

## **Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores**

### **Reading: making dialogues about reader education**

### **Lecture: tisser des dialogues sur la formation des lecteurs**

Mauriceia Silva de Paula Vieira<sup>1</sup>

Flavia Cristina de Araújo Santos Assis<sup>2</sup>

**Resumo:** As pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, na perspectiva das ciências cognitivas, evidenciam que aprender a ler não é natural. Ao contrário, requer ensino explícito e sistemático. Diante disso, este trabalho busca, em uma dimensão epistemológica, refletir sobre os processos cognitivos inerentes à competência leitora. As reflexões empreendidas estão pautadas nos estudos de Wolf (2019), Lopes (2021) e Martins (2021), que discorrem sobre aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura. Em uma perspectiva dialógica, apresenta os estudos de Soares, pautados na dimensão do “alfaletrar”, como um caminho promissor para o ensino da leitura e na certeza de que “toda criança pode aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2020, p. 13).

**Palavras-chave:** Desenvolvimento da leitura; cognição; ensino.

**Abstract:** Research on learning to read, from the perspective of cognitive science, shows that learning to read is not natural. On the contrary, it requires explicit and systematic teaching. In view of this, this work seeks, in an epistemological dimension, to reflect on the cognitive processes inherent to reading competence. The reflections undertaken are based on studies by Wolf (2019), Lopes (2021) and Martins (2021), who discuss cognitive aspects involved in reading processing. In a dialogical perspective, it presents Soares' studies, based on the dimension of "alfaletrar", as a promising path for teaching reading and the certainty that "every child can learn to read and write".

**Keywords:** Reading development; cognition; teaching

**Résumé:** La recherche sur l'apprentissage de la lecture, du point de vue des sciences cognitives, montre que l'apprentissage de la lecture n'est pas naturel. Au contraire, il nécessite un enseignement explicite et systématique. Face à ce constat, ce travail vise, dans une dimension épistémologique, à réfléchir aux processus cognitifs inhérents à la compétence de lecture. Les réflexions menées s'appuient sur les études de Wolf (2019), Lopes (2021) et Martins (2021), qui traitent des aspects cognitifs impliqués dans le traitement de la lecture. Dans une perspective dialogique, elle présente les études de Soares, basées sur la dimension de l' “alfaletrar”, comme une voie prometteuse pour l'enseignement de la lecture et la certitude que "tout enfant peut apprendre à lire et à écrire".

**Mots-clés:** Développement de la lecture; cognition; enseignement.

## **Introdução**

A leitura é um tema repleto de matizes e que apresenta várias vertentes e abordagens de estudos devido à complexidade que o envolve. As mudanças estruturais pelas quais a sociedade brasileira vem passando também impactam nas práticas sociais de leitura, uma vez que ler constitui-se como uma atividade social. O advento da imprensa fez com que a leitura do

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas

impresso se tornasse uma força motriz para a veiculação de informações, da cultura (geralmente dominante) e da implementação de espaços de leitura como bibliotecas. Na contemporaneidade, em que os meios de comunicação de massa estão aliados às mídias digitais e o impresso divide espaço com as outras linguagens e semioses, o ato de ler assume novas dimensões. Além disso, o conceito de leitura se amplia para abarcar práticas de linguagem alicerçadas na interação ativa do sujeito leitor com os diferentes textos que circulam socialmente – textos orais, escritos e multissemióticos (BRASIL, 2018). A leitura é compreendida em um sentido mais amplo, e engloba não apenas “o texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos entre outros.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL 2018, p. 70).

Alliende e Condemarín, em pesquisas sobre os meios de comunicação e a leitura, já afirmavam que “nos países desenvolvidos, os novos meios incrementam a leitura; nos países menos desenvolvidos, ela entre em crise”. Os autores destacam que a situação da leitura frente aos desafios trazidos pelas mídias da comunicação se traduz em uma crise tanto dentro da escola, quanto fora e asseveram que a leitura é “um fator determinante do êxito ou do fracasso escolar” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 11-12). No Brasil, as últimas escalas de proficiência em leitura observadas nas avaliações externas mostram índices muito baixos que acabam por afetar a aprendizagem como um todo. Tornar-se um leitor proficiente envolve mais que o domínio das habilidades de consciência fonológica, da relação-grafema-fonema e do conhecimento de vocabulário. Envolve, também, leitura atenta, inferencial, apreciativa e reflexiva.

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 18) em um movimento disruptivo, defende que o conceito de alfabetização é usado de modo impreciso, o que resulta em “confusão pedagógica e didática”. Por sua vez, em 2021, Soares publica a obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, fruto de experiências da autora com o Projeto “alfaletrar”, desenvolvido em Lagoa Santa. A autora defende, desde a década de 80, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento e suas pesquisas nortearam o paradigma educacional no país, na seara da alfabetização.

Neste artigo, nosso objetivo é discutir sobre a leitura, buscando pontos de convergência que contribuam para elucidar a complexidade desse processo, considerando o aporte teórico presente na PNA. Pretendemos, em uma perspectiva dialógica, ampliar as discussões sobre o tema, a partir de contribuições de Wolf (2019), Lopes (2021) articulando-as a contribuições de

Soares (2021) para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva do “alfaetrar”: alfabetizar e letrar.

### **A leitura no contexto do século XXI: *quo vadis?***

Historicamente, a discussão sobre o fracasso na leitura encontra lastros na educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 80, do século XX, em que a sociedade se deparava com o seguinte paradoxo: de um lado a premência de formar leitores competentes para atuar em um mundo cada vez mais globalizado; de outro, a urgência de universalizar a educação básica e de garantir a qualidade no processo de formação.

Os estudos de Kleiman (2002) elucidam que ler é um processo altamente complexo e heterogêneo por natureza que a compreensão leitora é bastante subjetiva, uma vez que está ligada à carga experiencial que o sujeito possui no momento da leitura. Para a autora, a leitura envolve percepção, processamento, memória, inferência e processos cognitivos. Segundo Kleiman (2002, p. 17), a leitura é considerada um “processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem na página para chegar à compreensão”. Por sua vez, para Smith (1989), a leitura, assim como a escrita, não pode ser dissociada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido. Como destaca o autor, a leitura nunca é uma atividade abstrata e sem finalidade, pois “depende de tudo que está ocorrendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo” (SMITH, 1989, p. 200).

Conforme postulam Assis e Vieira, para ler “é preciso que o aluno articule as pistas linguísticas/textuais a deduções e conclusões, a partir do contexto sociocognitivo, da situação comunicativa e com os conhecimentos e a bagagem cultural que possui” (ASSIS; VIEIRA, 2022, p. 84) para que desenvolva capacidade de compreender de forma global um texto. Nesse ensejo, o leitor possui um papel ativo e dinâmico na atribuição de sentido ao texto. Isto posto, a capacidade de compreender o que é lido está relacionada a fatores interacionistas e ao desenvolvimento da precisão do reconhecimento de palavras e fluência da leitura, sendo que, na medida em que um leitor iniciante lê, os esforços em decodificação consomem a maioria de seus recursos atencionais, tornando, muitas vezes, a leitura lenta, o que prejudica a compreensão (MARTINS; CAPELLINI, 2019). Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) esclarecem que a compreensão da leitura acontece enquanto se lê. A pessoa vai lendo e compreendendo, porque

vai mobilizando habilidades, à medida que lê, produzindo as inferências, estabelecendo as relações entre as partes do texto etc. Carvalho elucida que:

o ato de ler exige que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos. É preciso aceitar que o ensino da leitura deva estar configurado em etapas, e cada uma delas deverá contemplar a consolidação de diferentes conjuntos de habilidades (CARVALHO, 2018, p. 29).

Além disso, a leitura implica estudos de aspectos como inferência, predição e memória, além de incluir processos como: características do leitor e do texto, planejamento (antes, durante e após) para uma compreensão global, inferencial e apreciativa (STREY, 2012). Nessa lógica, o leitor poderá ser capaz de atribuir sentido, atribuir sentidos e atribuir mais sentidos ainda (SILVA, 2011).

Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) argumenta que as pesquisas contemporâneas, alicerçadas em imagens cerebrais permitiram a exploração de novos campos de pesquisa e destaca o surgimento de ciências cognitivas, como a “neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019, p. 20).

Para além das críticas engendradas à PNA, Martins aponta que a aprendizagem da leitura envolve uma série de fatores, tais como:

fatores individuais, como é o caso do desenvolvimento cognitivo e cerebral e da motivação, fatores ambientais, nomeadamente os métodos de ensino, a família (e o seu contexto socioeconômico), o sistema ortográfico, a cultura e as políticas educativas, e os fatores genéticos (MARTINS, 2021, p. 63).

De maneira complementar, Wolf afirma que “os seres humanos não nasceram para ler” e que “a aquisição do letramento é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do *Homo sapiens*” (WOLF, 2019, p. 09). Para Wolf, o longo processo evolutivo de aprendizagem da leitura mudou a estrutura das conexões do cérebro e diferentes formas de ler impactam a cognição. Além disso, a leitura constitui-se como um fator catalisador de transformação do desenvolvimento nos indivíduos e nas culturas letradas. Wolf argumenta que o letramento é um fator cultural e não natural. Isso significa que os jovens leitores não têm um programa de base genética para desenvolver os circuitos cerebrais, pois “os circuitos do cérebro leitor são formados e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais, incluindo a mídia em que

a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida” (WOLF, 2019, p. 16). Tais considerações sobrelevam a necessidade de que, no espaço escolar, a leitura seja compreendida como um sistema complexo em que diversos fatores atuam simultaneamente e influenciam no processo de leitura e de compreensão.

Dehaene (2012) discorre sobre a plasticidade neuronal, mecanismo de adaptação da estrutura cerebral, por meio do qual o cérebro cria um novo caminho ou um novo circuito, conectando e realocando componentes de suas estruturas básicas antigas para dar conta das novas demandas cognitivas. Conforme Wolf (2019, p. 29), “a plasticidade do cérebro nos permite formar não só circuitos cada vez mais sofisticados, mas também circuitos cada vez menos sofisticados, dependendo dos fatores ambientais”. Em relação à leitura, “ler é algo que tem que ser aprendido” e “precisamos de um ambiente que nos ajude a desenvolver e conectar um sortimento complexo de processos básicos e não tão básicos, de modo que cada jovem cérebro possa formar seu próprio circuito de leitura novo em folha” (WOLF, 2019, p. 28). Wolf esclarece que os leitores experientes processam e conectam as informações numa velocidade surpreendente, a partir das predições que têm origem em várias fontes, articulando as informações presentes na memória de trabalho e na memória de longo prazo. Portanto, ler é uma atividade dinâmica e, no processo de formação de leitores, as práticas de leitura com as quais os aprendizes interagem contribuem para que cada leitor construa seu próprio circuito de leitura.

Outro aspecto fundamental trazido por Wolf diz respeito à leitura superficial e aos processos analíticos da leitura profunda. Enquanto a primeira liga-se à informação, a segunda usa muito mais do córtex cerebral e requer observação, hipóteses, predições baseadas nos processos inferenciais, na dedução, testagem, avaliação, interpretação e conclusão. Nas palavras da autora: “a leitura profunda requer o uso de raciocínio analógico e inferência, se quisermos desvendar os múltiplos patamares de sentido daquilo que lemos” (WOLF, 2019 p. 73). Para a pesquisadora, quanto mais conhecimentos o leitor possui, mais ele consegue estabelecer analogias e mais usará essas analogias para inferir, deduzir, analisar e avaliar nossas convicções antigas - e tudo isso amplia e refina nossa plataforma interna crescente de conhecimentos (WOLF, 2019 p. 74). Nesse sentido, a leitura profunda relaciona-se ao conhecimento e ao pensamento e, ao mesmo tempo, acarreta mudanças em relação às percepções, sentimentos e saberes, (re)elaborando, assim, o próprio circuito cerebral.

Ao processo de aprendizagem da leitura perpassam vários aspectos inerentes à evolução da linguagem, dentre eles as habilidades cognitivas: percepção, memória, atenção e

motricidade. Quando lemos, necessitamos manter nossa atenção sustentada para memorizar as primeiras informações (memória de trabalho) e associá-las aos conhecimentos já adquiridos, produzindo novas informações. A atenção rebaixada durante a leitura pode gerar déficits na compreensão, por falta de retenção de informações e de associação das ideias. Dias e Mocca (2019) reiteram que quanto maior a memória de trabalho, mais facilidade um indivíduo terá para compreender textos.

É sabido que eficiência atencional condiz, também, com o grau de motivação, do objetivo de leitura, sendo a compreensão a finalidade natural que exige selecionar informações importantes do texto, associar com conhecimentos prévios e estocar na memória para acionar mediante demandas do dia a dia. Na prática, os leitores em formação buscam por um motivo, ou uma finalidade para ler, processos motivacionais do ato de ler (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Em conformidade com Pestana (2013), a motivação intrínseca permite manter comportamentos mais duradouros durante a leitura, seja esta leitura para obter informação, para estudar ou, ainda, para alcançar outra finalidade. Integrando as informações, Martinelli (2014, p. 203) aponta que a motivação intrínseca diz respeito “à inclinação natural para a assimilação, o domínio, o interesse e a exploração espontâneos”, assim como o aluno que lê por fruição e/ou ampliar seu repertório de conhecimentos. Enquanto isso, na motivação extrínseca, a leitura se apresenta com objetivos externos à intenção do aluno, como para obter conceitos na tarefa ou mesmo para evitar punições do professor ou dos pais.

A motivação e/ ou intenção leitora seriam os primeiros atos de manutenção da atenção, pois de acordo com Zorzi (2003), a atenção depende de curiosidade pelas coisas, dos interesses, da capacidade de compreensão, das condições do ambiente e da capacidade de detectar estímulos e selecionar, entre muitos que estão ocorrendo simultaneamente, aqueles que interessam.

Durante todo o ato de ler, será necessário que o leitor acione pelo menos dois tipos de atenção: atenção seletiva para abstrair as partes importantes do texto e atenção sustentada para conseguir compreender o todo do texto lido, por intermédio da concentração durante o início até o fim do texto, pois há um processamento de informações durante a execução da tarefa de ler com vistas à compreensão do texto. Em outras palavras, a intenção, a motivação para ler um texto tornam-se demandas em primazia das funções de atenção e memorização, predizendo que o processamento de uma dada informação textual ocorre quando o sujeito presta atenção às pistas que o texto fornece, constrói sentido e prevê hipóteses.

Lopes (2021) defende que o ensino da leitura, para ser eficaz, abarca não só o conhecimento de aspectos específicos da aprendizagem da leitura, como também métodos e técnicas do domínio da didática. Para o autor, a aprendizagem da leitura envolve as habilidades de consciência fonêmica, decodificação de palavras, fluência, vocabulário e compreensão. Lopes argumenta que para que os alunos consigam ler de forma fluente e com compreensão é necessário que sejam expostos extensivamente ao código alfabético e dominem as relações grafo-fonêmicas. Destaca a “importância de imersão dos alunos em textos, tendo em vista a automaticidade no reconhecimento de palavras e a fluência na leitura” e “a necessidade de trabalhar sistematicamente diversos aspectos relacionados com as palavras e expressões dos textos” (LOPES, 2021, p. 119-120). Outro aspecto importante apresentado é a que o trabalho com a leitura esteja articulado a escrita, uma vez que “automaticidade na escrita manual prediz a qualidade e a produção da escrita, bem como a realização em leitura, ao longo do tempo” (LOPES, 2021, p. 120). A avaliação sistemática dos progressos dos alunos, realizada ao longo do ano, possibilita ao professor monitorar a aprendizagem, identificando os alunos que precisam de mais atenção. Para Lopes, a leitura com fluência é primordial para que o leitor se concentre no conteúdo do texto e é importante que os alunos sejam expostos a textos variados, pois:

A imersão sistemática em um mundo rico em palavras só é verdadeiramente possível através do contato continuado com livros. O contato com livros e com a literatura permite que o sujeito, que já aprendeu a ler, passe a ler para aprender. A diferença, mais do que semântica, é cognitiva, emocional e cultural (LOPES, 2021, p.120-121).

Em suma, devido à complexidade envolvida, o processo de ensino e aprendizagem da leitura requer planejamento intencional, sistematizado e que leve em conta os diferentes fatores que podem interferir na construção de sentidos. O professor alfabetizador é insubstituível, uma vez que “para que a aprendizagem da leitura aconteça, é necessário um processo sistemático, intencional e prolongado de instrução, ou seja, uma co-construção social entre um sujeito que aprende e um sujeito que ensina” (LOPES, 2021, p. 111). A próxima seção trará as contribuições de Soares, com vistas a ampliar o diálogo sobre a formação de leitores no período de alfabetização, em que as práticas de leitura precisam de acontecerem em um ambiente de letramento.

## **“Alfaletrar”: em busca de alinhamentos e de convergências**

Na década de 80, Soares (1989) foi precursora de discussão que evidenciou que as camadas populares constituíam uma parcela à margem da democratização do saber, uma vez que os índices de repetência e evasão incidiam sobre essa parcela da população. Simultaneamente a essa questão, no cenário das investigações sobre leitura, os termos alfabetização e letramento passam a fazer parte de diversas pesquisas, em diferentes campos epistemológicos. Soares (1989; 2004a; 2004b; 2014; 2021) defendeu a indissociabilidade desses dois processos que caminham na mesma direção: o ensino aprendizagem da escrita deve ocorrer em um contexto de letramento; por sua vez, as práticas de letramento são como um alicerce para a apropriação do sistema de escrita. Embora distintos, são processos simultâneos e interdependentes, pois:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2021, p. 27).

Além disso, Soares (2004b) já apontava as diferentes facetas envolvidas no processo de ensino aprendizagem da escrita. Nas palavras da autora:

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas dessa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras (SOARES, 2004b, p. 99).



Dessa forma, entendemos que as discussões sobre o letramento, tal como trazidas por Soares, ao longo de quatro décadas, não obscurecem os estudos trazidos pelas neurociências e vice-versa. Ao contrário. As contribuições trazidas pelas ciências cognitivas correspondem a mais uma faceta a ser considerada, pois lançam luz sobre a complexidade do processo de leitura e escrita e podem contribuir para as pesquisas atuais sobre o tema. Outro ponto importante: em 2021, Soares publica a obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, cuja premissa é a de que a alfabetização ocorre no contexto dos usos sociais da leitura e da escrita. Um dos aspectos relevantes, a partir do título, é a afirmação de que toda criança pode aprender a ler e a escrever, a partir de um ensino com método. Nas palavras de Soares:

É fundamental esclarecer que o que se propõe neste livro **não é** um ‘método’, mas uma orientação para **ensinar com método**, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com ‘evidências científicas’ para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino (SOARES, 2021, p. 112).

Para evidenciar a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, Soares (2021) propõe o verbo “alfaletrar”, indicando que a aprendizagem da leitura está relacionada à convivência em um ambiente cercado por textos, de diferentes gêneros e em diferentes suportes. Essa imersão possibilita que, a partir de um ensino sistemático, realizado pelo professor, a criança aprenda a tecnologia da escrita – o sistema alfabético – por meio das práticas de leituras: aprende a ler e a escrever para se tornar capaz de ler e de escrever os textos que são produzidos e que circulam na sociedade em que vive.

Por meio de uma metáfora das camadas, Soares elucida que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita diversas camadas se articulam, de forma indissociável e interdependente, sendo necessário: a) aprender o sistema de escrita alfabético (Alfabetização); b) ler e escrever textos: usos da escrita (Letramento); e c) considerar os contextos culturais e sociais de uso da escrita (Letramento). O conceito de letramento relaciona-se ao “desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares” (SOARES, 2014, [n. p.]) em que o sujeito precisa ler ou escrever em diferentes situações de interação. “Como toda a atividade

humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal"<sup>3</sup>, ressaltam Barton e Hamilton (2004, p. 109).

Qual o ponto de partida para “alfaletrar”? Segundo Soares (2021), o texto é o eixo central que articula a alfabetização e o letramento e é necessário que o professor escolha textos que despertem o interesse dos alunos e que sejam compatíveis com os conhecimentos linguísticos e com o nível cognitivo dos aprendizes. A proposta de “alfaletrar” busca abarcar a complexidade dos processos envolvidos: o estabelecimento de metas em progressão a serem alcançadas; o ensino direto e explícito pautado em planejamento, em mediação pedagógica, e, também, a utilização de instrumentos diagnósticos permanentes e periódicos, a fim de subsidiar as intervenções necessárias.

Também, é importante destacar que se o conceito de leitura foi redimensionado, a concepção de texto também se ampliou. Segundo Vieira e Abreu (2017, p. 273), nos textos em que convergem vários modos de representação, “a articulação entre as várias semioses é constitutiva dos mecanismos de textualização próprios do gênero e a ausência de um recurso semiótico pode prejudicar o sentido global”.

Dessa forma, no processo de alfaletrar, é fundamental que o professor articule, em seu planejamento, o trabalho com os textos escritos – verbais, verbo-visuais e multimodais, de modo a engendrar ações sistemáticas com foco na “leitura e na compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas” (SOARES, 2021, p. 205). Retomando o ponto central que motivou esta reflexão, o ensino da leitura ancora-se em um constante devir: diagnosticar, planejar, ensinar, acreditar, motivar, monitorar, entre outras. Somente com um conjunto de ações planejadas, com o estabelecimento de metas a serem atingidas e com políticas de formação inicial e continuada de professores é possível alcançar resultados mais promissores em leitura. Além disso, é preciso acreditar que, de fato, toda criança pode aprender a ler e a escrever, tal como proposto por Soares (2021).

### **Considerações finais**

As reflexões trazidas neste texto abrem-se como provocações para pensarmos sobre a complexidade da leitura, posto que, ler é um processo que envolve complexos aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Destacamos a importância de serem consideradas as diferentes facetas, ou aspectos, envolvidos no processamento da leitura, a partir dos estudos de Wolf

---

<sup>3</sup> Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

(2019), Dehaene (2012) e Lopes (2021), que possuem como ponto comum uma abordagem neurobiológica sobre a leitura. Em seguida, trouxemos as contribuições de Soares (1989, 2004a, 2004b, 2014 e 2021) para a discussão, pautadas no pressuposto de que o aprendizado da leitura está vinculado à imersão em um ambiente cercado por textos e na premissa da indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento.

Cabe ressaltar que este trabalho é apenas um ponto de reflexão no universo de constatações do ensino da leitura nas esferas cognitivas, sociais e motivacionais. As contribuições dos estudos na seara da neurobiologia e da psicologia cognitiva são fundamentais para a compreensão sobre a leitura, como proposto pela PNA. Entretanto, o paradigma educacional de alfabetização adotado no país, e reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas, tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão dos processos de alfabetização e letramento, conforme destaca Monteiro (2019).

Em relação às contribuições trazidas pela PNA é preciso responder a questões de cunho prático e evidenciar como tais estudos irão reverberar resultados nas práticas pedagógicas cotidianas, nas práticas docentes, nas metodologias empregadas, nos diagnósticos realizados em sala de aula, no monitoramento do processo de ensino e aprendizagem. São os desafios a serem enfrentados, a partir da implementação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

## Referências

- ALLIENDE, Felipe.; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. E. Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, p. 78-90, 05 jul. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/620>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. (ed.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004, p. 109-139.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC; SEALF, 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CARVALHO, Robson Santos. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura.** São Paulo: Parábola. 2018.

DIAS, Natália Martins; MOCCA, Tatiana Pontrelli. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: memória de trabalho**, vol. 4. São Paulo: Memnon, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura.** Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LOPES, João. Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC.** Brasília: Ministério da Educação; Capes, 2021, p. 107-118. (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC). Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>. Acesso em 27 maio 2023.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, v.31, n. 1, p. 01-08, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/journal/codas/about>. Acesso em: 27 maio 2023.

MARTINS, Marta. As bases neurobiológicas da leitura. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC.** Brasília: Ministério da Educação; Capes, 2021, p. 63-86. (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC). Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>. Acesso em: 7 maio 2023

MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 53, p. 201-216, 2014.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul./dez. 2019.

PESTANA, Carlota Naughton Simão. **O papel dos trabalhos de casa no processo ensino-aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados.** 2013, 79f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, Portugal, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 11. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S., COSTA VAL, M. G., BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2014, [n. p.].

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Porto Alegre, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, abr. 2004b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

STREY, Cláudia. Processo de leitura e internet: considerações relevantes. **Signo**, v. 37, n. 62, p. 129-144, 04. jan. 2012.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; ABREU, Paula Silva. Letramento multimodal e argumentação: análise de estratégias persuasivas no anúncio publicitário. **Texto Livre**, v. 10, n. 2, p. 271-290, jul./dez. 2017.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Trad. R. Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

#### Sobre as autoras

**Mauriceia Silva de Paula Vieira**: Departamento de Estudos da Linguagem. Doutora em Estudos Linguísticos..

*E-mail*: mauriceia@ufla.br

**Flavia Cristina de Araújo Santos Assis**: Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

*E-mail*: flavia.aprender@gmail.com