

Leitura e os processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos

Reading and the processes of formation of readers among children, youth and adults

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p13-27>

MARIA LETÍCIA CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO¹

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar contribuições teóricas ao estudo dos processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos, que subsidiem práticas pedagógicas contextuais e autorais. Os resultados apontam, a partir da relação entre cognição, linguagem e processos socioculturais, para a necessidade de a escola compreender os processos de formação de leitores a partir da noção de diversidade de modos de aprender e de ensinar. Para tanto, faz-se necessária a busca de outro modo de se compreender e trabalhar textos em sala de aula, em que a escola promova diversos contextos comunicativos mais aproximados das práticas sociais letradas e cidadãs.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; leitura; formação de leitores

ABSTRACT: The article aims to present theoretical contributions to the study of the formation processes of children, young people and adults, which are subsidiary in contextual and authorial pedagogical practices. Based on the relationship between cognition, language and sociocultural processes, the results point to a need for the school to understand the processes of reader formation based on the notion of diversity in ways of learning and teaching. Therefore, it is necessary to seek another way of understanding and working

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

with texts in the classroom, in which the school promotes different communicative contexts closer to literate and citizen social practices.

KEYWORDS: Language; reading; reader formation

INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais atuais enfrentam desafios que não podem ser superados senão com um esforço coletivo para promover nova compreensão acerca dos conceitos que fundamentam a prática e os imaginários coletivos ao redor da Escola. Entre tais desafios figura a busca de soluções para a superação da condição de fracasso escolar que tem sido vivenciada por um número significativo de brasileiros, denunciada, entre outros meios, pelos indicadores oficiais que revelam altos índices de analfabetismo funcional no Brasil.

Ainda que se possa apontar uma série de críticas à metodologia assumida pelos instrumentos de geração de dados, tais indicadores sinalizam que, a despeito de anos de escolaridade, têm sido frustradas as expectativas de formação de leitores e produtores de textos numa perspectiva clássica, uma vez que parcela significativa de alunos brasileiros não tem alcançado êxito no desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas de leitura, escrita e matemática, o que coloca em questão a efetividade dos processos de alfabetização que têm sido utilizados nas escolas brasileiras.

Diante de tal contexto, este artigo objetiva apresentar contribuições teóricas ao estudo dos processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos, que subsidiem práticas pedagógicas contextuais e autorais, que abarquem a noção de diversidade de modos de aprender e de ensinar. Destacam-se o construtivismo piagetiano (PIAGET, 1990; 2007); a abordagem de linguagem de cunho sociocultural de Vigotsky (VIGOTSKY, 1991; 2007); a concepção de leiturização de Senna (SENNA, 1999), a leitura transformadora de mundo proposta por Freire: leitura - conscientização - criticidade (FREIRE, 1980; 2000a; 2000b); e a perspectiva discursiva de linguagem de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; 2019).

A DIVERSIDADE NOS PROCESSOS DE LEITURIZAÇÃO

O termo leitura evoca diversas interpretações, ainda que a mais geral seja aquela que o define como *o ato de ler textos escritos*. De fato, tradicionalmente, alunos e seus professores buscam durante toda a escolarização o desenvolvimento da habilidade

de ler textos escritos; no entanto, a leitura é um fenômeno complexo, que se situa para além da mera decodificação de sinais gráficos e decifração de palavras escritas.

Sendo a linguagem, além de uma atividade discursiva e dialógica, uma instância cognitiva de construção e operação de conceitos que concorre para a constituição do pensamento e a representação mental de experiências a partir da interação com o outro, ela é sempre impregnada de valor cultural. A construção social do indivíduo é uma história de relações com os outros, através da linguagem e de transformações do funcionamento psicológico e mental constituído pelas relações sociais. A linguagem é, pois, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Consequentemente, a leitura, enquanto atividade simbólica, é derivada da própria linguagem, pela qual os sujeitos empregam seus conceitos para compreenderem todo tipo de experiência vivenciada (SENNA, 1999) – por exemplo, um objeto com o qual se depare, uma cena que se presencie, uma música ou um som que se escute, um quadro que se veja, uma conversa que se ouça; entre tantas outras, também um texto que se leia. Portanto, a leitura se constitui enquanto um processo ativo de construção mental e, ao mesmo tempo, de inserção social nos contextos em que vivemos e tecemos relações e sentidos.

A leitura é um ato de vida, de relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Daí a atualidade do grande educador Paulo Freire (2000a, p. 11) com sua frase emblemática: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A leitura, assim entendida, permite um salto. Nesse sentido, Senna (1999) salienta que para entender este processo complexo - que ele denomina *Leiturização* - é preciso considerar as relações que se estabelecem entre cognição, linguagem e processos socioculturais. Segundo o autor, a linguagem é o elemento de enlace entre os processos cognitivos e a capacidade leitora, como se explica a seguir.

O imaginário em torno da escola consagrou a cognição como um domínio estritamente relacionado às operações e conceitos lógicos. Senna (1999) salienta que, em sua maioria, os agentes de Educação ainda estão acostumados a conceber a cognição como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-cartesiano. No entanto, o autor sinaliza que a apreensão da epistemologia genética de Piaget pode contribuir para um entendimento diferenciado sobre a questão.

Uma das contribuições mais expressivas de Piaget (1990, 2007) ao estudo dos processos de formação de leitores consiste na definição de uma relação intrínseca e necessária entre o desenvolvimento das operações lógico-cartesianas, o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento socioafetivo, de modo que não se pode compreender o funcionamento de um destes aspectos sem os demais.

Senna (1999) salienta que, a partir de Piaget, consagrou-se a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não se basta nas operações lógico-formais, mas integra todo o esforço do indivíduo para construir sua identidade, seja pessoal ou social. Portanto, para que se compreenda como se realiza a construção de conhecimentos, é preciso que se depreenda tanto o sentido das operações cognitivas, como a forma de interação dos sujeitos com os objetos à sua volta. Assim, entende-se o processo de desenvolvimento cognitivo como o somatório dos processos lógico-formais e socioafetivos.

Os processos específicos de construção do conhecimento através do processo de desenvolvimento cognitivo podem ser esclarecidos através de certas contribuições de Vigotsky (1991, 2007), entre as quais a noção de *zona de desenvolvimento proximal*. Vigotsky (1991) sinaliza que o conhecimento se produz a partir da necessidade de interação, de modo que os indivíduos buscam sistematicamente compreender o mundo em seu entorno, ao mesmo tempo que procuram identificar a compreensão de mundo de seus pares na sociedade.

Segundo Senna (1999), é o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* que pode esclarecer como as diferentes formas de compreensão da experiência de mundo interferem na relação entre duas ou mais pessoas. Cada ato de interação entre duas pessoas necessariamente produz uma situação de desenvolvimento proximal, através da qual os interlocutores se esforçam para se compreenderem mutuamente e reconhecerem os sentidos que cada um atribui a um objeto qualquer – seja este um objeto da realidade concreta ou uma palavra.

Outra contribuição de Vigotsky (1991) ao estudo do processo de formação de leitores diz respeito ao papel que ele atribui à linguagem na base da construção de conhecimentos. Em sua teoria, a linguagem não se confunde com os sistemas de expressão e comunicação – as línguas –, mas é caracterizada como parte das ferramentas da cognição, produto e origem da representação humana. A linguagem, nesse sentido, assume um papel constitutivo dos sujeitos e de seus processos de elaboração conceitual e não uma dimensão meramente posterior, somente como instrumento de expressão, comunicação e interação.

Sobre esse aspecto, Senna (1999) sinaliza que, se para Piaget a linguagem é o ponto final dos processos cognitivos universais, para Vigotsky ela é o ponto de partida para a análise dos processos mentais geradores da significação. Para Piaget (1990), as ferramentas cognitivas não processam ou derivam conceitos, mas conhecimentos acerca da realidade. Para atribuir um valor simbólico a este conhecimento,

o sujeito faz uso da faculdade da linguagem. A linguagem é, pois, responsável pela transformação de conhecimentos em conceitos.

Os conceitos, no entanto, para Vigotsky (1991, 2007), ainda que sejam fruto da faculdade humana universal da linguagem, assumem uma configuração plural – não universal –, uma vez que representam sujeitos socioculturais diversos. Tais conceitos é que servirão de suporte para a compreensão do mundo, pois, a cada experiência de vida, os sujeitos promovem um esforço de compreensão através de seus juízos já construídos previamente. Assim, a leitura está diretamente relacionada aos conceitos prévios e às situações de desenvolvimento proximal.

Desse modo, a leitura subentende duas operações mentais distintas, conforme descritas por Senna (1999): a primeira corresponde ao *processo de leitura*, ou seja, à tentativa de estabelecer vínculos de correspondência entre a situação de mundo experienciada e os conceitos previamente construídos pela linguagem do sujeito; a segunda se refere ao *produto de leitura*, ou seja, à seleção propriamente de algum desses conceitos, que, ou se bastam para a compreensão da experiência vivenciada, ou sirvam de ponto de partida para o desenvolvimento de um novo conceito mais adequado ao ajuizamento da experiência. Isso porque, quando os juízos prévios não comportam elementos para compreender a realidade em seu entorno, o sujeito cai em uma *zona de desenvolvimento proximal*, na busca pela construção dos conhecimentos ou conceitos que lhe faltam.

Assim, o *processo de leitura* explica por qual motivo o sujeito, mesmo em situações de desenvolvimento proximal, é capaz de permanecer em interação plena com o mundo. Pois, ainda que não identifique os conceitos que se relacionam, inteiramente, à experiência vivenciada, sua interação com ela se garante através da aplicação de outros conceitos já existentes, até que haja possibilidade de construir, ou os conhecimentos que receberão novo juízo pela linguagem, ou novos juízos criados pela transformação de juízos prévios (SENNA, 1999).

O *processo de leitura*, assim definido, esclarece, também, diversos fenômenos interpretativos, como, por exemplo, as múltiplas leituras para uma única experiência de mundo – podendo essa, inclusive, envolver um texto escrito. O uso do termo no plural – *leituras de mundo* – indica o entendimento de que não se trata de um fenômeno universal, mas um processo diverso. Tal posicionamento se justifica pelos seguintes aspectos: 1º) as experiências de mundo, bem como o modo de percepção destas, são distintas, de maneira que para alguns sujeitos algumas experiências ainda não foram vivenciadas e, portanto, não geraram conhecimento acerca daquela realidade; 2º) os conceitos atribuídos pela linguagem aos conhecimentos já formulados têm uma

configuração plural e não universal, haja vista que representam sujeitos socioculturais diversos; 3º) os diferentes sujeitos socioculturais apresentam configurações mentais diferenciadas de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Assim, considerando esses aspectos, a leitura ganha uma configuração plural: tanto o *processo de leitura* quanto o seu *produto* assumem características individuais.

PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES ENTRE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

O ato de ler não se reporta apenas às palavras, mas a qualquer experiência vivenciada. Experiência entendida, nos termos de Bondia (2002), como a que pressupõe um processo de interação direta com o objeto, com o mundo e com os outros. Assim, destaca-se a necessidade de materialidade para quem vive a experiência, o que constitui condição para a produção de sentidos. Do mesmo modo, entende-se que a interface entre a leitura e a experiência vivenciada não depende somente da linguagem, mas também das propriedades constitutivas da experiência, pois essa deve ser reconhecível e plenamente representada pelas ferramentas da cognição.

Tal aspecto tem grande importância para os processos educacionais, uma vez que o tipo de objeto selecionado pelos professores, para uma prática de leitura, pode resultar em um melhor desempenho leitor ou em maior custo para a realização da leitura – gerando, simplesmente, fracasso e frustração.

Assim, ao selecionar um objeto de leitura, o educador precisa estar atento não apenas à idade de seus alunos, mas também aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo, suas linguagens, suas realidades socioculturais e seus interesses. É preciso que considerem que os processos de leitura se sustentam nos conhecimentos prévios dos alunos, não em conhecimentos intuitivos e essenciais; ou seja, em conceitos já representados pela faculdade de linguagem. Tal processo tem, também, estreita relação com a cultura, pois a primeira leitura de qualquer objeto por um sujeito é uma tentativa de interpretá-lo por meio das suas próprias representações da realidade.

Para além de suas próprias representações e sentidos (de que derivam leituras particulares de mundo), existem tantas outras leituras de mundo quantas sejam as distintas representações. A elaboração de outras leituras possíveis fica condicionada, conforme Senna (1999), a dois fatores: a *necessidade* ou o *desejo*. Pois, como afirma Vigotsky (1991), as transformações culturais não se farão por imposição externa, mas

por processos internos, desencadeados pela necessidade ou desejo de interação com outros mundos, organizados a partir de formas representacionais diferenciadas.

A definição de cultura a partir deste ponto de vista interno salienta, portanto, uma relação intrínseca entre a construção de conhecimentos, a elaboração de conceitos e a diversidade de representações culturais. Tal definição – bem como o princípio de interculturalidade implícito – traz as mais variadas consequências para as práticas de ensino, entre as quais as práticas de leiturização.

Sobre essa questão, Senna (1999) afirma que toda representação determina um traço cultural do sujeito, o que define a cultura como algo inerente a sua formação simbólica, antes mesmo de que este possa operar formalmente com símbolos. Quando o aluno inicia sua formação escolar – seja este uma criança, um jovem ou um adulto – já detém sua própria cultura, que é parte de sua representação enquanto indivíduo. A chegada à escola pela primeira vez pode tornar-se uma experiência negativa para o sujeito, caso perceba sua cultura – todo seu universo representacional, portanto – como não verdadeira, não correta ou menosprezada.

Freire (2000b) contribui para a compreensão de tal problemática ao afirmar:

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 2000b, p. 83).

Desse modo, o autor defende a Educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo, presente na escola tradicional, pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Na prática dialógica os alunos exercitam o respeito às posições do outro, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas potencialidades de leitura, comunicação, interação, elaboração de conceitos e tomada de decisão, humanizando-se, como explica Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Freire e Shor (2008, p. 123) complementam que o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes para refazer suas culturas.

A partir de tal entendimento, é necessário considerar que a escola funda um contexto para o qual convergem os mais variados traços culturais, todos vivos nas figuras dos alunos, cada um dos quais constituindo-se enquanto sujeito leitor singular. Para essa escola intercultural, é preciso que o professor compreenda a leitura como um fenômeno mental abrangente e ajuizador de mundos, que não se limita à decodificação de um ou de outro tipo de texto.

Entretanto, um dos objetos de leitura mais consagrados no contexto escolar é o texto escrito. Na realidade, a maioria das pessoas somente se percebe em atividade de leitura quando na frente de textos escritos, talvez porque a própria escola ainda resista a consagrar outros tipos de situações não verbais, ou até mesmo aquelas que envolvem a língua oral, como situações de leiturização. O predomínio, na escola, da abordagem da leitura a partir do texto escrito deve ser criteriosamente analisado. Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. Senna (1999) lembra que todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas.

Os textos orais, por sua vez, também são abstratos, pois não são mais do que palavras. No entanto, a palavra oral é uma abstração construída naturalmente pelos seres humanos. Diferentemente, a palavra escrita não se constrói naturalmente para a maioria das pessoas, que dependem do ensino formal para elaborá-la.

Os alunos – sejam eles crianças, jovens ou adultos – que se encontram em processos iniciais de alfabetização estão por elaborar os conceitos necessários para darem conta dos aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. Tais sujeitos, por exemplo, investem grande energia nos processos elementares de decodificação e codificação da língua, nos quais precisam considerar as múltiplas relações entre as unidades da língua escrita e oral. Dessa forma, o processo educacional de leiturização, quando iniciado na escola através de textos escritos, encontra-se severamente comprometido pela complexidade que constitui o processo de elaboração do sistema de escrita. Sob tais circunstâncias, submete-se o aluno simultaneamente a três domínios curriculares distintos: 1º) o processo de leiturização; 2º) a decodificação do sistema de escrita, a partir da qual se relacionam letras a sons da língua oral, bem como se atenta aos outros aspectos estruturais relacionados ao sistema de

escrita alfabética; 3º) o domínio dos gêneros discursivos especificamente vinculados à cultura escrita – o que torna o processo muito mais complexo, podendo, até mesmo, prejudicar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno (SENNA, 1999).

Cada um desses domínios curriculares, embora complementares, demanda competências, habilidades e conceitos completamente distintos, cujo desenvolvimento também suscita procedimentos e práticas igualmente distintas.

Assim, se o objetivo é contribuir para a leitura transformadora de mundo dos alunos, essa, inicialmente, pode ser trabalhada a partir de situações que utilizem objetos de leitura variados, como, por exemplo, músicas, sons, imagens, cenas observadas ou vivenciadas, fotos, conversas, debates, ou outros textos orais. Pode-se, também, trabalhar com práticas de escuta de textos escritos – conforme já orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa – BNCC (BRASIL, 2018) -, nas quais a própria professora lê para seus alunos e coloca o texto em discussão.

Isso não significa que a decodificação e a fluência de leitura não devam ser trabalhadas na escola. Contudo, o planejamento pedagógico precisa contemplar tanto momentos de leitura quanto momentos de escuta de diferentes gêneros discursivos que favoreçam não apenas a crescente precisão e agilidade na decodificação, mas, especialmente, os processos de leiturização, em que os alunos, a partir de suas diversidades socioculturais, empreguem seus conceitos para atribuir sentidos ao objeto lido ou à experiência vivenciada.

Sob tal perspectiva, a escola é o lugar onde precisamos partilhar textos que não sirvam para meros exercícios de decodificação e interpretação, mas que, sobretudo, fomentem a cultura brasileira e a diversidade entre sujeitos leitores. Dessa forma, também se torna fundamental um trabalho ancorado em textos que possibilitem discussões sobre a luta antirracista e considerem o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos de um país formado por vários povos e várias línguas.

Todavia, Koch & Elias (2015) sinalizam que, a depender da concepção de língua, de texto e de leitura do professor, a construção dos sentidos do texto escrito pode ser focalizada em diferentes elementos envolvidos nos processos de leitura. As autoras descrevem três possibilidades. Na primeira delas, quando o professor concebe a língua enquanto representação do pensamento, e o texto, conseqüentemente, como produto lógico do pensamento do autor, a leitura é compreendida simplesmente como uma atividade de captação das ideias e intenções do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, nem a interação autor-texto-leitor com propósitos sociocognitivos

constituídos interacionalmente. Nessa concepção, o foco de atenção das práticas de leitura propostas pelo professor é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado unicamente no autor, bastando-se tão somente ao leitor captar essas intenções.

Na segunda possibilidade descrita pelas autoras, se o professor entende a língua escrita enquanto código que meramente transcreve a fala, e o texto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor, então ele compreende que o sentido do texto está no próprio texto. Desse modo, a proposta de leitura em sala de aula se limita a uma atividade de reconhecimento ou decodificação do sentido das palavras e estruturas do texto, uma vez que tudo está *dito no dito*. O foco, portanto, recai na linearidade do texto, valorizando, em demasia, um tipo de leitura exclusivamente típico da cultura escrita. Nessa concepção, o sujeito é figurado e unificado, já que suas interações são supostamente homogêneas e previsíveis (KOCH & ELIAS, 2015).

Oposta às duas vertentes acima, a concepção sociocognitiva interacional da língua permite ao professor um entendimento diferenciado do texto e das práticas de leitura. Koch & Elias (2015) destacam que nessa abordagem o texto é o lugar da interação e da constituição dos interlocutores, havendo espaço para toda uma gama de implícitos. Assim, o texto só faz sentido na medida em que é construído na interação autor-texto-leitor. A partir de tal entendimento, a leitura é compreendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de saberes no interior do evento comunicativo.

Portanto, assim como o produtor do texto deve assumir uma posição de autoria de seus textos, o leitor também não é passivo, mas agente que busca sentidos. Ele se aproxima do texto com perguntas, cujas respostas, sempre provisórias, atualizam e revivificam o texto lido. Em outras palavras, o leitor se figura como coautor ao atualizar as perguntas e respostas, também provisórias, que o autor do texto tinha em mente ao produzir seu texto.

Assim, na perspectiva sociocognitiva interacional da língua, entende-se que o sentido do texto não está dado a priori, mas se constrói na interação estabelecida entre o próprio texto e os sujeitos, evidenciando o dinamismo implicado na leitura e na escrita, em que necessariamente se estabelece uma relação entre leitor e autor – sujeitos sociais – em um processo de interlocução.

Bakhtin (1997) embasa tal concepção a partir de sua máxima de que toda compreensão é dialógica. Segundo o autor, a construção do sentido decorre do diálogo entre locutor e interlocutor, em que ambos desempenham um papel ativo,

de tal modo que a significação se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante ou do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. Portanto, apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação.

A partir dessa concepção discursiva de linguagem, compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, atribuindo-lhe um sentido no contexto. Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Pois, conforme afirma Bakhtin (2019),

Toda compreensão é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...] (BAKHTIN, 2019, p. 26).

Portanto, todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Assim, o texto é considerado uma manifestação do discurso produzido nas interações e resultante de práticas orais e escritas com a linguagem.

Nessa perspectiva, para a formação de leitores faz-se necessária a busca de outro modo de se compreender e trabalhar textos em sala de aula, no qual a escola promova diversas situações comunicativas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs. Tais práticas só se tornarão possíveis no convívio com textos (orais e escritos) verdadeiros, possíveis de serem encontrados em contextos reais de mundo, logo, diferentes dos tradicionais textos cartilhados, elaborados com fins exclusivamente didáticos; com leitores e produtores de textos verdadeiros, que elaboram significações individuais e coletivas, culturais e históricas a partir dos textos que leem e escrevem; e com situações de comunicação e interações sociais que os tornem necessários. Para que o aluno assuma uma participação ativa nessas práticas, é necessário que ocupe uma posição de leitor, de um agente que busca ajuizar a experiência, atribuindo-lhe sentidos, de tal modo

que a orientação leitora ultrapasse a decifração do material linguístico e o nível da construção do significado na estrutura das orações. Assim, no processo de leitura, o aluno utiliza estratégias de antecipações, hipóteses, inferências, comparações, formulações de perguntas, verificações, todas orientadas por seus conhecimentos sobre a língua, o mundo (lugares sociais, crenças, valores, relações com o outro, vivências etc.), outros textos e outros gêneros discursivos.

Com isso, o aluno encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes oriundos de vários lugares: do autor, de outros textos, do conhecimento da língua, do mundo, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida. São os chamados conhecimentos prévios. Tais conhecimentos se diferenciam de sujeito para sujeito, porque também são diversos os lugares sociais, as vivências e os valores culturais dos diferentes alunos. Essa heterogeneidade tem como consequência a pluralidade de leituras e de sentidos atribuídos a um mesmo texto.

Sobre essa possibilidade, Orlandi (1984) sinaliza que é próprio da natureza da linguagem a polissemia, ou seja, a possibilidade da multiplicidade de sentidos. Por outro lado, há a sedimentação histórica dos sentidos, isto é, em condições de produção determinadas, um sentido adquire estatuto dominante em relação aos outros. Segundo a autora, o ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar a ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante. Ela acrescenta ainda que, quando a escola define leituras previstas (possíveis ou razoáveis) para um texto, exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto e do leitor com o contexto histórico-social, cultural e ideológico.

Tomar o ato de leitura como uma operação sociocognitiva interacional permite que se caracterize a prática escolar de formação de leitores não tanto como uma prática de ensino – centrada na intervenção do professor – mas, sim, como processos de aprendizagem resultantes das próprias atitudes e ações dos alunos, centradas nas experiências de leituras, mediadas pelo professor. Desse modo, importa ao docente compreender e interpretar as operações mentais produzidas pelos alunos nos atos dialógicos de leitura, os quais traduzem o seu esforço pessoal e singular de atribuir sentidos às experiências vividas a partir de seu próprio universo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda prática pedagógica precisa, antes, delinear um projeto de formação amplo que pense aprendizagens essenciais para a vida, de modo a contribuir para a inclusão

social de sujeitos historicamente marginalizados por uma condição sociocultural. Formar-se leitor constitui uma dessas aprendizagens. Contudo, há que se considerar que as práticas escolares de leitura na escola não podem se deter em atividades mecanicistas de interpretação textual, nas quais caiba ao aluno somente a extração de informações da superfície textual ou a paráfrase, limitando o sentido do texto. Isso porque não há um sentido a ser resgatado, mas, sim, sentidos, que são construídos pelo leitor a partir da interação com o texto. Não se trata de uma adivinhação, e tampouco o leitor está livre para dar o sentido que bem quiser a um texto. É preciso considerar as pistas e sinalizações do texto, bem como o contexto. Trata-se de uma construção colaborativa entre autor, texto e leitor, a partir da mobilização de competências cognitivas, linguísticas, discursivas e sociais.

Nesse sentido, para que as atividades de leiturização efetivamente se constituam enquanto práticas de formação de leitores, o professor precisa assegurar-se de que: os alunos já reconheçam os textos como textos utilizados em situações comunicativas, como algo necessário e desejável; os textos não se apresentem como mera atividade escolar, mas tenham direta relação com situações concretas do cotidiano dos alunos, bem como com os diferentes contextos de produção da cultura escrita; as estruturas gramaticais empregadas no texto escrito e seus conteúdos possam, de fato, serem percebidas e conceituadas pelos alunos; a atividade de leiturização objetive o desenvolvimento não apenas de uma compreensão literal, inferencial e de síntese do texto, mas, principalmente, de uma compreensão ativa e crítica.

Machado e Lopes (2019) explicam que se o objetivo é a formação de leitores e produtores de textos, que agrega a noção de diversidade de modos de ler, de aprender e de ensinar, as práticas de leitura na escola precisam ser planejadas e sistematizadas em princípios pedagógicos que motivem comportamentos intelectuais e experiências socioculturais, em especial a possibilidade de contribuir para a compreensão ativa e a reflexão crítica dos alunos. Pois não é possível pensarmos num verdadeiro processo educacional que contribua para a formação de leitores quando atuamos sob fronteiras determinadas pela alienação da capacidade leitora e ajuizante do aluno.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. Problematização sobre a Abordagem da Consciência Fonológica na Alfabetização. In: LINO, C. S. et al. **FEARJ**: Debates sobre Políticas Públicas, Currículo e Docência na Alfabetização. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019. p. 137-154.
- ORLANDI, E. P. As histórias das Leituras. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 3, n. 3, p. 7-9, jul. 1984.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SENNA, L. A. G. Aspectos Cognitivos e Culturais do Processo de Leiturização na Escola Fundamental. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 33, 1999. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em: 9.03.2021.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE A AUTORA

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado é Graduada em Fonoaudiologia (Universidade de Mogi das Cruzes/SP). Especialista em Linguagem (Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica/RJ) e em Voz (Universidade Estácio de Sá). Mestre em Distúrbios da Comunicação (Universidade Tuiuti do Paraná/PR). Doutora em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ). É professora associada/pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino. Área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ. Grupo de Pesquisa

“Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais”. Núcleo de Estudos e Ensino em “Linguagens, Alfabetização e Letramento”. Vice diretora da Faculdade de Educação/UERJ (2020 - 2023). Bolsista do Programa Prodocência da UERJ.

E-mail: maria_leticia2005@hotmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9500-1625>.

Recebido em 15 de janeiro de 2022 e aprovado em 01 de setembro de 2022.