de “nível externo” as formas de circulação das obras, cujas ações e regulamentações de ordem legislativa incentivavam a produção de livros para crianças no início e meados do século XX, e de “nível interno” as sugestões para o aproveitamento da obra pelos professores, incluindo as perguntas de interpretação, o glossário e as propostas de atividades, até mesmo contando com pequenas orientações pedagógicas ao professor.

Outro aspecto referiu-se ao conteúdo das obras, pois, tendo em vista a disseminação de imigrantes em todo território nacional, as instruções do governo eram de que os textos deveriam apresentar exaltação à pátria e aos valores morais. Em consequência, as obras produzidas entre os séculos XIX e XX traziam a intenção moralizante, e o texto, em sua maioria narrativo, revelava em sua essência ser um manual de instruções, tomando o lugar de emissão ou evocação oral

---

<sup>91</sup>Com a publicação e divulgação das séries de leitura (graduada) de Abílio Cesar Borges, instaurou-se um novo modelo de material de uso escolar, que asseguraria ao trabalho do professor um direcionamento da metodologia, como também inauguraria no ensino um modo distinto de inserção do livro de leitura nas práticas de ensino. Com isso, ocorria nas escolas brasileiras, na segunda metade do século XIX, a instituição de um modelo de livro, juntamente com um modelo de instrução, o que passaria a ser considerado pelas autoridades governamentais um aspecto fundamental, visando uma uniformização para o ensino da leitura e da escrita (Goulart, 2013).

imperativa dos mestres, mas não deixando de dar visibilidade ao sentido pedagógico. Apresentavam-se em suportes impressos, geralmente apenas para leitura, e a realização das atividades acontecia em cadernos de uso pessoal (Zilberman, 1981; 1982).

O uso do livro didático na escola constituiu-se parte da própria história da educação, bem como possuía afinidade com a história da literatura infantil. Denominada de “literatura escolar” (Lajolo, 1982), as obras a ela pertencentes estavam atreladas ao ensino da leitura e, conseqüentemente, da literatura, mas com ações pedagógicas planejadas com intuito de servir aos objetivos curriculares de língua portuguesa. Seus autores eram em geral professores e eram disseminadas com finalidades específicas de cunho pedagógico, político e ideológico, demarcando um campo de representações e disputas (Bittencourt, 2008).

O livro didático constituiu, e ainda constitui, espaço de propagação do texto literário para o trabalho pedagógico com a leitura na educação básica, que, para muitas crianças, era e continua sendo a única forma de contato com textos literários. A obra didática acabou por assumir dupla funcionalidade ao apresentar textos literários (fragmentos ou adaptações de contos) e a partir deles se explorar os conteúdos curriculares, especificamente em relação ao ensino da língua, uma realidade que se encontra em vigor na produção de obras didáticas e na sua utilização no contexto escolar, com a diferença de que, atualmente, as obras não são reutilizáveis, pois trazem atividades inclusas para serem feitas no próprio material impresso.

#### **5.4 O texto como recurso pedagógico**

Em meados do século XX, os livros de leitura chegaram às escolas em obras impressas, contendo um texto, um glossário, algumas atividades de interpretação do texto e atividades gramaticais diferentes. Alguns deles

traziam orientações aos professores sobre o trabalho pedagógico com o texto (Goulart, 2013), devendo as ações de ensino a partir da literatura ou, especificamente, da leitura com o livro didático ser realizadas pelo professor. No momento em que se incorpora o ensino da leitura, revela-se o princípio do trabalho sistematizado com a literatura, que aparece relacionado ao currículo com a responsabilidade ou a obrigatoriedade de inseri-la nas atividades escolares:

Suporte do aprendizado das primeiras letras, o livro passou por diversas fases ao longo da história da educação no Brasil. Camões, as Seletas, as apostilas, o livro único, o paradidático, todos estes são facetas de um mesmo livro – aquele a quem se delegou a incumbência de acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo de depósito de informações e exercícios, sem negar nunca seu caráter utilitário que, se o degradou (e mesmo Camões foi vítima desse aviltamento), não impediu sua expansão crescente. Por isso, transcendeu o âmbito da sala de aula e converteu-se numa vigorosa fonte de renda para autores, editores e livreiros, embora nem sempre na mesma proporção (Zilberman, 1982, p. 20).

A crítica ao livro didático, ao uso do texto literário em sala de aula ficou em evidência na obra de Zilberman (1982)<sup>92</sup> quando reuniu dez produções de autores nacionais que procuraram discutir sobre a realidade do ensino da leitura literária nas escolas no final do século XX. Os textos presentes na obra apresentaram um discurso a partir da exposta crise no ensino que teve como reflexo a crise da leitura, por isso as discussões pretenderam oferecer um espaço de reflexão aos professores, especificamente do ensino do 2º Grau,

---

<sup>92</sup>Conta na apresentação da obra que: “Reagindo a uma crise que compromete a escola e, por consequência, o professor, este conjunto de ensaios almeja algo mais do que uma correção imediata de rumos; pois, se assim fosse, confundir-se-ia tão somente com uma saída de emergência. Acima de tudo, esta obra visa a sala de aula, sugerindo um relacionamento mais participante para o professor e para o aluno, de modo a tornar autenticamente democrático o processo por que passa a escola brasileira em nosso tempo” (Zilberman, 1982, p. 8)

sobre outras propostas de um trabalho pedagógico com a literatura em sala de aula.

Embora não fosse a finalidade central da obra trazer uma discussão sobre o ensino da literatura no 1º Grau, alguns estudos apontaram temas emblemáticos que também podiam ser compreendidos na dimensão do trabalho pedagógico com o texto junto às crianças, uma vez que trouxeram o contexto do ensino da leitura como temática centralizadora dos discursos. O tom de criticidade nas argumentações sobre os modos de utilização do texto em sala de aula, presente nessa obra, ecoou em diversas produções acadêmicas.

Algumas perspectivas conceituais que foram delineadas referiram-se ao “texto como um trabalho de linguagem” e como uma “reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão” (Leite; Marques, 1982, p. 38). Essa experiência mobiliza ações na dimensão daquele que produz o texto, pois, do ponto de vista do autor, tratava-se de um trabalho com e sobre a experiência concreta de escrita, enquanto, do ponto de vista do leitor, tratava-se de uma ação de experiência que o provoca a viver e a transformar, “[...] transformando-se na medida em que incorpora a sua essencial novidade ao seu mundo de vivências”, conforme apontaram os estudos de Leite e Marques (1982, p. 38).

Ao discutir a respeito do papel da escola no processo formativo da linguagem, Leite e Marques (1982) trouxeram uma abordagem crítica a partir da perspectiva da educação como processo de emancipação, proposta por Freire (1988). Assim, discutiram o trabalho decente sob a perspectiva de uma instituição que servia à classe dominante ou à classe dominada. Por isso, quando o professor escolhesse a segunda opção, deveria reconhecer que quando os sujeitos, considerados dominados, procuravam a escola, partiam da compreensão da relação entre “saber” e “poder”, visto que a escola ofereceria as condições para a busca de emancipação.

Diante disso, as autoras apresentaram uma proposta didática do trabalho com a literatura em sala de aula a partir de situações ou provocações que promovessem o diálogo, a dúvida, de modo que estimulasse manifestações sobre o texto, fossem essas de contradição ou de afinidade. Por isso, se “[...] a mediação é o texto literário, um texto que expressa a vontade de criar, um texto que mais interroga do que responde, um texto opaco, cuja obscuridade misteriosa é o desafio que propõe a busca de sentido, ele facilita a tarefa” (Leite; Marques, 1982, p. 43).

A proposta apresentada pelas autoras coloca o texto como centralidade e delega à atuação docente a responsabilidade de direcionamento das propostas de leitura como a mola propulsora de atividades com a finalidade reflexiva em sala de aula, ou seja, após ler o texto, o professor poderia criar uma situação de discussão e debate em torno da temática. A função do professor estaria em explorar ao máximo a potencialidade desse conteúdo temático oferecido pelo texto, de modo a não atrapalhar o encontro entre o aluno e o texto e, por meio deste, proporcionar um encontro consigo mesmo e com os outros.

Assim, sem a pretensão de indicar uma receita de trabalho pedagógico, a sugestão partia da orientação em relação à escolha do texto, que, de preferência, deveria ser feita junto com os alunos, como, por exemplo, por meio de uma sondagem de interesses, de conversa sobre o tema, para, em seguida, “[...] navegar no rumo aventureiro da criação, sem resistir à vontade de escrever, representar, compor, desenhar, ou reler, recompor e reinventar” (Leite; Marques, 1982, p. 43).

Nessa mesma perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica com o texto literário, Lajolo (1982) assumiu um posicionamento mais crítico com a afirmação de que o “texto não é pretexto para nada”, frase que se tornou quase que um mantra nas discussões relativas ao trabalho pedagógico com a literatura. A autora apoiou-se na premissa de que o texto só “[...] existe na medida em que se constitui ponto de encontro

entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente ato solitário da escrita” (Lajolo, 1982, p. 52).

A visão crítica de Lajolo (1982) apoiou-se nas problemáticas em relação à utilização do texto em sala de aula, como: trabalhar o texto literário apenas para ensinar algo, ou seja, como pretexto para a aprendizagem de aspectos gramaticais ou literários; utilizar o texto apenas como modelo para determinada reflexão, seja para exaltar comportamentos ou para recriminá-los; ou utilizá-lo como pretexto para propor a escrita de “redações”.

Essa realidade do texto como critério para selecionar conteúdos gerou controvérsias, o texto passou a ser visto como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, conforme aponta Lajolo (1982, p. 62). Para se aprender as modalidades cultas da linguagem, a eficiência de um texto ocorria quando habilitava o aluno a produzir textos, a reconhecer a linguagem a partir do uso social, por isso essa relação entre um texto e o contexto social precisava ser discutida em sala de aula, de modo que, no ensino de literatura, o texto passaria a “[...] deixar de constituir pretexto e ilustração do que já se cristalizou como uma teoria ou uma história da literatura”.

O que é complexo – ou melhor, complexa, no bom texto – é a relação que ele permite instaurar entre ele (texto) e seu leitor. Esta relação é tanto mais complexa quanto mais maduro for o leitor e melhor (literalmente falando) for o texto. Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura (Lajolo, 1982, p. 58).

A autora manifestou certa preocupação com a inserção de diferentes gêneros textuais, o que estava relacionado ao ensino no 2º Grau, que deveria trabalhar diretamente com aspectos da formação literária. Essa discussão sobre texto foi retomada por ela e rediscutida no capítulo “Texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” (Lajolo,

2009, p. 99), em que trouxe uma reflexão de seus próprios escritos e afirmações, destacando aqueles que considerava ser um equívoco ou uma afirmativa um pouco tendenciosa, reconhecendo que, por vezes, na escola o texto possui uma finalidade, que não deveria ser pretexto em si mesmo, mas ao ser escolhido precisa estar envolvido no contexto do trabalho pedagógico proposto pelo professor.

Outros capítulos da obra dedicaram-se à reflexão conceitual e à proposição de ações pedagógicas a partir do trabalho com a poesia, por exemplo, entendendo que a leitura de um texto poético requer as mesmas habilidades de leitura de outros textos, o que difere é que “[...] o texto poético não é um texto como outros [...] A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho com a linguagem sobre si mesma”. (Averbuck, 1982, p. 70).

O discurso proposto reafirma que as obras didáticas foram adentrando o contexto escolar para suprir a ausência de material de leitura e eram utilizadas como recurso de formação literária. A literatura infantil e juvenil foi incorporada à sala de aula pelo livro didático ou paradidático, acreditando-se que, com a obra em mãos, todas as crianças dominariam a leitura, o que “[...] até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento” (Abramovich, 1989, p. 140).

Ao ser inserido no contexto escolar, o texto literário ocupou outra posição nas relações entre o leitor e a obra, passando a ser visto como atividade a ser cumprida. Nessa direção, Abramovich (1989) apresenta um discurso, em tom menos acadêmico e mais literário, para tratar da literatura e do trabalho pedagógico com obras literárias em sala de aula. As discussões propostas pela autora vão desde a importância da leitura das histórias em voz alta, como as atividades de contação de histórias realizadas pelo professor, até as sugestões de como aproveitar

os textos. Tal discussão tomou por base que se deveria percorrer uma apresentação das características de diversos gêneros e explorar uma reflexão do uso do texto em sala de aula. A autora apresentou algumas orientações ao professor, como a necessidade de se “[...] curtir o ritmo de cada narrativa”, o que requer certa dedicação e envolvimento do professor (Abramovich, 1989, p. 21).

Ao abordar a leitura em sala de aula, a autora problematizou várias situações, como o prazo de leitura, que diz respeito a uma proposta pedagógica que estabelece um tempo para ler uma determinada obra, sem levar em consideração as condições dos alunos, por exemplo, se a obra estaria disponível na biblioteca escolar, se haveria exemplares que atendessem aos alunos no tempo estipulado para a leitura. Outra questão referiu-se à escolha de qual obra ler, pois muitas vezes um livro é indicado e não escolhido pelo aluno. Essa determinação do tempo e das obras passa pelo crivo docente, que nem sempre atende aos interesses dos alunos, ocasionando resistência à atividade de leitura proposta. E ainda existe a precariedade do acervo das bibliotecas escolares ou salas de leitura, tanto no quesito da disponibilidade de títulos de obras quanto do número exemplares disponíveis para as escolhas de livros de literatura infantil. Essa foi uma realidade apresentada nos anos de 1980, mas que ainda persiste no contexto escolar, o que nos permite elencar outras tantas situações emblemáticas em relação ao modo como a leitura literária é explorada em sala de aula:

Como uma única e mesma história pode interessar a toda uma classe? [...] Por que não ampliar horizontes, indo às livrarias ou bibliotecas e deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, reescolher, até decidir por aquele volume, aquele autor, aquele gênero, que, naquele determinado dia, lhe desperte a curiosidade, a vontade, a inquietação?? Claro que, para isso, a professora teria que ler muito mais livros, e a questão que fica é esta: ela está disposta a isso? (Abramovich, 1989, p. 140).

A problematização que a autora apresenta parece bem oportuna até os dias atuais, especificamente quando se trata do trabalho pedagógico com a leitura literária. Ler uma obra de forma envolvente e proporcionar uma reflexão a partir da temática que o texto oferece, ou mesmo ler de forma despreziosa, como uma atividade que oportuniza o contato e a apropriação de uma cultura escrita, parecem ações já consolidadas no ambiente escolar, entretanto ainda deparamos com limitações e desafios em relação às práticas de leitura (Nascimento; Goulart, 2019). Mesmo superando o problema de uma obra ser escrita de forma a atender às exigências temáticas (com textos que exaltem a pátria, valores morais e comportamentais, etc.), outra dificuldade se encontra na condução didático-pedagógica dessa leitura, ou seja, de como explorar os textos em sala de aula.

Mas parece que não satisfaz ao professor apenas a adoção de um livro para toda a classe, segundo a sua escolha (dele, professor, claro...). Muitas e muitas vezes, esse texto selecionado se torna apenas um pretexto para estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontrar advérbios de modo e mil outras relevâncias do tipo... estilhaça-se a história, não se aprofunda a ideia, uma interpretação, não se analisa a forma de escrever dum autor (tarefa tão absorvente e que exige tanto trabalho...). Aliás, usar sempre um caderno para fazer exercícios, ao invés de mutilar um conto ou poema. (Abramovich, 1989, p. 140).

O uso do texto para explorar um conteúdo gramatical ou um aspecto linguístico tornou-se uma ação pedagógica recorrente, uma problemática também apontada por Lajolo (1982; 2009). Outra situação trata-se da ficha solicitada após cada leitura, quando poderia se trabalhar o espírito crítico, o pensar sobre o texto lido, o ato de admirar-se ou questionar sobre fatos, assuntos. Para Abramovich (1989, p. 143) essa ficha, que por vezes foi denominada de “encarte de trabalho”, veio “[...] anexada à maioria dos livros ou propostas pela professora [e] pouco pede além da compreensão literal e linear da narrativa”.

O trabalho com texto literário, quando se resume apenas a uma finalidade de exploração de conteúdos gramaticais, torna-se um problema de ordem formativa. Haja vista que a leitura de um texto possui uma vertente formativa, não apenas em relação a um determinado conteúdo, mas também como uma ação de expressividade da linguagem, como ação de criticidade, como posicionamento do leitor em relação ao texto. A leitura mobiliza ações em que a partir do texto o leitor pode pensar, duvidar, perguntar, discordar, pode ficar emocionada, sentir-se inquieta ou curiosa. Por isso, podemos acrescentar a questão da frequência da realização desse trabalho com a leitura em sala de aula, que não se deveria reduzir a encerramento de bimestre ou semestre, mas precisaria inserir-se na rotina escolar.

Diante disso, Abramovich (1989, p. 143) trouxe uma reflexão de que “[...] conversar com as crianças sobre o texto lido é fundamental”. A partir dessa afirmação, a autora apresentou algumas formas de condução de questões após a leitura do livro, como discutir sobre a história (observar a opinião da criança sobre o enredo/ assunto da obra), sobre o ritmo (a forma como o texto se apresentou), a relação entre o começo e o final da história, falar sobre os personagens (discutir e polemizar sobre ações, comportamentos, modos de falar), discutir sobre a forma física do livro e outras informações que a obra possa trazer na capa, orelha e quarta capa, ouvir a opinião de colegas, assim como reler um livro precisa ter espaço nas ações pedagógicas. O que remete a uma série de protocolos de leitura que poderiam ser explorados pelo professor.

Enfim, simplesmente colocar a leitura do livro infantil brasileiro no currículo escolar não quer dizer nada... Pode-se estar formando pessoas com ojeriza permanente pela leitura, tal a quantidade de livros ruins que lhes pedem que leiam, aliada à nenhuma crítica que é solicitada... (Abramovich, 1989, p. 148).

O discurso de Abramovich (1989) parece revelar preocupação com a situação da leitura na escola e, ao mesmo tempo em que apontou os problemas detectados, também propôs ações, orientando e estimulando os professores a desenvolverem atividades de leitura em sala de aula. O trabalho pedagógico com a leitura literária deveria trazer como preocupação primordial “[...] formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes de receber tudo o que a história traz [...]. Literatura é arte, literatura é prazer. Que a escola escampe este lado” (Abramovich, 1989, p. 148).

## **5.5 Entre texto, pretexto e contexto no ensino da leitura**

A educação no Brasil, a partir de 1964, sofreu forte impacto do autoritarismo da ditadura militar, tendo a produção de obras didáticas passado a seguir um padrão de ensino. No caso, o ensino da leitura remetia às aulas língua portuguesa, de modo que os textos deveriam seguir um modelo discursivo pautado da utilidade, de que o texto, em sua temática ou conteúdo, serviria a um propósito didático apenas. Nesse contexto, emerge a necessidade de mudança de concepção do ensino da literatura a partir de um discurso da literariedade e da estética dos textos e das obras literárias (Perrotti, 1986).

De acordo com Perrotti (1986), instaurou-se a partir da década de 1970 uma produção regida por um “discurso utilitário”, oferecendo-se uma narrativa com ênfase em atitudes morais, padrões de conduta, e “[...] tais atitudes e padrões inseriam na ordem da sociedade que os promoveu, uma vez que tal discurso buscou não somente adaptar a criança à vida social, mas adaptá-la a um modelo social: o burguês” (Perrotti, 1986, p. 117).

O estudo de Perrotti (1986) destacou que, nesse período, se despontaram obras de literatura infantil que buscaram romper com esse modelo demarcado por um “discurso autoritário”, propondo

outro modelo compreendendo um “discurso estético”, como nas obras de Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, entre outros. Emergia então um movimento discursivo que procurou valorizar a perspectiva da criança, em relação aos modos de pensar, de sentir, de agir que envolvia a realidade da infância.

A mudança na concepção da produção de obras para crianças revelou uma alteração na compreensão de literatura, especificamente de literatura infantil, o que se refletiu nas ações educativas, passou a gerar outras prioridades em relação ao seu ensino e permanece em redefinição até os dias atuais.

A necessidade de mudança no modelo de ensino da leitura passou a ser mote de discussão teórica, o que podemos observar na coletânea de 12 textos, publicada em 1984, que teve por objetivo atender a um programa de formação de professores de língua portuguesa. A obra “O texto na sala de aula”, organizada por Geraldi (1984)<sup>93</sup>, ganhou repercussão nacional nos estudos referentes ao ensino da leitura e da literatura.

Embora a obra não trate especificamente do ensino da literatura infantil, mas do ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa, o discurso produzido trouxe, sob um tom de criticidade, uma reflexão sobre as políticas autoritárias de ensino instituídas, além de abrir um espaço de discussão que enfatizava o texto como subterfúgio para o ensino dos conteúdos linguísticos. Diante disso, a obra apresenta outra perspectiva teórica sobre o ensino de leitura e de literatura a partir de duas vertentes argumentativas que se tornaram referência em relação à temática, como: a concepção de linguagem e a concepção de ensino da leitura e literatura.

---

<sup>93</sup>A obra teve sua primeira edição publicada em 1984 pela Assoeste (Associação de Educação do Oeste do Paraná). Em 1995 foi modificada e publicada pela Editora Ática. Consta na apresentação da 5. Edição “São textos produzidos na primeira metade da década de 1980, postos em circulação num período em que buscávamos, não sem certa ansiedade, rumos distintos daqueles norteados pelo fazer pedagógico no período militar que então encontrava seu fim – não por vontade própria, é óbvio, mas por exigência dos movimentos sociais brasileiros”.

Geraldi (1984) destaca três concepções de linguagem que podem balizar o processo de ensino da leitura: linguagem como expressão do pensamento, que compreende uma perspectiva da individualidade do sujeito enquanto falante, em que a articulação oral, a eloquência torna-se medida de organização do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua é vista como código, um conjunto de signos que se combinam, regido por regras gramaticais, que transmitem ao receptor uma mensagem, por isso dominar os sinais do código linguístico representa o domínio da linguagem; linguagem como forma de interação, como produto histórico-social, o que a realça como fenômeno social, portanto relacionada às estruturas sociais e estando diretamente implicada nas relações humanas.

A vertente teórica da obra baseou-se na linguagem como forma de interação, o que tornava necessária outra postura educacional no ensino da língua, especificamente quanto às relações entre o leitor e o texto, “[...] uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1984, p. 41).

Diante disso, ao discutir sobre o ensino da língua portuguesa, Geraldi (1984) destacou a permanência de três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Vamos nos atentar à prática de leitura de textos, definida pelo autor como “[...] um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (Geraldi, 1984, p. 91).

Nesse processo, o leitor é compreendido como sujeito atuante, que busca a significação do texto. O texto se mostra o espaço de encontro entre interlocutores, leitor e autor, que se relacionam por meio da leitura, situação em que o leitor age e interage com a obra produzindo um sentido, uma significação, que nem sempre corresponderá àquela pensada pelo autor.

Frente a essa relação de interlocução, como uma experiência concreta vivenciada pelo leitor, Geraldi (1984) propõe algumas posturas que impulsionam a leitura de um texto, entre elas as finalidades estabelecidas para a leitura: busca de informações; como estudo do texto, que remete a um modo sistemático de análise textual. Tais motivações podem ser consideradas como pretexto para o aluno ou para o professor, em que o pretexto seria estabelecer um modo de interlocução entre o leitor e o texto, seja como estudo ou fruição, esse último remetendo a uma leitura como ato gratuito, sem expectativas ou exigências pedagógicas.

Nessa direção, consideramos duas situações que podem envolver a dimensão de um trabalho pedagógico com o texto literário: uma que comporta a finalidade da leitura como pretexto, sendo o texto (de obra impressa ou de uma leitura oral realizada pelo professor) usado como suporte para o ensino de um conteúdo curricular ou para uma reflexão sobre um tema, geralmente de cunho formativo de valores morais. Outra que se refere à leitura como fruição, que compreende as ações de leitura literária no ambiente escolar a partir de uma atividade de deleite, muitas vezes percebida como ação sem acompanhamento e sem intencionalidade ou propósito educativo.

## **5.6 Leitura literária como direito e como ação formativa**

Resultante de um dos ciclos de palestras sobre Direitos Humanos organizados pela Comissão Justiça e Paz, na Faculdade de Direito da USP, entre abril e maio de 1988 (no contexto nacional da Assembleia Constituinte), eis que emerge “O direito à Literatura”, a partir de uma conferência proferida por Antônio Candido<sup>94</sup>. A temática da arte e

---

<sup>94</sup>A versão impressa apareceu pela primeira vez em 1989, publicada pela CJP e a editora Brasiliense numa coletânea de vários autores (organizada por Antonio Carlos Ribeiro Fester) chamada Direitos Humanos e... Medo, AIDS, Anistia Internacional, Estado, Literatura — edição há muito esgotada. A partir de 1995, foi inserida na terceira edição

da literatura como direito humano foi temática central do discurso de Candido (1995), o que se constituiu referência teórica em muitas produções acadêmicas.

Escrito a partir de uma solicitação do curso de direito da Universidade Mackenzie em São Paulo, Antonio Candido produziu nessa palestra para os acadêmicos uma reflexão que se tornou recorrente nas discussões sobre a educação literária no Brasil, uma espécie de texto referência para os debates dessa ordem. A despeito de o tema solicitado ser direitos humanos, o encaminhamento perpassa a questão da arte como um direito fundamental para o processo de humanização, como se sabe (Fritzen, 2019, p. 79).

A temática da conferência ancorou-se na discussão a respeito dos direitos humanos como um horizonte em prol da fraternidade, entendendo que muitas das necessidades e direitos de um sujeito são também as do outro. Assim como a sociedade carece de políticas que estabeleçam o atendimento das condições básicas para uma vida humana digna, como alimentação, saúde, moradia, educação, dentre outras necessidades mais evidentes, o atendimento às necessidades básicas ocupa prioridade na ótica política e social – e tem seu mérito –, porém não difere do direito à leitura.

Nessa direção, Candido (1995) chama a atenção para o direito de acesso à cultura, às obras literárias, que parecem restringir-se a um público seletivo. Posiciona-se, então, na defesa de a literatura e todas as formas de arte constituírem um fator básico para a humanização, haja vista que, numa “[...] perspectiva antropológico-cultural, não há homem sem linguagem, sem o jogar figurativo das palavras, sem a elaboração de narrativas, sem compor sonhos quando a vigília é suspensa”, conforme assinala Fritzen (2019, p. 80). Essa perspectiva confere à literatura o status de bem universal e indispensável para a formação humana.

---

de Vários Escritos (Ed. Duas Cidades), junto a outros ensaios seus”. Disponível no site do Respeitar é preciso.

A discussão sobre a urgência de o acesso à literatura ser considerado como um direito, na amplitude de uma educação literária que possibilite o contexto crítico formativo e estético, aparece nos estudos de Ramos (2011, p. 24), que aponta para a necessidade de alteração do paradigma da leitura como um dever (ou como uma obrigação) para a leitura literária como um direito, o que traz implicações no modo de relação do leitor com o texto, “[...] entendido como necessário, mas também no próprio estatuto da literatura na escola, que deixa de ser vista como hermética e impenetrável, pertença de uma elite restrita, para passar a ser partilhada e fruída como um bem comum, acessível e presente no quotidiano”.

Pautada nessa argumentação de contexto formativo, Ramos (2011) enfatiza a imponência da educação literária, ao destacar a importância do processo de ensino e aprendizagem e das ações mediadoras como determinantes no contexto escolar de formação dos leitores. Diante disso, a autora considera que a educação literária diz respeito às ações de ensino que vão além da tarefa de um trabalho pedagógico apresentar obras consideradas “[...] património perpetuável caracterizado por uma certa unidade, sendo cada vez colocada a ênfase no relevo da capacidade de leitura e de interpretação enquanto competência mobilizadora de complexas associações de sentido” (Ramos, 2011, p. 22).

Cada grupo social constrói manifestações ou produções literárias que o representam, mobilizando essa competência leitora na busca complexa de construir sentidos, frente a qual passa a ser vista como “[...] instrumento poderoso de instrução e educação, entra em nossos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”, conforme descreve Candido (1995, p. 175).

Outro aspecto refere-se ao fato de que a literatura penetra em dimensões pouco acessíveis e provoca a dialogicidade, quando “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a

possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, (Candido, 1995, p. 175). Embora ofereça uma experiência, denominada pelo autor de inofensiva, a literatura pode gerar preocupações pela profundidade que atinge, o que lhe afere caráter formador da personalidade.

Nessa mesma vertente, Larrosa (2003, p. 26) propõe pensar a leitura literária a partir de duas perspectivas: uma como formação ou a formação como leitura, explicando que “[...] ler como formação, seria tentar pensar nessa atividade misteriosa que é ler como algo que tem a ver com o que nos faz ser o que somos”<sup>95</sup> (traduzido pela autora).

Ao apontar que a leitura nos faz ser o que somos, essa argumentação traz uma vertente de humanização, sendo a leitura literária compreendida como ação formativa, pois, segundo Larrosa (2003, p. 28, traduzido pela autora), “[...] é preciso haver uma relação íntima entre texto e subjetividade. E essa relação poderia ser pensada como experiência, embora compreenda a experiência de uma maneira particular. A experiência seria o que nos acontece. Não o que acontece, mas o que acontece conosco”<sup>96</sup>.

A compreensão a partir daquilo que acontece conosco numa esfera mais íntima e profunda, que amplia a extensão formativa para a interioridade subjetiva do leitor, enquanto sujeito reflexivo da ação de ler realiza e recebe o que o ato de ler tem para lhe oferecer. Essa relação de intimidade com o texto refere-se a um ato de experiência em que a compreensão leitora mobiliza a transformação do sujeito, pois essa experiência, na perspectiva de Larrosa (2002; 2003; 2009), é algo que se passa em nós, nos toca de forma profunda. Leitura não é sinônimo

---

<sup>95</sup> “[...] lectura como formación, sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos” (LARROSA, 2003, p. 26).

<sup>96</sup> Larrosa (2003, p. 28), “[...] es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa”.

de saber, porque sabemos muitas coisas, vivemos em uma sociedade globalizada, em que as informações circulam com muita velocidade e o acesso ao conhecimento, por meio digital, é ilimitado. Embora saibamos de muitas coisas, esse saber disponível nem sempre resulta ou provoca em nós a transformação das ações, por isso pensar “[...] ler como formação significa cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que acontece (e que podemos saber) e o que nos acontece (como algo ao qual devemos atribuir um significado em relação a nós mesmos)” (Larrosa, 2003, p. 28, traduzido pela autora)<sup>97</sup>.

O segundo aspecto da leitura literária seria a “formação como leitura”, que corresponde a compreendê-la como uma maneira diferenciada de se relacionar, como uma relação de produção de sentidos (Larrosa, 2003).

Do meu ponto de vista, tudo o que nos acontece pode ser considerado um texto, algo que compromete a nossa capacidade de ouvir, algo a que temos de prestar atenção. É como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza ou os eventos que acontecem ao nosso redor quisessem nos dizer algo. E a formação envolve necessariamente nossa capacidade de ouvir (ou ler) o que eles têm a dizer. A pessoa que não é capaz de ouvir cancelou seu potencial de formação e de trans-formação (Larrosa, 2003, p. 29, traduzido pela autora)<sup>98</sup>.

A capacidade de ler, de se colocar aberto às palavras do autor pronto a compreender, libera um potencial formativo e transformador. Na mesma direção, Candido (1995, p. 176) aponta que a literatura

---

<sup>97</sup> “[...] la lectura como formación supone cancelar esa frontera [...] entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (LARROSA, 2003, p. 28).

<sup>98</sup> Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. La persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación (Larrosa, 2003, p. 29).

possui essa capacidade de estabelecer diálogos na interioridade da condição humana, que a põe em condição formativa, visto que “[...] ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si, o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Torna-se gesto expressivo de uma essência dialógica em que a palavra é posta em interlocução com outros e, principalmente, com o próprio leitor. Um gesto maior, ou mobilizador de outros gestos, como aponta Skiliar (2014), como o gesto da palavra, de dissertar sobre a inquietude:

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um. Terá de disseminar o gesto, multiplicá-lo não por si mesmo, senão por suas variedades, suas variações: o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler, o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro. Ler é um gesto que apenas pressupõe, dificilmente quereria, ressuscitar os vivos. O gesto de quê? Para não esquecer-se do humano. Para que o humano não se negue ao humano. Para não esquecer que estamos vivos (Skiliar, 2014, p. 67).

A leitura na dimensão literária torna-se gesto que pressupõe o reavivamento de uma característica essencialmente humana. Talvez seja essa perspectiva de formação humanística que delega à dimensão teórica de leitura seu revestimento de complexidade argumentativa. Uma temática que não se esgota em discussões teórico-metodológicas ou iniciativas político-educacionais, com vistas a sua apropriação, disseminação e expansão, o que se evidencia em linhas discursivas nos últimos anos a respeito desse “gesto de dar a ler”, conforme aponta Skiliar (2014, p. 67), que remete ao ato mais intensivo de concatenar ações – formativas, normativas, instrutivas, conceituais etc. – para a edificação de uma educação literária.

Nesse sentido, a leitura literária apresenta uma dimensão mais extensiva em relação ao trabalho pedagógico, o que requer um posicionamento cuidadoso dos professores, visto que a dimensão a ser

explorada de um texto não se reduz à perspectiva de um saber científico, de um saber regulamentado e delimitado pelos currículos escolares, mas antes abarca a pluralidade de sujeitos da linguagem, de uma interlocução entre o leitor e o autor, de uma dimensão de formação humana.



# Conclusão

## A compreensão de leitura entre encadeamentos discursivos

*“Acredito que todo escritor idealiza seu leitor.  
Homens e mulheres são seres de relações.  
Somos filhos da incompletude.  
Toda idealização está carregada de crenças e conceitos  
que norteiam a sua expressão.  
Ao ler um texto percebemos as possibilidades que a escritura contribui, e  
o movimento que ela sonha em processar no leitor”.*  
Queirós (2012, p. 71).

No empenho de descrever as representações discursivas sobre leitura, leitura literária e ensino, que se fizeram presentes nos discursos produzidos nos anos de 1980, reuni um emaranhado de discursos teóricos e conceituais que marcaram um determinado período da educação no Brasil, o que gerou diferentes desafios ao longo deste estudo.

O desafio inicial consistiu na percepção de que as palavras produzidas e postas em circulação apresentam-se imersas em perspectiva teóricas, “[...] carregadas de crenças e conceitos que nortearam a sua expressão”, parafraseando a epígrafe (Queirós, 2012, p. 71). Entendemos que toda produção escrita se constitui a partir da idealização de um leitor, em que o autor pensa e articula as palavras, com escolhas que demonstram uma tonalidade dialógica a partir de seu interlocutor (Bakhtin, 2003). Por causa disso, ao apresentar esta produção aos leitores, também adentramos essa rota de idealização, ao considerar o leitor como sujeito, capaz de acompanhar discursos

produzidos em um determinado período da história da educação que, de alguma forma, influenciaram modos de perceber o ensino da leitura e da leitura literária no contexto escolar.

Nessa direção, ao delinear os discursos que circularam na década de 1980, oportunizamos o entendimento dos aspectos conceituais, dos fundamentos teóricos que sustentaram e validaram a implementação de políticas públicas, com a promulgação de legislações e de documentos orientadores didático-pedagógicos, no caso para o ensino da leitura e da leitura literária nas escolas públicas no Brasil.

Assim, outro desafio se mostrou ao analisar os discursos pelo viés da história cultural, com base teórica nos estudos de Chartier (2002), o que demandou a compreensão da leitura como prática cultural, a partir de duas faces que compõem esse conceito. Uma que apresenta a singularidade da leitora-pesquisadora, que realizou a ação investigativa ao selecionar as obras para o estudo, ao delimitar os fragmentos que foram destacados em cada capítulo, ao tecer os comentários sobre os discursos etc. Enfim, todas as observações construídas partiram de uma leitura única, que trouxe uma representação particularizada, enquanto leitora dos discursos apresentados, que, por vezes, podem não ser compatíveis com as intenções que os autores das obras e dos documentos tiveram, o que exigiu a compreensão do tema da enunciação de cada obra selecionada, a partir de uma ação investigativa que trabalhou, inicialmente, com uma significação temática. Essa primeira ótica perceptiva constituiu-se por uma face direcionada por recortes, por escolhas de fragmentos, por ênfases e/ou comentários, entendendo que as observações aqui apresentadas não constituem uma verdade absoluta, mas antes um modo de ler compartilhado.

Outra face referiu-se àquela construída a partir da perspectiva que os autores/escritores das obras selecionadas tiveram de seus leitores, apresentou-se demarcada por uma representação, ou seja,

por uma forma pela qual os autores deram sentido a seus enunciados, que remonta à tensão entre a inventividade dos sujeitos e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer. (Chartier, 2002). Também recebe influências de um dado período histórico, assim como dos contextos sociais e culturais, a partir de um sistema de signos dinâmicos e complexos, com as características estilísticas individualizadas de quem as produziu, carregadas de intencionalidade, de vozes de outros discursos, das condições de um momento social e histórico (Bakhtin; Volochinov, 2006).

Nessa faceta tem-se a exuberância da ideia de que todo autor pensa, premedita ao escrever seu texto, idealiza seu leitor, a partir da organização de uma obra planejada e orientada por um percurso para disponibilizar uma “leitura autorizada” (Chartier, 2002, p. 123).

Foi a partir dessa “leitura autorizada” que adentramos uma dimensão complexa de pesquisa com o tema leitura, entendendo que as representações percorrem caminhos balizados por óticas distintas, numa dimensão que emerge da singularidade do estudo. Por isso, os discursos selecionados partiram de uma reflexão sobre o “tema da enunciação” e o quanto essa aderência temática dos enunciados prescritos estava em evidência, ou seja, como esses enunciados oportunizaram um olhar para a expressão real de uma situação histórica da qual se originou a enunciação. Para tanto, foram observados o título, os sumários, os capítulos e as referências que demarcaram a escrita de cada obra, entendendo o tema da enunciação como algo substancial e concreto presente na linguagem (Bakhtin; Volochinov, 2006).

Ao compreender que o tema foi definido como um conjunto de significações interligadas, observamos as discussões em relação ao ensino da leitura e nos deparamos com algumas questões que envolviam essas produções. A partir dessas questões reuni os discursos com base nos principais argumentos que sustentavam o tema da enunciação. Os

discursos sobre o ensino da leitura sinalizaram representações sobre vários temas, como: a compreensão sobre o conceito de leitura; a compreensão sobre como se aprende a ler e sobre como se ensina a ler; as descrições em forma de orientações pedagógicas sobre o ensino da leitura e a relação entre leitura literária e ensino.

Nos discursos sobre a conceituação de leitura percebe-se um esforço em defini-la a partir de campos teóricos distintos. As argumentações transitaram em três representações basilares em relação à concepção de leitura: primeiramente, destacaram-se as abordagens sobre o ato ler como a ativação de aspectos linguísticos, em que a leitura é percebida como um ato de decodificação das palavras escritas e dominar o código linguístico asseguraria uma leitura fluente. Outra representação se ancorou na compreensão de leitura sob a ótica dos estudos da psicolinguística, momento em que os aspectos cognitivos ganharam evidência nas discussões do processo de ensino. Por fim, a representação a partir da perspectiva sociocultural, quando as relações de uso social do texto passaram a ter visibilidade nas discussões sobre leitura e ensino.

Foi identificado que os discursos sobre o ensino da leitura traziam uma preocupação em relação ao processo de aprendizagem, mais especificamente sobre a aquisição da leitura. O tema discursivo se mostrou sedimentado em vertentes teóricas que teceram compreensões distintas sobre como se processa a leitura, bem como procuraram descrever os aspectos constitutivos e as particularidades correlacionadas a esse processo.

Desse modo, a proximidade com estudos sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem trouxe como centralidade a sistematização da aquisição da leitura, a partir das pesquisas realizadas durante os anos de 1980. Para entender como se aprende a ler, as pesquisas procuraram compreender, definir e classificar o percurso de aquisição por meio de diferentes perspectivas, identificadas como níveis, tipos, estágios e fases de leitura, em que a criança passaria por

um processo cognitivo evolutivo de compreensão da leitura. Outras pesquisas classificaram a leitura como momentos ou níveis distintos, mas que se interconectavam. Tais pesquisas apresentavam um discurso que confirmava o aprendizado da leitura como processo evolutivo, com base na apreensão de palavras, diferentemente das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1975), que direcionaram o olhar para o processo de aquisição da leitura a partir de orações.

Nos discursos que tematizam a relação entre ensino e leitura, deparo com questões didático-pedagógicas, administrativas, políticas de incentivo à leitura e de formação docente, questões relativas aos materiais de leitura e espaços de leitura disponíveis, entre outras. A perspectiva didático-pedagógica gerenciou o tema dos discursos, que, a partir da implementação de leis federais e de orientações dadas por documentos oficiais, mobilizavam práticas educativas. Alguns aspectos foram considerados em relação às representações sobre o ensino da leitura, sobre *como, por que e para que* ensinar a ler, sobre quais propostas metodológicas acompanharam ou fundamentaram as atividades de leitura nos documentos oficiais. Em razão disso, priorizo o destaque às concepções presentes em documentos oficiais que antecederam o período de 1980 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Durante o período de 1980 a preocupação com ensino da leitura era patente, visto que as instituições escolares careciam de obras literárias, em dependência quase exclusiva dos textos disponibilizados em obras didáticas, os denominados livros de leitura ou séries graduadas de leitura, ou ainda “livros de aprender ler”, que traziam “[...] histórias que imediatamente se seguem, como aplicação da leitura, podem excepcionalmente, possuir interesse literário, por um milagre do autor”, que priorizavam “[...] o exercício da linguagem, e a obediência a estas ou àquelas recomendações pedagógicas, o texto fica mais ou menos na

dependência desse mecanismo, sem possibilidades para a imaginação”, conforme escreve Meireles (1979, p. 16).

Tais discussões impulsionaram publicações científicas a partir dos anos 1980, como as obras “Leitura em crise: alternativas ao professor”, de Regina Zilberman, em 1982, e “Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha”, de Marisa Lajolo, também em 1982, que se constituíram clássicos teóricos de pesquisas na área, o que balizou o recorte temporal.

A reflexão proposta envolveu um aprofundamento em relação às questões de leitura, leitura literária e ensino, abarcando dimensões amplas e complexas, por vezes contraditórias, em outras complementares. A partir do estudo realizado foi possível perceber que os aspectos argumentativos partem de uma perspectiva ideológica de linguagem. A concepção de linguagem como representação e organizadora do pensamento defende que, ao falar bem, se escreverá bem, o que mobilizou teorias e ações pedagógicas sobre leitura a partir de um trabalho pedagógico com a oralidade, o que não era visto como sinônimo de expressividade, mas de oralização das palavras escritas, enfatizando a leitura em voz alta como fluência, em que elocução de palavras de um texto era vista como formação de leitores. Com base nessa representação de leitura, surgiram várias concepções pautadas na linguística sobre como se processa a leitura. Por isso, a representação de ensino da leitura esteve alicerçada nessa ideia de que se deveria treinar o ato de ler como forma de ordenar o pensamento – uma percepção que, por vezes, faz-se presente em atividades no contexto escolar. A seguir a concepção de linguagem como comunicação permitiu uma reflexão crítica do contexto educativo em relação aos aspectos conceituais de leitura, em que ler era visto como um ato de articulação de palavras, era uma forma de aprimoramento da oratória e, assim sendo, a leitura em voz alta se mostrava uma atividade obrigatória com a finalidade de preparação para se portar publicamente.

Outra representação discursiva se moveu pela concepção de linguagem como processo de interação. Essa concepção emergiu balizada pela perspectiva de uso da língua, por meio da qual o sujeito realiza ações, atua socialmente, estabelece uma finalidade a atingir, com resultados específicos na interpretação do outro. A linguagem passou a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentidos entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico. Essa concepção de linguagem demarcou as produções a partir dos anos de 1980 e as orientações pedagógicas nos documentos oficiais de 1997.

A produção de discursos na área da educação, especificamente em relação ao ensino da leitura se mostrou coordenada por ações discursivas dinâmicas e efêmeras, em que se apostava em perspectivas metodológicas e a elas se agregavam estudos acadêmicos-científicos, ou vice-versa. A concepção teórica sobre o ensino da leitura se caracterizou, portanto, pelas constantes mudanças conceituais, as quais alteravam ideias, reformulavam ações e assumiam roupagens discursivas ora convergentes ora divergentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto a apropriação e a implementação das perspectivas discursivas, no contexto escolar, não ocorriam na mesma intensidade nem de forma síncrona, visto que a compreensão, tanto conceitual quanto metodológica, de implementação das práticas pedagógicas não caminhava no mesmo ritmo. Ainda que, em decorrência das orientações prescritas em documentos oficiais, fossem promovidos cursos de formação teórica e orientações oferecidas pelas gestões administrativas e pedagógicas institucionais, os modos de organização das práticas pedagógicas de leitura e escrita se mostraram redesenhados de forma diferenciada, com inserção parcial do previsto nos discursos produzidos (Smolka, 1988).

Talvez seja esse o gargalo da relação entre teoria e prática na dimensão da formação docente, visto que a problemática se encontra

nas constantes alterações discursivas em relação ao ensino da leitura. As mudanças na concepção teórica representaram um movimento discursivo das relações educacionais, entretanto as delimitações acontecem no plano de compreensão, de apropriação e de divisão no campo acadêmico, o que não ocorreu simultaneamente na escola, na conversão desse discurso como prática pedagógica.

Entre a propagação e a implementação de uma perspectiva teórico-metodológica de ensino, há desníveis de compreensão, aceitação e de implementação. A inserção de novas propostas pedagógicas não ocorre de forma pacífica, geralmente a receptividade se mostra marcada por tensões nos discursos produzidos, uma vez que aparecem imbuídos de disputas ideológicas e políticas. No entanto, os discursos demonstram a necessidade de se romper com o que se sabe, ou seja, com a representação que se tem sobre ensinar e aprender, com modos ou condutas didático-pedagógicas estabelecidos como ações eficazes. Isso exige um deslocamento, saindo da posição de segurança para uma atitude de conhecer e aventurar-se em ações cujo resultado se desconhece, visto que a preocupação do professor está em garantir a aprendizagem dos alunos, superando um contexto educativo oprimido por desafios diversos em relação seja às dificuldades que as crianças apresentam em relação à leitura, seja à falta de estímulos e acompanhamento familiar, seja à carência de materiais pedagógicos, seja às condições de inclusão e necessidade de modos alternativos de ensino.

Se, por um lado, existe a circulação de discursos acadêmicos sobre o ensino da leitura, por outro há professores que gerenciam o ensino pragmático nesse processo de compreensão, aceitação e adesão conceitual. A prática pedagógica se encontra sob a responsabilidade de um docente que, em geral, carece de orientação das ações formativas a partir das perspectivas teórico-metodológicas, o que também demanda um tempo para assimilação, visto que o “[...] professor é, antes e depois de tudo, aquele

que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade” (Queirós, 2012, p. 87).

A relação entre ensino e leitura, além de enfrentar a complexidade que envolve a definição de leitura, do processo de aquisição e de compreensão leitora, sofreu (e ainda sofre) as inconstâncias teóricas e conceituais que a defendem como atividade formativa na instituição escolar e os impactos da receptividade ou da precariedade de recursos que viabilizem a implementação das práticas educativas.

Porque ler e compreender de maneira autônoma remete a um sujeito pensante e reflexivo, que pode gerar insegurança em certa camada social, pode demandar mais recursos do que os previstos, pode exigir ações mais efetivas do que aquelas em implementação. Isso pelo fato de que formar um leitor fluente requer a representação da leitura como habilidade cognitiva, a compreensão daquilo que se lê, pois demanda acionar estratégias, mobilizar aspectos cognitivos para atribuir sentidos ao texto lido, o que também acontece na dimensão do docente. Da mesma forma que se baliza pela representação de leitura como uma prática social, como forma de expressão da linguagem, como uma ação responsiva que se efetiva na produção de sentidos e quando se apropria da funcionalidade do texto.

Nesse sentido, compreender que o ato de ler é uma prática socialmente posta e compartilhada dependerá das ações reais de leitura a serem vivenciadas na escola, em que um sujeito-leitor poderá conduzir o texto pela oralidade, em que estarão implícitos gestos, entonação da voz, postura corporal e sentimentos, desde que façam sentido e que as atividades estejam relacionadas ao contexto de uso e à funcionalidade da escrita.

Por ser uma prática socialmente construída, a leitura, assim como a escrita, demanda uma aprendizagem que decorre da institucionalização, o que introduz na cena o que se compreende

por ensino sistematizado, por propostas pedagógicas orientadas e regulamentadas que devem guiar as ações pedagógicas. Dessa forma, emergem disputas políticas e ideológicas que procuram regularizar a forma de disseminação das práticas de leitura e escrita numa sociedade. Perde-se, assim, de certa forma, a essencialidade do ato de ler, que envolve uma dimensão literária que viabiliza o reavivamento de uma característica humana, ou seja, da sensibilização do ser, da busca pela identificação com texto e com o contexto vivido, pois o “[...] literário redimensiona o que supomos saber e nos faz corresponder melhor com nossas relações” (Queirós, 2012, p. 91), ampliando a capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo.

Talvez seja essa perspectiva de formação humanística que delegue à dimensão teórica seu revestimento de complexidade argumentativa. Em relação ao ensino da leitura, torna-se uma temática que não se esgota em discussões teórico-metodológicas ou em iniciativas político-educacionais, que parece mover-se pela necessidade de inovar-se a cada década, com vistas a redirecionar o modo de apropriação conceitual e as ações pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Até porque, como seres sociais, estamos em constante mudança, somos movidos pela fugacidade e dinamicidade da linguagem, em que a distinção na pluralidade de produção de discursos é mais avançada que a efetivação das ações. Se, frente aos momentos vividos, mudamos a forma de percepção, de pensamento ou compreensão de determinadas situações, também a forma de ler e as relações construídas com o texto, na mesma medida, alteram-se, o que repercutirá nos modos de compreensão e, conseqüentemente, impactará nas ações de ensino.

Frente a isso, temos o dilema que envolve a compreensão dos processos de alfabetização, em que as constantes alterações de perspectivas teórico-metodológicas parecem não garantir o sucesso nos indicadores de alfabetismo no país, pelo contrário, o baixo índice

tornou-se o ponto central de validação das ações políticas em relação à educação. Embora, ao longo dos anos de 1980, com a implementação da Lei 9394/96, tenha havido avanço em relação à estruturação do ensino em âmbito nacional, o que garantiu o acesso à educação básica, o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica e a implantação do Plano Nacional de Educação com a elaboração de metas a serem atingidas em relação à educação, pouco se avançou em relação à inserção e ao êxito das práticas de leitura literária no contexto escolar.

Nesse período dos anos de 1980 é possível perceber o esforço dos pesquisadores e estudiosos em disseminar, em expandir as discussões teóricas em produções acadêmicas especificamente relacionadas ao ensino da leitura. Tais discussões resultaram em palestras, estudos científicos, cursos de formação, que trouxeram embasamentos teóricos concisos, em que se evidenciam linhas discursivas predominantes nos últimos anos a respeito do que se compreende por leitura.

O olhar direcionado à relação entre ensino e leitura apontou que os discursos priorizaram ora estudos em relação ao processo de aquisição da leitura, com ênfase teórica nos processos cognitivos (Kleiman, 1989), com destaque às pesquisas da psicogênese da língua escrita, como marco de mudança no referencial teórico sobre ensino da leitura e da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985); ora redirecionaram as pesquisas para os processos de ensino da leitura (Aguiar, 1982). Outros discursos se caracterizam pela dimensão historiográfica da literatura infantil, com a preocupação de registrar dados históricos sobre a leitura literária por meio do estudo de obras didáticas, os quais retratam o processo de ensino da leitura atrelado a uma representação de literatura escolar (Lajolo, 1982; Lajolo; Zilberman, 1984; Magnani, 1989). Há ainda discursos que apontam certa preocupação com o ensino, balizado pela representação de crise da leitura associada à

crise da escola (Zilberman, 1988), como também pela criticidade da utilização dos textos na escola (Geraldi, 1984).

Os discursos selecionados para a reflexão proposta nesta obra apresentaram-se atrelados a outros discursos da área, como produções nacionais ou internacionais que, de uma forma ou outra, reforçavam ou ampliavam discussões sobre a leitura e o ensino em diferentes perspectivas. Essas obras trouxeram em destaque, por meio da palavra escrita, intenções e propostas pedagógicas, revertendo ao ato mais intensivo de concatenar ações formativas, normativas, instrutivas, conceituais para a edificação de uma educação literária. As mudanças na concepção de leitura e do ensino da leitura balizaram a reflexão sobre o que é literatura e sobre o que significa saber literatura, no contexto escolar, como também em relação aos processos de ensinar e aprender a ler (Colomer, 2007).

As representações discursivas aparecem num encadeamento de discursos outros, que se mostram atrelados à compreensão do que representa a leitura, à concepção de linguagem, às abordagens do processo de aquisição da leitura, aos modos de ensinar, às legislações e às orientações pedagógicas. Quiçá essa rede enunciativa ofereça indícios contundentes para se pensar as múltiplas questões que abrangem a leitura como processo discursivo.

Por meio da linguagem escrita compartilhamos as nossas inquietações, o pouco que sabemos ou o quanto temos, ainda, por aprender em relação à leitura e seu processo de ensino e aprendizagem. Cada obra estudada, cada reflexão apresentada constituiu um movimento discursivo a partir da soma de nossas percepções fragmentadas, frente às quais abriu-se um espaço de interlocução com diferentes modos de se pensar a tríade leitura, leitura literária e ensino, haja vista que “[...] cada palavra acorda a memória e altera o desejo, e é o instrumento primordial para que a educação se faça” (Queirós, 2012, p. 102).

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: editora Scipione, 1989.
- ADLER, M. J.; DOREN, C. V. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. WOLFF, E. H.; SETTE-CÂMARA, P. (Trad.). São Paulo: É Realizações, 2010.
- \_\_\_\_\_. **How to Read a Book**: the classic guide to intelligent Reading. Touchstone Books; Revised and Updated. Touchstone: Revised Edición, 1972.
- AGUIAR, V. T. de. Leituras para o 1.º Grau: critérios de seleção e sugestões. *In*: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor, p.85-106. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ALMEIDA, T. A.; GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças de Seis Anos na Roda de História. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1303-1326, out./dez. 2013.
- ALVES, M. M. **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa: ISPA, 1996.
- \_\_\_\_\_. A aprendizagem da leitura. *In*: VEIGA, F. H. (Ed.) **Psicologia da Educação**: Temas de Aprofundamento Científico, p. 373-406, Lisboa: Climepsi Editores, 2019.
- ALVES, M. M.; NIZA, I. **Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- ANDRADE, C. D. Literatura Infantil. *In*: **Confissões de Minas**. Literatura Obra completa. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1964.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**, p. 13-84. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**: ensaios preliminares para sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

- AUGUST, D. L., FLAVELL, J. H.; CLIFT, R. Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers. **Reading Research Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 39-53, 1984.
- AZARIAS, L. S. T. **Momentos que demarcam o percurso de formação de professores alfabetizadores: um olhar para o município de Nepomuceno**. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- AZEVEDO, F. de. A escola e a literatura. *In*: COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**, p.193-218. Rio de Janeiro, Editora Sul-Americana, 1956.
- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills in reading. *In*: PEARSON, D. (Ed.). **Handbook of reading research**, p. 353-394. New York: Longman, 1984.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOZA, J. Funciones de la lectura. **Lectura y Vida**, año 12, n. 2, p. 1-8, 1991.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. LARANJEIRA, M. (Trad.). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BENITO, A. E. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2000.
- \_\_\_\_\_. El libro escolar como espacio de memoria. *In*: OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. (Ed.) **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**, p. 35-46. UNED: Madrid, 2001.
- BENTES, A. C. Linguística textual. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil** São Paulo: Cortez, 2010.

- BITTENCOURT, C. M. (org.). Linguagens e ensino. *In*: BITTENCOURT, C. M. **O saber histórico em sala de aula**, p. 69-89. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BLOOM, H. **¿Cómo leer y por qué?** Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos, 2000.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**, p. 229-254. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.
- BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**, p. 7-16. TOMAZ, F. (Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. **Directoria Geral de Instrução Pública**. Programma de Linguagem. Serie C. Programmas n. 1. Rio de Janeiro, 1934.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Leitura e linguagem no ensino primário**: sugestões para organização e desenvolvimento de programas. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1949.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77203&norma=103937>> . Acesso em: 27 de mar 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971a.
- \_\_\_\_\_. **Parecer n. 853 de 1 de dezembro de 1971**. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. Documenta n. 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

\_\_\_\_\_. **Guias Curriculares para o ensino do 1. Grau** – Língua Portuguesa e proposta Curricular de Língua Portuguesa 1. Grau. 1975.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares: Introdução**. Brasília: MEC, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares: Língua Portuguesa 3º e 4º CICLOS**. Brasília: MEC, 1997b.

\_\_\_\_\_. Diretoria Geral de Instrução Pública. **Programma de Linguagem**. Serie C. Programmas n. 1. Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BROWN, A. Metacognitive development and Reading. *In: SPIRO et al. (Org.). **Theoretical Issues in Reading comprehension***, p. 453-481. New Jersey: L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J.; DAY, J. Learning to learn: On training students to learn from texts. **Educational Researcher**, v. 10, p. 14-21, 1981.

BRUNER, J. S. The organization of action and the nature of adult-infant transaction. *In: D'YDENWALLE, G.; LENS, W. (Ed.). **Cognition in human motivation and learning***, p. 1-14. Hillsdale: Erlbaum, 1981.

\_\_\_\_\_. Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *In: ROGOFF, B.; WERTSCH, J. (Eds.). **Children's learning in the "Zone of proximal development"***, p. 93-98. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. LOPES, M. (Trad.). São Paulo: UNESP, 2005.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** PAULA, S. G. de (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Vol. I e II. São Paulo: Ática, 1998.

CERRILLO, P.; UTANDA, M. C.; PADRINO, J. G. **Literatrua infantil y educación literaria**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. MENEZES, M. L. (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHALL, J. S. The great debate: Ten years later with a modest proposal for reading stages. In: RESNICK, L.; WEAVER, P. (Eds.). **Theory and practice of early reading**, p. 29-56. Hillsdale: Erlbaum, 1979.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. DEL PRIORE, M. (Trad.). Brasília: Ed. UnB, 1994.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. MORAES, R. de (Trad.). São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **História Cultural: entre práticas e representações**. GALHARDO, M. M. (Trad.). Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

CIAPUSCIO, G. E.; KUGUEL, I. **Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados**. Salamanca: Editorial Fuentes Moran, 2002.

COELHO, N. N. **O Ensino da Literatura**. São Paulo: FTD, 1966.

\_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da literatura infantil/ juvenil**. 3. ed. Refundida e ampliada. São Paulo: Quíron, 1985.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLINS, A.; SMITH, E. Teaching the process of Reading comprehension. **Technical Report**, n. 182, p.1-43. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, 1980.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**, p. 27-57. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós) modernidade. *In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**, p.8-54. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.*
- CRE – Centro de Referência em Educação Mário Covas. **A Escola Pública e o Saber**. disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=cartilhas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01)>. Acesso em: 23 de nov. 2022.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1983.
- DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. BOTTMANN, D. (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.
- EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In: MARTINS, C. C.; MALUF, M. R. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**, p. 49-81. Porto Alegre: Penso, 2013.*
- \_\_\_\_\_. Learning to read and spell words. **Journal of Reading Behavior**, v. XIX, n. 1, p. 5-31, 1987.
- \_\_\_\_\_. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.
- \_\_\_\_\_. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.
- \_\_\_\_\_. *et al.* Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.
- ENGELSING, R. Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. Das statische Ausmass und die Soziokulturelle Bedeutung der Lektür. **Archiv für Geschichte des Buchwesens**, v. 10, p. 944-1002, 1969.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FÁVERO, L. L. Primórdios da Linguística Textual no Brasil. *In: STORTO, L. J.; NAKAYAMA, J. K.; BURGO, V. H. **Texto, contexto e discurso**, p. 61-74. Curitiba: Appris, 2014.*

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa sobre Leitura no Brasil: 1980 – 1995**. Campinas: Komedi, Arte Escrita, 2001.

FERREIRA, N. S. A.; GOULART, I. C. V. “Devo muito à caminho suave”: Lembranças da cartilha. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 7, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. LIECHTENSTEIN, D. M.; MARCO, L. di.; CORSO, M. (Trad.). Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño**. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. GONZALES, H. *et al.* (Trad.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FILLOLA, A. M.; PACUAL, S. La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. **TAVIRA**, Cadiz, n. 5, p. 25-54, 1988.

\_\_\_\_\_. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

\_\_\_\_\_. Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación. *In*: MUÑOZ, B. *et al.* **Aspectos didácticos de lengua y literatura**. 12. ed. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 2002.

\_\_\_\_\_. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

\_\_\_\_\_. La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. *In*: CERRILLO, P.; UTANDA, M. C.; PADRINO, J. G. **Literatura infantil y educación literaria**, p. 33-60. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISHER, A. R. **História da leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

FLAVELL, J. H. **Cognitive development**. New Jersey: Prentice Hall; Englewood Cliffs, 1985.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *In*: ANTUNES, H. S. (Org.) Dossiê Alfabetização e Letramento.

**Educação**: Revista do Centro de Educação, Santa Maria, UFSM, vol. 32, n. 1, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. *et al.* **O educador**: vida e morte, p. 89-102. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K.; MARSHALL, J.; COLTHEART, M. (Ed.). **Surface dyslexia**: Neurological and cognitive studies of phonological reading, p. 301- 330. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

FRITZEN, C. “O direito à literatura” trinta anos depois. **Revista Contexto**, Vitória, n. 35, p. 78-95, 2019.

GALVÃO, A. M. O. Leitura extensiva. Leitura intensiva. Leitura em voz alta. Leitura silenciosa. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 173-179. Belo Horizonte: UFGM/Faculdade de Educação, 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**, p. 39-56. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. Prática da leitura na escola. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**, p. 88-102. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2002.

GOES, L. P. **Introdução à literatura infantil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GONÇALVES, M. S. Os meios, seus usos e sua materialidade: a comunicação e sua epistemologia. **Revista Famescos**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 163-172, set./dez. 2010.

GONTIJO, C. M. M.; CAMPOS, D. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 57, abr./ jun. 2014.

GOODMAN, K. The Reading Process. *In*: CARREL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Ed.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**, p. 11-21. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

GOODMAN, Y.; BURKE, C. **Reading strategies: focus on comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

GOODMAN, K. S. Unity in reading. *In*: Theoretical Models and Processes of Reading. **International Reading Association**, p. 813-840. Newark: Delaware, 1985.

GOODMAN, K. S. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *In*: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, p. 13-28. México: Siglo Veintiuno, 1986.

GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: Reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 8, p. 23-35, jul./ dez. 2010.

\_\_\_\_\_. O livro nas memórias de leitura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 567-582, abr./ jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **As lições de Meninice**: um estudo sobre as representações de livro de leitura inscritas nas serie graduada Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury. 2013, 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Revista Álabe**, Almería, n. 12, p. 1-16, 2015.

GOULART, I. C. V. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? *In*: ROCHA, J. G. da *et al.* **Leitores e Escritores na Educação Infantil**, p.21-36. Jundiaí: Paco Editorial, 2018a.

\_\_\_\_\_. Os livros de leitura na historicidade da alfabetização. *In*: SANTOS; Sônia Maria dos; ROCHA, J. G. (orgs.). **História da alfabetização e suas fontes**, p. 137-154. Uberlândia: EDUFU, 2018b.

GOULART, I. C. V.; MAZIERO, M. D. S.; CABRAL, G. R. Políticas públicas de leitura: um olhar para o programa “Conta pra mim – Guia de literacia familiar”. **Revista Linha Mestre**, n. 45, p. 86-96, set./ dez. 2021.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**, p. 107-116. NASCIMENTO, C. (Trad.). São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

HERNÁNDEZ, S. C. **El arte de enseñar**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2021.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. BLIKSTEIN, I.; PAES, J. P. (Trad.). São Paulo: Cultrix, 1976.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KHALEEVA, I. I. **The theoretical basis of teaching foreign language comprehension**. Moscow: Vysshaya Shkola, 1989.

KHURRAM, B. A. Metacognition and Reading in Children: A State of the Art Review. **Journal of Social Sciences and Humanities**, Spring, v. 26, n. 1, p. 1-24, 2018.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, 2005.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da lingüística textual no Brasil.  
**Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 165-180, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**.  
São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de  
Professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In:*  
ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise,  
novas alternativas**, p. 51-62. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a  
literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infante Brasileira:**  
**História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In:* ZILBERMAN, Regina.  
**Leitura em crise: as alternativas do professor**, p. 51-62. Porto Alegre:  
Mercado Aberto, 1988.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.  
**Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiencia y formación. *In:* LARROSA, J. **La  
experiencia de la lectura**, p. 25-54. México: FCE, 2003.

\_\_\_\_\_. Experiencia (y alteridade) em educación. *In:* SKLIAR,  
C.; LARROSA, J. **Experiencia y alteridade en educación**, p. 13-44.  
Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LEAL, L. F. V. Protocolos de leitura. *In:* FRADE, I. C. A. S.; VAL, M.  
G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de  
Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**, p. 277-278. Belo  
Horizonte: Ufmg/faculdade de Educação, 2014.

LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. *In:* ZILBERMAN, R. **Leitura  
em crise: alternativas ao professor**, p.51-62. Porto Alegre: Mercado  
Aberto, 1982.

- \_\_\_\_\_. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. Revista Brasileira, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-169, 1943.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. In: Artigos e Opiniões. Boletim da FNJL, n. 30, p. 5 [s. d.].
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. **Revista Educação.** Guia da Alfabetização 2., p. 46-60. São Paulo: Segmento, 2010.
- MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto.** 1987. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Leitura, literatura escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** SOARES, P. M. (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARANHE, E. A. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita.** 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147>>. Acesso em: 19 de fev. 2022.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual:** o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. A. Rumos atuais da Linguística Textual. In: **Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)**, n. 66, São José do Rio Preto, Unesp, jun. 1998.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Org.). **Gêneros textuais & ensino**, p. 19-36. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARSH, G. *et al.* A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In: WALLER, Gary; MACKINNON, George (Eds.). **Reading research: advances in theory and practice.** New York: Academic Press., v. 2, p. 59-70, 1981.

- MARSH, G. *et al.* A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *In*: WALLER, G.; MACKINNON, G. (Ed.). **Reading Research: Advances in Theory and Practice**, p. 140-181. New York: Academic Press, 1981.
- MARSH, G. *et al.* Development of strategics in learning to spell. *In*: FRITH, U. (Ed.). **Cognitive Processes in Spelling**, p. 4-8. London: Academic Press, 1980.
- MARSH, G.; DESBERG, P. Development of strategics in the acquisition of symbolic skills. *In*: ROGERS, D.; SLOBODA, J. (Ed.). **The Acquisition of Symbolic Skills**, p. 221-239. New York: Plenum, 1983.
- MARSH, G.; DESBERG, P.; COOPER, J. Developmental changes in strategics of reading. **Journal of Reading Behavior**, v. 9, p. 391-394, 1977.
- MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de Pesquisa: Guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2015.
- MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Brasília: Summus/INL/MEC, 1979.
- MELLO, M. C. O. Emília Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. *In*: MORTATTI, M. R. L. *et al.* (Org). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**, p. 245-275. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- MENDONÇA, M. Texto. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**, p. 318-319. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. B. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- MORIN, E. **Ciencia con Consciencia**. Barcelona: Anthopos: 1984.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/ INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**.

2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

MUNITA, F. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, abr./jun., 2017.

MUSEU DA PESSOA. **Entrevista Bartolomeu Campos de Queirós**. 10/10/2012. Disponível em: <<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-silencio-entre-as-palavras-47566>>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

NASCIMENTO, C. R.; GOULART, I. C. V. A criança e o desenvolvimento da linguagem: um olhar para as práticas educativas com a leitura literária. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 8, p. 7-29, 2019.

NORMAN, D.; BOBROW, D. Sobre el Papel de los Procesos Activos de la Memoria en la Percepción ye en La Cognición. In: COFER, Charles (Ed.). **Estructura de la Memoria Humana**, p. 127-147. Barcelona: Omega, 1979.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

- PFROMM NETTO, S. *et al.* **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. CAMPOS, M. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PINTO, É. G. P. **Das políticas de formação às percepções do processo formativo e da prática alfabetizadora**. 2020. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.
- PIOVESAN, J. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Santa Maria: UFSM; NTE, 2018.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. 3. ed. São Carlos: Pedro e João, 2020.
- PORCHIA, A. **Voces**. Buenos Aires: Edicial, 1989.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Coração não toma sol**. São Paulo: FTD, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- QUINTANA, M. **Prosa e verso**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Caderno H**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.
- RAMOS, I. S. F. **A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?** 2019. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- RAMOS, A. M. A urgência do direito à literatura: formar leitores para ler o mundo. **Miscelânea**, Assis, v. 27, p. 15-26, jan./jun. 2020.
- RESPEITAR É PRECISO. **Antônio Cândido e o direito à literatura**. Disponível em: <<https://respeitarepreciso.org.br/antonio-candido-o-direito-a-literatura/>>. Acesso em: 23 de nov. 2022.
- REYS, A. B. La pasión de leer. **Revista de Educación**, Madrid, número extraordinario, p. 189-201, 2005.
- RIZZO, G. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROCHA, J. G.; CARVALHO, S. A. S.; GOULART, I. C. V. O Dossiê “Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima: na história da alfabetização do Brasil”. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 9-13, jan./jun. 2018.

ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RUMELHART, D.; ORTONY, A. The representation of knowledge in memory. *In*: ANDERSON, A. C.; SPIRO, R. J.; MONTAGUE, W. E. (Ed.) **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, p. 4-37. New Jersey: Erlbaum, 1977.

\_\_\_\_\_. La representacion del conocimiento en la memoria. *In*: **Infancia y Aprendizaje**, v. 19, n. 20, p. 115-158, 1982.

SAMOYUALT, T. **A intertextualidade**. NITRINI, S. (Trad.). São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTOS, C.; KADER, C. C. C. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. **Revista de Ciências Humanas**, v. 10, n. 15, p. 1-18, 2009.

SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. LOPES, A. I. (Trad.). Lisboa: Edições 70, 1989.

SILVA, A. C. C. da. **Até à descoberta do princípio alfabético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, L. L. M. da. **A Escolarização do Leitor: A Didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. LESSA, G. (Trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. NEVES, B. A. (Trad.). 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

\_\_\_\_\_. **Comprensión de la lectura**. Análisis psicolinguístico de la lectura y sua aprendizagem. Mexico: Trillas, 1982.

\_\_\_\_\_. **Understanding Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**, v.39-40, p. 1-13, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de leitura**. SCHILLING, C. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1996.

\_\_\_\_\_. De la lectura al aprendizaje. **Signos. Teoría y práctica de la educación**, n. 20, p. 16-23, Enero/ Marzo 1997.

SOSA, J. La literatura infantil. Buenos Aires: Editorial Losada, 1955.

STREET, B. V. **Literacy in heory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, p. 258-259. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

TOLEDO, M. R. A. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

VALDEZ, D. Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866-1930). **Revista Linhas**, Florianópolis, UDESC., v.5, n. 2, p. 1-19, 2004.

VANDERGRIFT, L. **Listening**: Theory and practice in modern foreign language competence. 17, October 2009. Disponível em: <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009.

\_\_\_\_\_. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. **Leitura em crise**: alternativas ao professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**. Para compreender a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

## Apêndice

**Quadro** – Levantamento das obras sobre o ensino da leitura

Período	Obras	Temática
1980- 1990	1981 ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1981.	- Historicidade da literatura infantil
	1982 LAJOLO, M. Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982. ZILBERMAN, R. Leitura em crise: alternativas ao professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.	- Historicidade da Literatura infantil - Historicidade da literatura e educação
	1983 CUNHA, M. A. A. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983. LEITE, L. C. M. Invasão da catedral: literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.	
	1984 GOES, L. P. Introdução à literatura infantil. São Paulo: Pioneira, 1984. LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura Infante Brasileira: História & Histórias. São Paulo: Ática, 1984.	- Historicidade da Literatura infantil - Historicidade da literatura e educação
	1985 GOES, Lucia Pimentel. Introdução à literatura infantil. São Paulo: Pioneira, 1985. COELHO, N. N. Panorama Histórico da literatura infantil/ juvenil. 3. Ed. Refundida e ampliada. São Paulo: Quíron, 1985.	- Literatura escolar - Criticidade da relação ensino e leitura literária
	1986 ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. Um Brasil para crianças. Para compreender a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986. PERROTTI, E. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1986. CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986. SILVA, L. L. M. da. A Escolarização do Leitor: A Didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.	- Definição de literatura infantil - Conceito de leitura
	1989 ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: editora Scipione, 1989. MAGNANI, M. R. M. Leitura, literatura escola. São Paulo: Martins Fontes, 1989.	

**Quadro – Levantamento de obras sobre leitura**

Período	Obras	Temática
1980-1990	1982 FREIRE, P. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1982.  ZILBERMAN, R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.  MARTINS, M. H. O que é leitura? Editora Brasiliense, 1982.	- O ensino da leitura  - Conceituação de leitura
	1984 SILVA, E. T. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1984.	- Processos cognitivos de leitura
	1985 KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.  SILVA, E. T. da. Leitura e realidade brasileira. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.	- Processo de aprendizagem da leitura - Leitura e ensino
	1988 ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.  ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1988.  DELL'ISOLA, R. L. P. Leitura: referências e contexto sociocultural. 1988. 235f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.  YUNES, E.; PONDÉ, G. Leitura e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988	- Ensino da leitura;  - Conceito de leitura
	1989 KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.  KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.	- Conceito de leitura  - Processos cognitivos de leitura
	1990 PERROTTI, E. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990.	- Leitura e contexto social