

Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas¹

Silvia M. Gasparian Colello²

Resumo: Partindo do princípio de que a compreensão sobre o “o que ensinar” é decisiva para o “como ensinar”, o capítulo pretende situar as concepções de leitura e suas respectivas implicações pedagógicas. Além disso, ao defender a leitura como um processo dialógico de construção, reconstrução e negociação de sentidos, chama a atenção para: a) a oposição entre ensinar a ler e formar o leitor; b) os aspectos interferentes na interpretação e c) os perigos de um *laissez faire* pedagógico no ensino da leitura.

Palavras Chave: Leitura. Ensino de Leitura. Práticas pedagógicas.

Abstract: Based on the principle that the understanding of “how to teach” is based on “what to teach”, this text intends to give a view of conceptions of reading and their pedagogical implications. And proposing reading as a dialogue process of negotiating meanings, it calls the attention to: a) the opposition between “to teach reading” and “to form the reader” b) interfering aspects in interpretation and c) the danger of a pedagogical *laissez faire* in teaching of reading.

Keywords: Reading. Teaching of Reading. Pedagogical practices.

“Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá.” (Wanderely Geraldi, 2009)

Em face do quadro de analfabetismo no Brasil (IBGE³) e dos persistentes índices de baixo letramento em nossa sociedade (INAF⁴), o ensino da língua escrita aparece como um dos objetivos mais relevantes da educação. Por isso, o projeto de uma escola que atenda as demandas sociais e as necessidades pedagógicas passa necessariamente pela revisão de concepções e práticas de ensino. Afinal, compreender o “o que ensinar” é decisivo para o “como ensinar”. Mais do que isso, o entendimento sobre a natureza da escrita e os procedimentos de leitura permitem vislumbrar os vícios das práticas pedagógicas e a lógica do fracasso escolar, aspectos que, de tão arraigados na tradição do ensino, nem sempre são evidentes aos educadores.

A este respeito é curioso observar que diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura (COLELLO, 2017; FIORIN, 2009; GERALDI 1993, 1996; MICOTTI, 2012; ROJO, 2001) coexistem na escola, criando um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e de avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza dos resultados. O fenômeno do analfabetismo funcional é um exemplo de que, para além dos fatores de ordem sociocultural e político que explicam as desigualdades no processo de aprendizagem, é preciso considerar a precariedade do sistema de ensino. Isso porque, mesmo para aqueles que têm acesso à Educação

¹ Formação de professores do Colégio Luterano em 24/01/2019.

² Pedagoga com Mestrado, Doutorado e Livre-docência pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Vinculada ao programa de pós-graduação da mesma instituição, é também docente da Universidade Virtual de São de São Paulo (UNIVESP), consultora da Secretaria Municipal da Educação pela UNESCO e diretora acadêmica do Cemoroc.

³ IBGE - <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>.

⁴ INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Monte Negro. Ação Social do IBOPE. (<https://www.ipm.org.br/relatorios>).

Básica, não se pode garantir a competência leitora no contexto das práticas sociais (COLELLO, 2012).

Assim, importa questionar: Quais são as concepções sobre leitura que hoje influenciam as práticas pedagógicas? O que ensinamos quando ensinamos a ler? Como transformar o ensino da língua em uma prática a serviço da efetiva formação de leitores?

Na forma clássica e ainda bastante usual, a leitura é compreendida como a decifração de um código, isto é, o processo perceptual que permite a associação grafofônica, pela correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Desta forma, a ênfase do ensino recai sobre a compreensão fonética do sistema, a soletração como estratégia básica do decifrar, a leitura em voz alta, os exercícios de ortografia e de aplicação das regras de pontuação (que, supostamente, orientam a entonação do leitor).

Em uma versão menos centrada nas letras, sílabas ou palavras, a leitura costuma também ser compreendida como a expressão de uma ideia fixada no texto. Para os adeptos desta postura, ler significa apreender a informação aprisionada na e pela escrita. Por isso, as práticas pedagógicas aparecem centradas nos exercícios de interpretação sob a forma de uma única leitura possível - aquela que recupera a intenção registrada pelo autor. Assim, não por acaso, os professores costumam perguntar a seus alunos: “Qual é a informação trazida pelo texto?”, “O que o autor quis dizer?”

Em comum, as duas concepções estão alicerçadas pela crença da imobilidade linguística - a rigidez textual e a natureza monológica da escrita representada pelo “preto no branco” (o que está escrito e fixado no papel). O apelo para uma única leitura possível exclui o leitor de um envolvimento mais ativo do sujeito que, de fato, permanece à margem do processo comunicativo. Por isso, desde os primeiros anos escolares, o aluno vai sendo convencido de que ele não faz parte do que a escola pretende ensinar ou do que é oferecido pelo professores; seu papel é apenas o de captar informações, transitando passivamente da escrita para a oralidade. Em outras palavras, nas práticas de ensino, nem sempre o estudante é convidado para a aventura da comunicação, tampouco para o desafio de interpretar o mundo incorporando os seus próprios pontos de vista. A esse respeito, vale lembrar a análise de Zilberman (2009, p. 30):

Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro - mas dificilmente o segundo - ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita. Porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o que? Desta maneira, o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor.

De fato, para muitas crianças (sobretudo as de classes menos privilegiadas, que tiveram menos acesso à literatura ou às experiências letradas), as razões para a aprendizagem da língua aparecem vinculadas a objetivos estritamente escolares (passar de ano, fazer as lições) ou projetados a longo prazo (conseguir um emprego, passar em um concurso), o que justifica a baixa motivação e até a frágil

disponibilidade para aprender. Elas não vislumbram a possibilidade de se constituírem como efetivos leitores e usuárias da língua (COLELLO, 2018).

A oposição que aqui se coloca – ensinar a ler *versus* formar o sujeito leitor – evidencia o desencontro entre treinar habilidades e garantir o acesso à leitura como mecanismo de constituição da pessoa (a leitura como uma forma de ser e de viver no contexto da sociedade letrada). Nesta perspectiva, coloca-se em xeque uma escola que falha mesmo quando é supostamente bem sucedida, já que a aprendizagem da leitura, na dimensão mecânica e monológica, está longe de atender aos propósitos educativos da formação humana.

A partir dos postulados de Bakhtin (1981, 2003), inaugura-se outra concepção de leitura que, superando a dimensão monológica da escrita, tem o mérito de recuperar a natureza essencialmente linguística da leitura, isto é, um processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor e as múltiplas vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados. Trata-se de uma operação ativa que não só constitui as pessoas, como dá vida à própria linguagem, resgatando, ainda, seus sentidos político e ideológico. É o que nos explica Faraco (2009, p. 79):

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin [...] se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.

Como não há uma língua pronta nem um sujeito pré-determinado, a leitura se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências de vida, vozes sociais, reconhecimentos e desconhecimentos, contrapalavras, valores e antecipações, preenchendo lacunas e buscando respostas pela construção de interpretações possíveis. Para além da decifração, a leitura é um ato de cognição que implica e pressupõe um certo posicionamento no mundo. Na leitura - encontro privilegiado entre o eu e o outro (o autor, o narrador, os personagens) - o sujeito jamais vem ao texto de mãos vazias e jamais sai ileso desta relação (GERALDI, 2009). A leitura é, portanto, um trabalho criativo de produção linguística e transformação de si, feita por um sujeito discursivo que põe em cena uma certa forma de compreender a realidade, dando continuidade ao eterno diálogo travado entre os homens.

Na prática pedagógica, conceber a leitura como negociação de sentidos, feita por um indivíduo de modo singular e necessariamente contextualizado pelo tempo e espaço, permite vislumbrar as múltiplas interpretações possíveis a partir de um mesmo material escrito. De fato, temos que admitir que um texto não será o mesmo para diferentes leitores nem o mesmo para um leitor em diferentes momentos. Em cada caso, é preciso levar em conta a interferência dos saberes prévios, dos interesses e expectativas do sujeito no processamento da leitura. Isso explica porque até mesmo os leitores mais experientes não são necessariamente bons leitores em todos os textos. Como a leitura não é pura decodificação, ler um texto sobre um assunto familiar é diferente de ler um texto sobre algo desconhecido. A consequência direta de tal

constatação é que não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo.

A distância entre a decodificação e a construção de sentidos pode ser vivenciada pela leitura do texto abaixo. Experimente essa leitura e interprete o texto se for capaz:

Com gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadí-lo de seu plano. “Os olhos enganam”, disse ele. “Que tal substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo?”

Então as três irmãs fortes e resolutas saíram a procura de provas, abrindo o caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de altos e baixos turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso. (KLEIMAN, 1997, p. 21)

Afinal, do que fala o texto? Quem é o herói? Qual era o seu plano? Quem são as irmãs fortes e resolutas? Qual era o sucesso prodigioso?

Embora a maioria dos leitores seja capaz de reconhecer a língua, de discriminar as letras, de interpretar adequadamente o sentido da pontuação, de compreender a progressão temática e até de identificar o gênero do texto em questão, poucos são os que conseguem extrair dele significados ou informações objetivas para responder as questões mais básicas a seu respeito. O que falta é a contextualização do texto em um referencial semântico que lhe dê sentido. Toda a dificuldade interpretativa desaparece se conhecêssemos o título do texto: “A viagem de Colombo” (KLEIMAN, 1997). Com base nesta informação, rapidamente o “herói”, o “plano”, as “irmãs fortes e resolutas” e o “sucesso prodigioso” são respectivamente identificados como Colombo, o projeto de provar que a Terra é redonda, as caravelas Santa Maria, Pinta e Nina, e a façanha de encontrar terras desconhecidas.

A contextualização das informações do texto permite ao leitor lançar mão de conhecimentos compartilhados socialmente e, assim, “preencher as lacunas” implícitas na escrita. Não há, portanto, um texto autônomo e auto-evidente, mas uma situação relacional que se coloca no encontro entre autor e leitor: o texto necessariamente como um convite à construção de sentidos, tomando como base o aporte de outros discursos, textos e conhecimentos. Na mesma linha de raciocínio, Zilberman (2009, p. 33) afirma que:

o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita [...]. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo

escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

Para além da interpretação processada com base nos conhecimentos compartilhados, outros fatores, como a imaginação e as vivências do leitor, podem interferir na construção de sentidos do texto. Independentemente das intenções do autor e das interpretações por ele previstas no texto, outras leituras poderiam ser feitas ancoradas nos interesses e motivações do leitor. Nesta perspectiva é curioso admitir que a intenção do autor não necessariamente se reproduz na construção de significados do leitor.

Seria possível uma outra interpretação capaz de transformar os sentidos do texto em pauta?

Recentemente, em uma classe de adolescentes, um menino interpretou o mesmo texto como a “história de uma transa que deu certo”⁵. Na versão considerada pelo garoto, o herói era “um cara conversando com os amigos que o subestimavam”. O plano de substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo era “a aposta entre eles de ganhar uma menina”, isto é, “trocar a situação do bate papo no barzinho (a mesa) pela transa que chega aos finalmente (a relação sexual que permite fecundar o óvulo)”. As três irmãs fortes e resolutas são “os três espermatozoides que procuram efetivar a aposta”. A professora pergunta: “Mas só três?”. E o menino responde: “Claro, cada um dá o que tem!”. A interpretação do texto continua: “As imensidões tranquilas é a paz pós-amor e os altos e baixos turbulentos... ah, professora, será que eu preciso explicar até isso?”. “A beira é o buraco por onde tudo se esvai quando o espermatozoide não pôde ser fecundado”. “Criaturas aladas são os anjos que dão origem à vida, e o sucesso prodigioso é a confirmação da gravidez, prova de que o cara conseguiu ganhar a menina, fazer um nenê e ganhar a aposta.”

Nas diferentes interpretações, o exemplo não só permite aprofundar a compreensão sobre os mecanismos da leitura na (re)construção de ideias, como também problematizar o operacionalização deles nas práticas de ensino.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, vale recuperar a concepção de Bakhtin (1981, 2003) para quem a compreensão de um texto se faz tanto pelas relações internas das unidades frásicas e interfrásicas que permitem a construção do significado, como pela dimensão externa ao texto, dada pelas relações dialógicas interdiscursivas e intertextuais a partir das quais o leitor produz sentidos singulares. São, portanto, dois aspectos que, segundo Geraldi (1993) merecem ser considerados: o trabalho do autor na construção da sua obra e o trabalho do leitor que, operando a partir do texto, constrói a “sua sabedoria”. Se os significados das palavras, compartilhados pelos falantes de uma língua, são relativamente estáveis, seus sentidos são (re)construídos nos contextos e nas relações entre as pessoas (ou entre o texto e o leitor). Como um bordado artesanal, a leitura se processa por diferentes fios em cuja tecedura (o trabalho com e pela linguagem) são construídos, dialogicamente, os diferentes sentidos a partir do “o que se tem a dizer”, do “para que ou para quem se quer dizer” e das “estratégias do dizer”:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado,

⁵ No relato desta interpretação, foram preservadas as palavras originais do adolescente em questão, transcritas no texto entre aspas.

pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – sem o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado” (GERALDI, 1993, p. 166).

No que diz respeito ao ensino dos mecanismos de interpretação, é preciso lidar com o paradoxo das muitas leituras possíveis. Vamos aceitar que “A viagem de Colombo” possa ser lida como “A história de uma transa que deu certo?” Se na leitura é possível “tecer sempre o mesmo e outro bordado”, vamos ensinar e promover qualquer leitura? Qual é a justa medida entre o reconhecimento dos significados e a produção de novos sentidos? Como garantir que a dimensão construtiva e dialógica do ler não se transforme no ocultamento do texto ou na sua transfiguração? Como a formação do leitor pode promover a negociação de sentidos pelo equilíbrio entre os aspectos internos e externos ao texto?

O enfrentamento dessa problemática parece fundamental não só porque fortalece a compreensão da leitura como atividade dialógica de produção de sentidos (e, em contrapartida, favorece a ruptura com as concepções mecanicistas e monológicas da escrita na escola), como também para que se possa evitar assimilações deturpadas que, não raro, instituem a prática de ensino como um *laissez faire* pedagógico.

Os que pensam a leitura como a perquirição da *intentio lectoris* afirmam que o sentido não está no texto, mas é o leitor quem lhe atribui significado. Levemos essa ideia ao limite. Se é verdade que o texto não tem sentido, não existe texto do outro no mundo, mas só o meu texto, dado que coloco no texto do outro minha interpretação. Só uma sociedade que levou ao extremo os ideais de individualismo e subjetividade poderia imaginar que o outro não existe no mundo, pois, se ele não existe como posição discursiva, ele inexistente para mim. (FIORIN, 2009, p. 48)

Ensinar a ler não é estimular qualquer interpretação do leitor, mas instituir um verdadeiro diálogo de negociação de sentidos a partir dos indícios do texto. Afinal, as mesmas razões que deslocam o autor como fonte única da informação, deslocam o leitor como fonte autônoma na geração de sentidos (GERALDI, 1993). A leitura se processa no delicado estabelecimento de relações entre os elementos internos do texto e as conexões discursivas processadas pelo leitor nos limites das possíveis atribuições de sentidos. Por isso, ler pressupõe a habilidade de se mover em um espaço intertextual que permite o estabelecimento de vínculos entre o texto em questão e todos os outros discursos por ele implícitos, implicados e transformados. Daí a dimensão criativa que torna possível a (re)construção de sentidos. Interpretar significa, portanto, poder descobrir e transitar nas virtualidades textuais que se imprimem na obra, pois as muitas leituras possíveis não significam quaisquer leituras nem leituras que transfiguram o texto (FIORIN 2009).

A negociação de sentidos é, por si só, educativa e merece ser fortalecida na escola como uma relação dialógica que valoriza a escuta do sujeito aprendiz. Tal diretriz modifica o papel do docente que, tradicionalmente, centralizava as ações em sala de aula: o ensino da língua como prática de comunicação e de construção de sentidos requer uma relação discursiva entre professores e alunos. Acolher a palavra do sujeito (a sua leitura, a sua versão interpretativa) significa considerar sua existência, seu direito de expressão e de leitura de mundo. Nesta perspectiva, ainda que se tenha que descartar a “História de uma transa que deu certo”, não podemos negar o potencial pedagógico desta versão, isto é, o foco privilegiado de debate sobre as possibilidades de leitura em sala de aula. É neste trabalho com o texto e sobre o texto que se ampliam as possibilidades do dizer e do interpretar, mas também do como dizer e do como interpretar. Assim, os “descaminhos interpretativos” não são descartados por um decreto do professor (aquele que supostamente deveria ter a última palavra), mas, mais uma vez, pela negociação de ideias e pelo aprofundamento na compreensão do funcionamento da língua.

Ao criticar as práticas monológicas de leitura, Capello (2009, p. 183-184) propõe que as práticas de ensino operem em um duplo sentido: o alargamento das expectativas do aluno e a construção de conexões mentais na geração de sentidos:

Eis o erro do professor: querer impor um caminho em vez de partilhar as possibilidades. É justamente nisso que consiste o exercício de desenvolvimento da leitura – verificar em que medida a leitura do outro é uma possibilidade que se vem agregar à minha leitura, que, por sua vez, completa uma terceira, e assim por diante. Ao abrir, para o aluno, o caminho para a partilha de leituras múltiplas, desenvolve-se sua habilidade de leitura plena e, a reboque, pode-se conquistá-lo como leitor. Em vez de torcer o nariz para os livros porque ‘eu nunca acerto o que o professor pergunta do texto’, nosso aluno passa a ter confiança em seu poder de compreensão e vai avançando cada vez mais.”

A instituição do diálogo (e, aqui, poderíamos também acrescentar: da problematização, da reflexão, do confronto de ideias, da escuta, da corresponsabilização, e da construção coletiva) na sala de aula - e particularmente, no ensino da leitura - transforma a lógica da vida escolar porque, ao invés de responder ao previamente fixado pelo currículo, consolida um trabalho efetivamente formativo. A aprendizagem da Língua Portuguesa passa a fazer sentido pelo envolvimento do sujeito em práticas que articulam produção, leitura e reflexão. Desta forma, ensinar a ler não é transmitir um saber técnico, mas viabilizar o trabalho com a língua. Se o papel da escola é ampliar a relação do sujeito com o mundo letrado, é preciso dar voz ao aluno e tecer, a partir de sua fala (ou leitura), as negociações para a construção de sentidos, um processo interativo e dialógico que não deixa de ser um modo de se constituir e recriar o mundo.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAPELLO, C. “Para além do espelho d’água – Língua e leitura na escola” In Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012

COLELO, S. M. G. “Ensinar a ler ou formar o leitor”. Conferência proferida no 2º Congresso de Leitura Online, 2017. Disponível em: <https://www.silviacolello.com.br/projects>. Acesso em 28-ago-2019.

COLELLO, S. M. G. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?”. **Convenit Internacional**, n. 27. São Paulo: CEMOrOc/IJU – Univ. do Porto, mai-ago/2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf>. Acesso em 28-ago-2019.

COLELLO, S. M. G.; LUCAS, M. A. O. F. “Lengua escrita en la Educación Infantil: caminos del aprendizaje y enseñanza”. **Revista Internacional d’Humanitats**, n. 44. São Paulo: CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona, set-dez 2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih44/15-24SilviaAngelica.pdf>. Acesso em: 28-ago-2019.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo** - As ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. “Leitura e dialogismo” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

GERALDI, J. W. “Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita” In Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de leitura do Brasil – ALB, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

MICOTTI, M. C. **Alfabetização** – Propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2012.

LUCAS, M. A. O. F; COLELLO, S. M. G. Como os professores compreendem o ensino da língua na Educação Infantil? **International Studies on Law and Education**, n. 32/33. São Paulo: CEMOrOc-Feusp/IJI Univ. do Porto, jan-ago/2019. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf. Acesso em: 28-ago-2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.

ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da literatura” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

Recebido para publicação em 14-07-23; aceito em 16-08-23