

Redutoras ou interacionistas: quais são as concepções de leitura dos graduandos em Letras da UNIR – Porto Velho/RO?

Reductive or interactionist: what would be the reading notions of UNIR- Porto Velho undergraduates students of the Portuguese Language Course and its Literatures?

Sara Pereira dos Santos¹

Geane Valesca da Cunha Klein²

Resumo: No que tange ao ensino de língua portuguesa, podemos afirmar que no imaginário coletivo essa prática tem sido mais relacionada ao fracasso que ao sucesso. Esse quadro permanece insatisfatório devido à persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Tendo em vista essas questões, é necessário não apenas falar sobre o assunto, como também, apontar caminhos para melhorar o ensino. Assim sendo, o presente artigo justifica-se na medida em que se propõe não somente a identificar as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos do Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, como também almeja problematizar as implicações destas concepções nas práticas de ensino aprendizagem da Língua Materna. Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários estruturados com perguntas referentes às concepções de leitura dos discentes do curso em questão. Com a coleta desses dados, através das respostas dos envolvidos, promovemos um tratamento quantitativo e, sobretudo, qualitativo dos dados, refletindo e analisando-os frente às pesquisas teóricas realizadas previamente, as quais foram desenvolvidas por: Antunes (2003), Silva (1998, 1999), Sim-Sim (2007), Thiollent (1986), Kleiman (1989, 2002), Koch e Elias (2008), PCN (1997).

Palavras-chave: Leitura; Língua Portuguesa; Curso de Letras.

Regarding Portuguese language teaching, we can say that in the collective imagination this practice has been more related to failure than success. This picture remains unsatisfactory due to the persistence of a pedagogical practice that still maintains the reductionist approach of the word and phrase -- both not contextualized. Given these issues, it is necessary to address the discussion of the subject, and also to signalize ways to improve teaching. Therefore, this paper aims to identify the reading perspectives presented by undergraduates students of the Portuguese Language Course and its Literatures of the Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. Also, the paper aims to problematize the implications of these conceptions on mother tongue learning/teaching practices. As a methodological procedure, action research was used and the application of structured questionnaires regarding the reading conceptions of the students selected for the sample. We worked on a quantitative and qualitative treatment of the data, analyzing the responses in the light of previous theoretical research, considering the work developed by: Antunes (2003), Silva (1998), 1999), Sim-Sim (2007), Thiollent (1986), Kleiman (1989, 2002), Koch and Elias (2008), PCN (1997).

Keywords: Reading; Portuguese language; Portuguese Language course.

Considerações iniciais

O estudo aqui apresentado trata acerca das concepções de leitura dos graduandos em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e resulta de uma

¹ Pesquisadora do Programa de Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Professora Adjunto I da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

investigação a respeito das concepções de leitura apresentadas pelos acadêmicos matriculados no Curso de Letras da referida instituição, campus de Porto Velho, no início do segundo semestre do ano de 2018 e que consentiram livremente em participar da pesquisa.

Uma vez que os graduandos (professores em formação) da UNIR obterão após a conclusão do curso a permissão de licenciatura no âmbito do ensino de língua materna, este trabalho justifica-se na medida em que se propõe a identificar e problematizar a respeito das concepções de leitura apresentadas por esses graduandos. Neste sentido, a contribuição estende-se do âmbito acadêmico para o social, haja vista que os egressos do curso atuarão na educação básica e serão os responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa e Literatura das próximas gerações de alunos das escolas do município de Porto Velho e região.

Levando isso em consideração, propusemo-nos a identificar quais as concepções básicas de leitura que fundamentarão a futura atuação profissional dos licenciados em Letras da Unir/Porto Velho (RO). Assim, tivemos a pretensão de responder aos seguintes questionamentos: quais são as concepções de leitura que estes graduandos apresentam? Essas concepções são redutoras ou interacionistas? Como essas concepções possivelmente afetarão o futuro exercício da profissão? Qual o papel que os acadêmicos atribuem à leitura no conjunto de práticas que envolvem o ensino de Língua Materna?

Partimos da hipótese de que os discentes ingressantes no curso de Letras (matriculados nos primeiros períodos do curso) ainda possuem uma visão redutora e tradicional de leitura. Em contrapartida, acreditamos que os discentes concluintes (matriculados nos últimos períodos do curso), possuem uma visão interacionista, mais próxima das sugeridas pelos PCN e percebem a leitura como parte essencial do processo de ensino aprendizagem de Língua Materna.

Nosso objetivo geral foi identificar as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos da UNIR, discutindo as implicações destas concepções nas práticas de ensino-aprendizagem da Língua Materna. Especificamente, intencionamos identificar, a partir das respostas aos questionários, as concepções de leitura apresentadas pelos alunos da UNIR; refletir e analisar, considerando a prevalência das respostas, como cada turma concebe a leitura e que importância social atribui a ela; identificar se as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos fundam-se em perspectivas

mais redutoras ou mais interacionais de ensino de língua; analisar se no decorrer do Curso de Letras Português as concepções de leitura apresentadas pelos alunos dos diferentes períodos do curso são similares ou se, ao longo da formação, os discentes passam a refletir de maneira diferenciada sobre as práticas de leitura e o papel por ela desempenhado no ensino de língua materna.

Conforme já mencionado, esta pesquisa almeja detectar quais são as concepções de leitura apresentadas pelos acadêmicos da UNIR e, uma vez que as pesquisadoras fazem parte da população alvo (uma enquanto docente, a outra como discente), classificamos essa pesquisa como pesquisa-ação. Adotamos como procedimento metodológico inicial uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes como livros e artigos científicos, para o desenvolvimento dessa metodologia também houve o envolvimento direto das pesquisadoras com os sujeitos da pesquisa. Em seguida operou-se uma pesquisa de campo, coletando dados junto à população alvo do estudo. Os dados analisados foram coletados por meio da aplicação de questionários estruturados a respeito das concepções de leitura dos discentes da UNIR, os quais consentiram livremente em participar da pesquisa. A análise desses dados permitiu que fosse efetivado um tratamento quanti-qualitativo, refletindo e analisando os dados obtidos frente às pesquisas teóricas realizadas previamente. Vale destacar que o questionário serviu para investigar e analisar o modo como os acadêmicos veem a leitura, tendo em vista comparar, se no decorrer do curso, as concepções de leitura são as mesmas, ou se os discentes atribuem à leitura concepções diferenciadas ao longo da formação proporcionada pelo curso.

Neste íterim, o estudo aqui sistematizado organizou-se da seguinte maneira: primeiramente são apresentadas algumas considerações gerais sobre leitura, a partir da revisão bibliográfica. Em seguida, apresenta-se uma teorização acerca das concepções redutoras e interacionistas de leitura. Por fim, apresenta-se o estudo de caso realizado com acadêmicos da Unir, dispendo os gráficos sistematizadores dos dados coletados e promovendo a discussão qualitativa.

1. Algumas considerações sobre leitura

Na atualidade, em se tratando da prática pedagógica e do ensino de Língua Portuguesa, a preocupação com as questões que circundam a temática da leitura tem se intensificado. Frequentemente são divulgadas notícias pela mídia em geral que

tendem a mostrar uma prática mais relacionada ao fracasso que ao sucesso. Em 2016, por exemplo, o Ministério da Educação divulgou os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). De acordo com a matéria divulgada, o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor insignificante e inferior à média dos estudantes dos países membro da OCDE, os quais obtiveram 493 pontos. Vale destacar que o desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de somente 325 pontos.

De acordo com Antunes (2003), o atual quadro de ensino de língua materna permanece insatisfatório devido à persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, um ensino que não trabalha a idiossincrasia dos alunos, nem leva em consideração a importância de desenvolver suas competências reflexiva e discursiva, contribuindo apenas na formação de leitores ingênuos (reprodutores de significado) incapazes de atribuírem novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico. Diante disso, constata-se uma prevalência da técnica reducionista (método tradicional de ensino) que despreza os elementos fundamentais da leitura, os quais permitiriam refletir sobre o uso da língua oral e escrita, como sugerem os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69).

Para contemplar o que está proposto nos PCN, o trabalho do professor passa a ser bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização, composição e articulação, pois, conforme mencionado, a ato de ler não se trata apenas de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Embora a decodificação seja importante, visto que é considerada a primeira etapa para a atividade de leitura, cabe questionar se essa prática é suficiente para a formação de leitores competentes ou se é necessário ampliar as potencialidades.

Nas palavras de Silva (1998), para que o ensino de língua materna realmente faça sentido na aprendizagem dos educandos, uma das funções dos programas de leitura é o de exatamente desmistificar ou dessacralizar o processo de leitura. O ensino tradicional de Língua Materna segue arraigado ao repasse de informações gramaticais aos alunos, dos quais se espera o reconhecimento do código (a leitura como decifração) e a escrita como exemplo de correção ortográfica e gramatical (o conteúdo fica relegado a um plano inferior). Isso contribui para a fomentação de mitos sobre a leitura e os leitores, considerados como sujeitos dotados de capacidades cognitivas elevadas que permitem processar as informações e chegar à “verdade”.

De acordo com Kleiman (2002), o maior problema reside no fato de o professor, geralmente seguindo um livro didático, não permitir que o projeto de compreensão dos textos seja democraticamente compartilhado. Não raramente os professores lançam mão do texto como mero pretexto para avaliar o desempenho do aluno acerca das regras gramaticais e aferir a capacidade de decodificar mensagens do texto. Esse tipo de atitude revela-se enquanto uma prática reducionista que contribui apenas na formação de leitores alfabetizados, capazes de transformar os símbolos escritos em vocalizações orais, mas com pouca ou nenhuma preparação para compreender as ideias referenciadas pelo texto.

Diante deste quadro, destacamos que os professores enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem podem lançar mão dos textos como ponto de partida, mas não devem substituir o diálogo pedagógico, pois esse é responsável pela interação entre os sujeitos. Assim, é válido ressaltar que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p.16). Melhor dizendo, uma leitura interacionista comprometida com a formação de leitores competentes não pode se pautar por uma prática de leitura redutora, que prioriza apenas o decifrar de códigos. Mais do que isso, o texto deve proporcionar a interação, levando o leitor a desenvolver, por meio do ato da leitura, uma série de habilidades não só de ordem linguística, como também de ordem cognitivo-discursiva.

Ainda nesta linha de considerações, Silva (1998) afirma que a leitura deve exigir bem mais do que a soletração/memorização de palavras. É no ato da leitura que criamos argumentos para avaliar, desafiar e ser desafiado, decidir sobre veracidade, distorção ou autenticidade dos fatos, agindo e reagindo – nessa hora, o leitor precisa

pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da vida. Disto advém a importância de as práticas de leitura servirem também como espaços para discussões, diálogos, troca de experiências e compartilhamento das vivências. Essa interação motiva a turma e oferece ao aluno o direito de expressar seu ponto de vista. Além disso, proporciona ao docente a oportunidade de avaliar se os alunos estão compreendendo o conteúdo proposto e de, a partir do diagnóstico, planejar e executar intervenções futuras.

Em um ambiente de aprendizagem a partir da interação, o professor não coaduna com a formação de leitores ingênuos (reprodutores de pensamentos alheios), mas permite que os alunos possam detectar os possíveis sentidos evocados pelo texto, relacionando o conteúdo lido com o contexto social no qual o texto emerge. Desta maneira, o senso crítico do aluno se desenvolve na mesma medida em que ele se torna um leitor fluente, que além de compreender, consegue interpretar aquilo que leu, estabelecendo relações intertextuais e interseccionando texto e contexto.

Na visão de Silva (1998), uma vez que os professores passem a pautar o fazer pedagógico em práticas interacionistas, a escola deixa de promover leitores (meros decodificadores) e passa a construir sujeitos leitores – tão necessários à sociedade brasileira. Isso se torna possível a partir do momento em que, durante as atividades de leitura, o professor mediador proporcione um espaço e tempo adequados para que os alunos possam discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar experiências geradas pela compreensão da leitura. Por sua vez, o aluno não pode ser um mero receptáculo de informações, haja vista que a leitura é produção e não absorção acrítica. É preciso superar a representação de bom aluno como correspondente àquele que decora e reproduz o que lhe foi repassado. Daí a necessidade de o espaço escolar apresentar uma ambientação rica para que as atividades de leitura favoreçam a percepção sobre o papel da leitura na vida das pessoas. Vale lembrar que o educador, como promotor de aprendizagem, constitui-se em elemento decisivo no processo de formação do leitor. Por esse motivo, torna-se importante repensar continuamente acerca de sua prática pedagógica, primando por um trabalho que contemple práticas capazes de ampliar as possibilidades de participação do aluno na sociedade.

Ademais, as práticas de leitura têm papel fundamental na ampliação do senso crítico e no aprimoramento das habilidades dialógicas, pois é através delas que o

sujeito pode adquirir novas informações ou expandir conhecimentos necessários para a expressão oral e escrita. Entretanto, muitas vezes a escola desenvolve um ensino descontextualizado que não trabalha a idiosincrasia dos alunos, nem leva em consideração a importância de desenvolver as competências reflexiva e discursiva. Em consequência disso, parte significativa dos estudantes tem um nível de leitura abaixo dos considerados razoáveis para a idade escolar e muitos chegam às universidades com problemas de leitura e escrita.

De acordo com Silva (1999), parece não haver muita dúvida de que a maneira como a pessoa elabora um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente em sua forma de agir quando esse processo é acionado nas situações concretas da vida. Assim sendo, importa observar que o ensino de língua portuguesa está em relação direta com as concepções de língua e linguagem assumidas, pois é a partir delas que o professor decide sobre o quê, o como e o porquê ensinar. Nesse sentido, almejando discutir as implicações destas concepções nas práticas de ensino da Língua Portuguesa como língua materna, faremos uma breve exposição teórica sobre as concepções redutoras e as concepções interacionistas de leitura, advindas dos estudos de Silva (1999) e presentes também nas discussões promovidas por Koch & Elias (2008), Kleiman (1989) e Sim-Sim (2007), embora as últimas autoras não usem essa designação.

2. Concepções redutoras e interacionistas de leitura

Vale destacar que as noções de 'prática redutora' e de 'prática interacionista', de que lançamos mão para fundamentar esse trabalho e proceder à análise dos dados, foram desenvolvidas por Ezequiel Theodoro da Silva (1999) no artigo *Concepções de Leitura e suas Consequências no Ensino* – o qual trata a respeito das concepções de leituras encontradas junto a professores do ensino fundamental, destacando suas relações com as atividades de ensino.

Configuram-se como concepções redutoras aquelas que ignoram os elementos fundamentais da leitura, diminuindo a atividade interativa altamente complexa de produção de sentido. Por outro lado, nas concepções interacionistas a leitura passa a ser vista como uma atividade de produção de sentido, pela qual o leitor realiza um trabalho ativo não só de interpretação, mas também de compreensão do texto.

Através dessa concepção espera-se que o sujeito critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute e, principalmente, seja capaz de dar sentido e significado ao que lê. Vale ressaltar que a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Sentidos esses que podem até não ter sido previstos pelo produtor do texto, haja vista que quando um texto inicia a sua circulação em sociedade, não há como prever exatamente quais sentidos ele terá nos diferentes contextos em que poderá ser inserido.

Ademais, em se tratando de leitura, não podemos esquecer que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o reconhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH & ELIAS, 2008, p.11). Nesse sentido, as atividades de leitura comprometidas com a formação de leitores competentes não podem se pautar por uma prática redutora. Podemos enquadrar a perspectiva assumida por Koch & Elias (2008) como correspondente à concepção interacionista, pois, para as autoras, o texto assume um lugar de interação (autor, texto e leitor). Desta feita, o leitor é levado a praticar, no ato da leitura, uma série de habilidades – tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva.

Koch & Elias (2008) também consideram relevante ressaltar que para a produção de sentido de um texto, faz-se necessário levar em conta o contexto, o qual fundamentará toda a atividade de interpretação. Assim, podemos dizer que o contexto determina a construção de sentido: é através dele que o leitor obtém o privilégio de se colocar diante da leitura. Ou seja, a partir do momento em que o leitor recupera informações relativas ao momento sócio-histórico de produção do texto, torna-se capaz de levantar hipóteses de leitura, as quais podem ser validadas ou não no percurso da leitura. Esse processo de levantamento e validação de hipóteses toma como ponto de partida as pistas que o texto oferece para reconstruir um sentido que possa ser compatível com a proposta apresentada pelo seu produtor.

Outro fator importante para a compreensão de um texto, de acordo com Kleiman (1989), é o conhecimento prévio, o qual é mobilizado pelo leitor no ato da leitura. O conhecimento prévio corresponde ao que o leitor já sabia antes do contato com o texto a ser lido e está imbuído de todo conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor. Segundo a autora, é mediante essa interação de diversos níveis de conhecimentos, tais como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o

leitor consegue atribuir sentidos ao texto. Destarte, se houvesse uma total ausência desses conhecimentos seria impossível para o leitor a compreensão de qualquer texto.

É preciso reconhecer ainda, segundo Kleiman (1989, p. 27), que a leitura “implica uma atividade de procura por parte do leitor”. Deste modo, durante o ato da leitura, o leitor é convidado a pôr em prática todo seu conhecimento linguístico ou extralinguístico – desde a capacidade de articular e combinar sons em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso dessa língua. Ou seja, para realizar o ato de leitura de qualquer texto, é inevitável que o leitor faça uso de conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. Neste ínterim, quanto mais o leitor for conhecedor dessas habilidades, maior facilidade terá para o entendimento do texto. Em razão disso, cabe a escola promover, no ambiente escolar, atividades de ensino que realmente contribuam com uma prática interacionista. Porém, o que se percebe, conforme já foi mencionado, é a persistência de uma prática tradicional de ensino.

Segundo Kleiman (2002), a conservação de uma prática tradicional que segue técnicas redutoras é justificada não somente pelo corpo docente, como também por gestores escolares, sob o argumento da escassez de materiais didáticos e, principalmente, devido ao desinteresse dos alunos em relação às atividades de leitura. Entretanto, a insistência desse desafeto pela leitura por parte dos alunos decorre da falta de oportunidade e de propostas que lhes permitam desvendar as diversas possibilidades proporcionadas pela atividade de ler. Isso nos leva a perceber também o eventual desinteresse do educador em ensinar a ler – o qual esmorece no primeiro obstáculo que é lutar contra a resistência do aluno. Em consequência disso, permanecem as práticas desmotivadoras sustentadas por um entendimento limitado e equivocado do que seja ensinar português e do que seja ampliar as competências e habilidades de leitura. Disto decorrem concepções que pouco contribuem para formar leitores eficientes.

A primeira dessas concepções, segundo Kleiman (2002), diz respeito ao uso do texto como conjunto de elementos gramaticais, o qual é tomado como mero pretexto para o ensino de regras gramaticais. Assim, usa-se o texto para que nele os alunos procurem adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas, dentre outras atividades que levam em consideração apenas o significado dicionarizado ou a função sintática

das palavras, desconsiderando o contexto em que o texto está inserido e que afeta a atribuição de sentidos válidos.

Logo em seguida, aparece o texto como repositório de mensagens e informações, nessa concepção o aluno é convidado a ler palavra por palavra para chegar à mensagem do texto. Segundo essa perspectiva, o papel do leitor consiste em apenas extrair do texto essas informações e, por consequência dessa atitude, forma-se um leitor passivo que, quando não consegue extrair o sentido do texto, acomoda-se facilmente a essa situação. Ademais, a leitura como decodificação constitui-se como uma prática empobrecedora, pois a busca pela ideia central limita o aluno a responder uma pergunta sobre alguma informação do texto, negando-lhe o direito de praticar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, reduzindo os seus limites de compreensão perante a leitura do texto. Não raramente, a leitura também é usada como forma de avaliação, atribuindo-se ao aluno a função de ler o texto em voz alta para avaliar se ele é capaz, no ato da leitura, de obedecer às pontuações e dar a devida entonação que o texto exige.

De acordo com Silva (1999), as consequências dessas concepções redutoras são devastadoras para a aprendizagem dos alunos, pois elas operam em sentido contrário ao objetivo maior da escola – que é contribuir com a formação de cidadãos leitores capazes de produzir novos sentidos para a vida social através da criatividade e do posicionamento crítico. Assim, ao assumir práticas redutoras, a escola contribui apenas com a formação de leitores ingênuos. Dito de outro modo, enquanto a leitura servir apenas para avaliar o desempenho do aluno em conhecer as regras gramaticais e aferir a sua capacidade em decodificar mensagens do texto, teremos apenas leitores capazes de reproduzir significados – pois esse método tradicional de ensino não colabora para que o aluno expresse seu ponto de vista diante do conteúdo ministrado.

É válido ressaltar ainda, de acordo com Silva (1999), que a leitura deve ser sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentidos através da compreensão-interpretação. Devemos destacar que a maior riqueza de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores, o que nos leva a perceber que uma escola comprometida com a formação de leitores competente deve se diferenciar das definições redutoras de ensino descritas anteriormente.

Em essência, a leitura, conforme Silva (1998), deve sempre caracterizar-se como um dos processos que possibilitam a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura. Deste modo, a leitura (por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento), se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como uma forma eficiente e eficaz de combate à alienação, permitindo às pessoas e aos grupos sociais o exercício da liberdade e do uso do senso crítico nas diferentes dimensões da vida.

Certamente muita coisa deve ser revista para que essas mudanças aconteçam de maneira satisfatória. Um primeiro passo é proporcionar um ambiente de trabalho adequado, principalmente, garantindo melhorias no acervo da biblioteca escolar, pois a escassez de obras é um dos motivos elencados pela maioria dos professores como justificativa para a manutenção de uma prática redutora.

Nota-se ainda que a insistência desse método redutor é sustentada pela falta de conhecimento acerca dos diferentes gêneros textuais e suas conseqüentes práticas de leitura. Isso poderia ser sanado com uma formação continuada de qualidade, por meio de cursos de aperfeiçoamento e também com o oferecimento de melhores condições de exercício do magistério – incluindo aí uma remuneração digna que permitisse ao próprio professor a ampliação de seus conhecimentos específicos e de mundo, sem necessidade de acumular serviços para conseguir pagar as contas e sobreviver.

Ao referir-se a essa mudança necessária de paradigma, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, Sim-Sim (2007) sustenta que atividades de leitura devem ser vistas pela escola como condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional, pois a leitura, de maneira geral, assegura ao leitor conhecimento. É através do texto que o leitor adquire habilidades idiossincráticas, haja vista que, além de contribuir com a expansão lexical do indivíduo, torna-o apto para a realização de muitas atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento e, até mesmo, enviar uma mensagem escrita pelo telefone móvel.

De acordo com Sim-Sim (2007), é possível ensinar a ler, mas para isso, o mediador deve adotar em sua prática pedagógica diferentes estratégias de leitura que

facilitem a aprendizagem do educando. Estas estratégias devem contemplar o desenvolvimento linguístico, a estimulação do comportamento leitor e a ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e o mundo. Assim sendo, é preciso reconhecer que o educador, como promotor de aprendizagem, deve estimular o gosto e o prazer da leitura desde cedo nas crianças, tendo em vista atingir o objetivo fundamental de preparar leitores fluentes.

3. As concepções de leitura mais frequentes entre alunos do curso de Letras: um estudo de caso na UNIR/RO

Neste item, apresentamos, com base nas pesquisas teóricas realizadas previamente, uma análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários junto aos acadêmicos da UNIR. Para isso, levamos em consideração o grau 1 de importância que os discentes atribuíram nas concepções de leitura consideradas pertinentes e em consonância com os seus pressupostos sobre as práticas de leitura e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Os dados foram coletados nas salas de aula do segundo, quarto, sexto e oitavo períodos do curso de Letras da UNIR/Porto Velho (RO). Participaram todos os alunos que decidiram assim fazer, após uma breve explicação a respeito dos propósitos da pesquisa e da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido. Vale destacar que houve uma participação maciça dos alunos presentes no dia da coleta de dados e que não houve qualquer tipo de resistência ou coação que comprometesse a qualidade dos resultados obtidos. Após assinatura do termo de consentimento, foi oferecido aos alunos o questionário estruturado contendo vinte (20) frases assertivas, as quais deveriam ser numeradas conforme a importância que eles atribuíssem à informação contida na asserção. Reproduzimos abaixo o enunciado de orientação e as assertivas que originaram os dados, tendo em vista facilitar a compreensão dos gráficos que serão apresentados logo mais.

Figura 1: Instrumento de Coleta de Dados

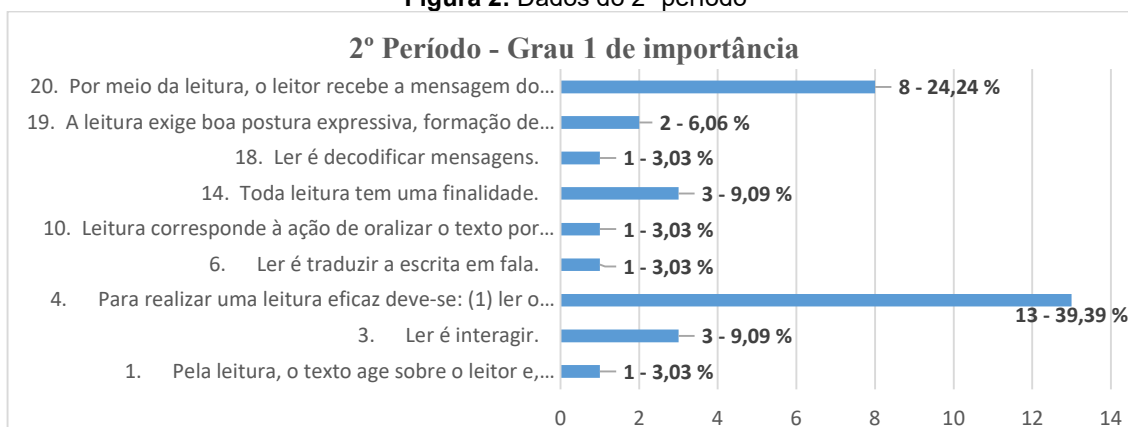
- Numere por ordem de relevância, as assertivas que você considera consoantes a sua concepção de leitura (não há número mínimo ou máximo de opções).**
1. () Pela leitura, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.
 2. () Ler é dar respostas a sinais gráficos.
 3. () Ler é interagir.
 4. () Para realizar uma leitura eficaz deve-se: a) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta), b) sublinhar palavras desconhecidas, c) verificar o vocabulário, d) responder a um questionário de compreensão/interpretação, e) realizar exercícios de gramática e f) escrever uma redação.
 5. () Ao ler, o sujeito articula ideias dentro de uma organização específica, o que lhe possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade.

6. () Ler é traduzir a escrita em fala.
7. () Para efeito de reprodução e avaliação de um texto, um único significado protocolar é privilegiado.
8. () O processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si.
9. () Ler é apreciar os clássicos.
10. () Leitura corresponde à ação de oralizar o texto por parte do leitor.
11. () Quando um texto passa a circular em sociedade, não há como prever que sentido(s) ele terá.
12. () Ler é conviver com diferentes tipos de textos, estabelecendo os propósitos para as suas práticas de interlocução.
13. () Ler é produzir sentido(s).
14. () Toda leitura tem uma finalidade.
15. () Ler é seguir os passos da lição do livro didático.
16. () Ler é compreender e interpretar.
17. () Repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto.
18. () Ler é decodificar mensagens.
19. () A leitura exige boa postura expressiva, formação de unidades frasais entre os enunciados orais, obediência às pausas de pontuação, etc.
20. () Por meio da leitura, o leitor recebe a mensagem do texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da leitura de Silva (1999).

Para dar início a essa reflexão, começaremos pela turma do 2º período. Conforme podemos observar, no gráfico abaixo, a maioria dos acadêmicos assinalou a assertiva que indicava: “por meio da leitura, o leitor recebe a mensagem do texto e para realizar um trabalho eficaz deve-se: (1) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhar palavras desconhecidas, (3) verificar o vocabulário (4) responder a um questionário de compreensão/interpretação, (5) realizar exercícios gramaticais e (6) escrever uma redação”.

Figura 2: Dados do 2º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Podemos afirmar, de acordo com Kleiman (2002), que esse roteiro reproduz a proposta de trabalho de uma parcela dos livros didáticos e ainda é aderida por muitos professores. Uma concepção redutora que lança mão do texto como mero pretexto

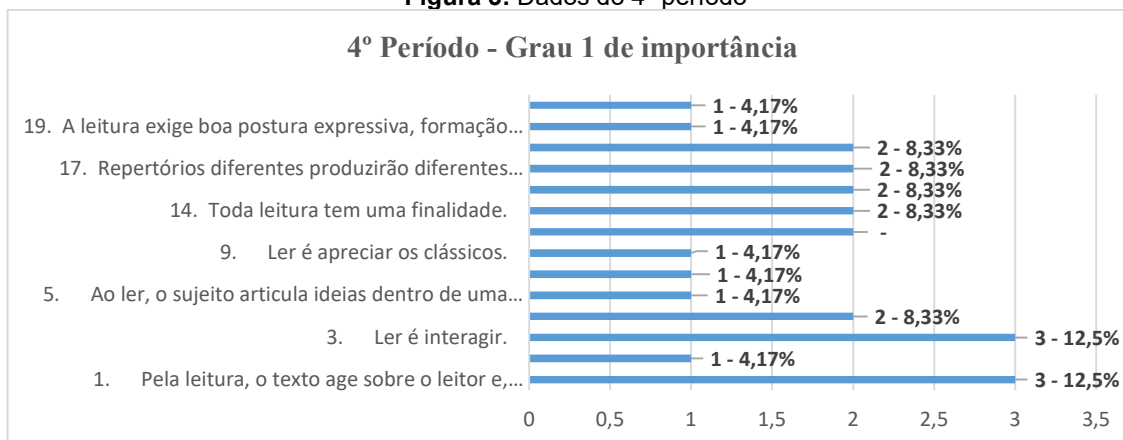
para avaliar o desempenho do aluno em conhecer as regras gramaticais e aferir a sua capacidade em decodificar mensagens do texto. Em consequência disso, permanecem as práticas desmotivadoras sustentadas por um entendimento limitado e equivocado do que seja ensinar português.

Em segundo lugar, os acadêmicos do segundo período assinalaram a assertiva pela qual “Por meio da leitura, o leitor recebe a mensagem do texto”. Sobre essa assertiva, devemos considerar que ela, conforme a visão de Silva (1999), corresponde a uma concepção extremamente problemática, pois indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. Aqui a leitura não é vista como uma prática social de interação com signos, cabendo ao leitor apenas a função de receber a mensagem do texto. Entendemos que o sentido de um texto deve ser construído na interação entres os leitores, no entanto, nesta concepção reducionista, é usurpado o direito desses leitores expressarem suas ideias, suas interpretações individuais, para assim, partilharem experiências geradas pela compressão da leitura, elementos fundamentais para a formações de leitores fluentes.

Tendo em vista esses aspectos levantados, podemos dizer que as assertivas assinaladas pela maioria dos acadêmicos do segundo período indicam perspectivas mais redutoras e pautadas em um método tradicional de ensino, cujo foco concentra-se apenas no decifrar do código. Esse tipo de prática pedagógica é devastadora para a aprendizagem dos educandos, pois opera em sentido contrário ao objetivo maior da escola, que é contribuir com a formação de cidadãos leitores capazes de produzir novos sentidos para a vida social através da criatividade e do posicionamento crítico.

A seguir, apresentamos o gráfico indicativo das assertivas assinaladas pelos graduandos matriculados no quarto período do Curso de Letras:

Figura 3: Dados do 4º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Como podemos observar no gráfico acima, os acadêmicos do quarto período apresentam uma maior dissipação das escolhas. Nossa hipótese, para essa situação, é de que após um ano e meio, os acadêmicos já entraram em contato com outras concepções de leitura e, embora ainda façam escolhas bastante divergentes entre si, isso revela uma certa desestabilização da visão tradicional de leitura e do próprio objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Dentre as assertivas assinaladas pelos graduandos, as que mais se destacaram foram: “pela leitura, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” e “ler é interagir”. Essas perspectivas, de acordo com Silva (1999), desprezam as práticas redutoras de leitura, aquelas que ignoram os elementos fundamentais da leitura diminuindo a sua atividade interativa altamente complexa de produção de sentido. Assim, passa-se a pensar acerca da interação texto e leitor e a compreender que o leitor, a partir de seu conhecimento prévio e da observação do contexto no qual o texto se insere, é levado a mobilizar uma série de habilidades tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo discursiva, tendo em vista produzir sentidos.

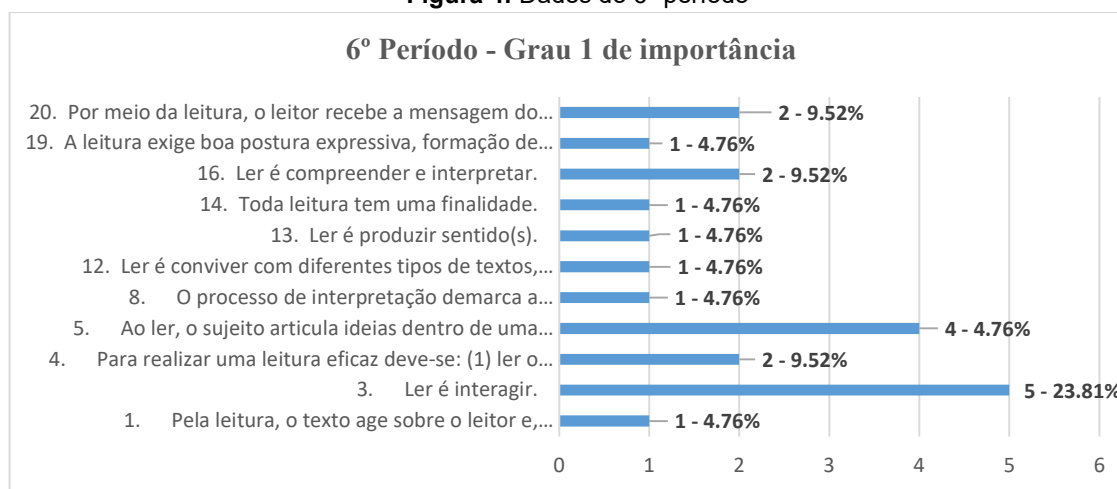
Contudo, é possível perceber que a turma ainda não tem muita clareza sobre essas concepções, visto que 8,33% dos graduandos também atribuem importância à seguinte perspectiva redutoras: “ler é decodificar mensagem e para realizar uma leitura eficaz deve-se: (1) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhar palavras desconhecidas, (3) verificar o vocabulário (4) responder a um questionário

de compreensão/interpretação, (5) realizar exercícios de gramática e (6) escrever uma redação”.

De acordo com Kleiman (2002), essa perspectiva corresponde a uma prática empobrecedora que não chega a ser nem uma sequência didática, mas revela-se como uma sequência de ações propostas pelo livro didático. Segundo a autora, esse tipo de método em nada modifica a visão de mundo do leitor, pois limita-o a responder uma pergunta sobre alguma informação do texto, negando-lhe o direito de praticar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, reduzindo assim os seus limites de compreensão perante a leitura.

Em virtude do que foi mencionado, é imprescindível que esses discentes tenham mais clareza no que se refere às diferenças entre essas concepções de leitura. Nesse sentido, Silva (1999) enfatiza que a maneira pela qual a pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo é acionado na prática em situações concretas de vida. Posto isto, é válido lembrar que o ensino depende das concepções de língua e linguagem do professor, pois é a partir dessas concepções que ele poderá refletir sobre o quê, o como e o porquê ensinar. A seguir apresentamos as assertivas que foram assinaladas pelos acadêmicos do sexto período do Curso de Letras:

Figura 4: Dados do 6º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Na turma do 6º período, os dados revelam uma distribuição de perspectivas mais interacionista, de modo que um percentual de 23,81% aponta para a frase

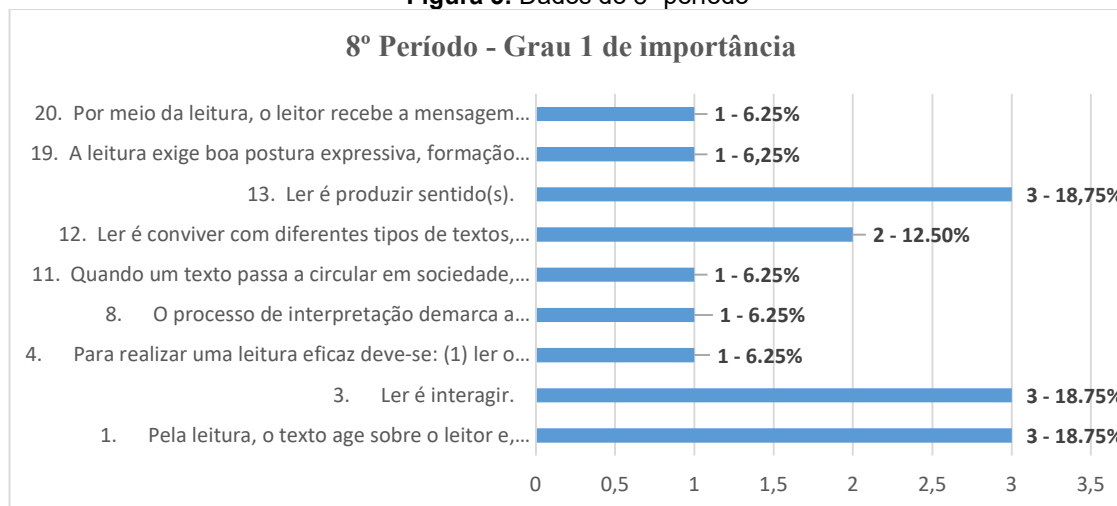
segundo a qual “ler é interagir” e um percentual de 19,05% para a perspectiva de que “ao ler, o sujeito articula ideias dentro de uma organização específica, o que lhe possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade”.

Levando em consideração os dados apresentados, entende-se que a maioria da turma do sexto período considera que a leitura é bem mais do que o ensino mecânico (estudo das palavras). Silva (1999) argumenta que ao assumir essa concepção de ensino, o mediador estará contribuindo com uma prática interacionista, isto é, privilegia-se um método de ensino mais denso, uma vez que a leitura passa a ser vista como uma atividade de produção de sentido, pela qual o leitor realiza um trabalho ativo não só de interpretação, mas também de compreensão. Nessa perspectiva, espera-se que o sujeito critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute e, principalmente, seja capaz de dar sentido e significado ao que lê.

Sob outra perspectiva, a frase 4 (que pode se assemelhar a um passo-a-passo do livro didático) ainda nos chama atenção, uma vez que ocupa importância relevante entre os acadêmicos, atingindo um percentual de 9,52%. Nas palavras de Silva (2005), essa rotina de dependência que recai sobre a escola e sobre o professor acaba por instruir encaminhamentos estreitos, em nada contribuindo para o desenvolvimento discursivo e reflexivo dos educandos. Enquanto a maioria das escolas e, mais especificamente, a maioria dos professores, não entenderem que ler é interagir para produzir sentidos, e não para produzir os sentidos protocolados e cristalizados por quem quer que seja, uma mudança para melhorar esse quadro de ensino de língua materna ficará cada vez mais distante. Destarte, o professor mediador é o elemento decisivo no processo de formação do leitor, por esse motivo, deve repensar sua prática pedagógica e abrir mão do ensino tradicional, sua prática deve sempre contemplar possibilidades para participação do aluno na vida em sociedade.

A seguir apresentamos os dados obtidos junto aos alunos matriculados no oitavo período do curso de Letras:

Figura 5: Dados do 8º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

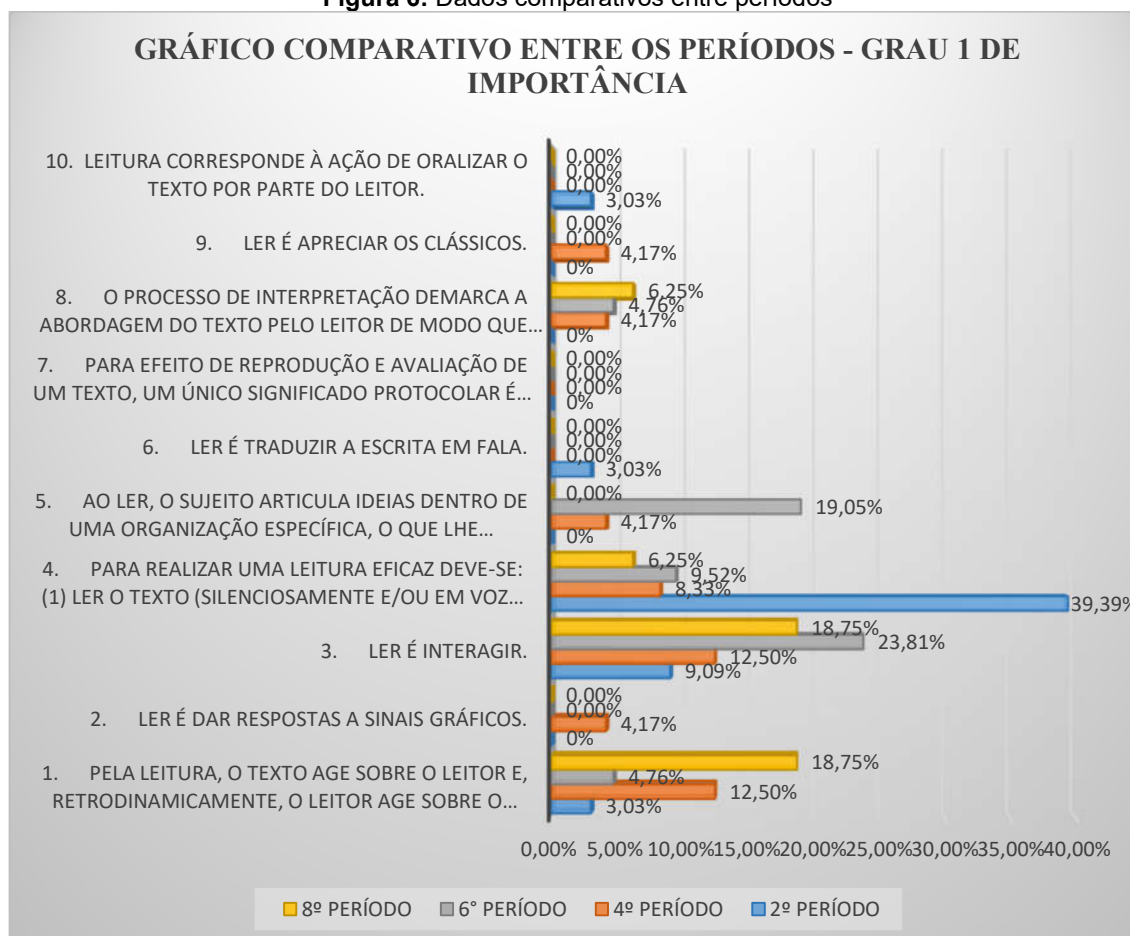
São expostos, no gráfico acima, os dados atinentes às perspectivas de leitura da turma do 8º período e, no que pudemos observar, os graduandos/futuros professores de Língua Portuguesa já possuem uma visão mais próximas das sugeridas pelos PCN, pois demonstraram consistência nas concepções que consideram de maior importância para o ensino de língua materna. Deste modo, 18,75% dos envolvidos afirmam que “ler é interagir, produzir sentidos” e 12,5% reconhecem que “ler é conviver com diferentes tipos de textos, estabelecendo propósitos para as suas práticas de interlocução”.

De acordo com Antunes (2003), ao lançar mão dessas concepções, o docente contribui positivamente para a formação do leitor maduro e crítico. Nessa perspectiva, desprezam-se as concepções simplistas de ensino, que limitam o aluno a responder um questionário de interpretação e compreensão (uma das lições do livro didático). Para melhor dizer, o texto não é usado para efeito de reprodução ou avaliação. Nessa visão, ler é produzir sentidos – e para que isso aconteça é necessária a interação entre os sujeitos. Conforme já mencionado, o leitor é convidado, no ato de leitura, a pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da vida, por isso, deve ser praticada em conjunto, com espaço para discussões, diálogos, troca de experiências e compartilhamento das vivências. Pela leitura, o leitor pode incorporar novas e diferentes informações acerca das coisas, pessoas, acontecimentos do mundo em geral, e o mediador não deve limitar a experiência de leitura a um único tipo ou gênero

textual. Pensando dessa forma, podemos afirmar que quanto mais contato o leitor tiver com os mais variados tipos e gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade, mais argumentos ele terá para se colocar diante dos textos e dos fatos do mundo.

Isso posto, é notável que esses discentes possuem mais clareza no que se refere às diferenças entre essas concepções de leituras, dado que apenas 6,25% insistem que para realizar uma leitura eficaz deve seguir os passos cristalizados do livro didático – o que é, de acordo com Antunes (2003) uma atividade puramente escolar, sem gosto, prazer ou função, implicando que, nessas circunstâncias, não ocorra de fato leitura porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto. Portanto, é preciso reconhecer que as concepções de leitura dos acadêmicos do 8º período são mais interacionistas e menos reducionistas, visto que a maioria percebe que o ato de ler é bem mais ampliado que o mero ensino de um código e suas regras de organização, composição e articulação. A seguir faremos uma comparação sobre como cada turma compreende o ato de ler.

Figura 6: Dados comparativos entre períodos



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Conforme podemos observar, a assertiva que mais se destacou no gráfico comparativo entre os períodos foi: “para realizar uma leitura eficaz deve-se: (1) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhar palavras desconhecidas, (3) verificar o vocabulário (4) responder a um questionário de compreensão/interpretação, (5) realizar exercícios de gramática e (6) escrever uma redação”. Essa concepção foi selecionada por alunos dos diferentes períodos, mas levando em consideração o percentual atribuído a ela (por cada turma), conclui-se que os acadêmicos do 2º período classificam-na como a mais importante para o ensino de língua materna, pois aparece com um percentual de 39,39% que corresponde a mais da metade da turma, no entanto, nota-se que a turma do 8º período foi a que menos atribuiu importância a essa concepção já que aparece com apenas 6,25.

Já a assertiva correspondente à concepção interacionista que mais se destacou entre as turmas foi: ler é interagir. Alunos de todas as turmas também selecionaram essa concepção de leitura como a mais importante para as práticas de leitura. A turma do 6º período ganha destaque com um percentual de 23,81%, o 8º período com 18,75% e o 4º período com 12,50%. Entretanto, o 2º período foi o que menos deu importância a essa concepção interacionista de leitura com um percentual de 9,09%. Notou-se ainda que a concepção: “para efeito de reprodução e avaliação de um texto, um único significado protocolar é privilegiado” não foi selecionada por nenhum dos discentes, o que é muito bom, visto que essa concepção redutora segundo as autoras Koch e Elias (2008) não colabora positivamente para a formação de um leitor fluente, pois as atividades de leitura consistem na capacitação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, isto é, a interação autor texto-leitor, o foco de atenção é direcionado apenas ao autor e suas intenções, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Tendo em vista esses aspectos observados, entende-se que os discentes iniciantes do curso de Letras Português (2º e 4º período), possuem concepções mais reducionistas, visto que atribuem importância relevante às concepções que, na ótica de Silva (1998), não contribuem com a formação de leitores fluentes, pois consiste em quase sempre seguir uma sequência padrão proposta pelos livros de didáticos, pois os leitores são levados somente a repetir ou mesmo memorizar o pensamento alheio. Já os discentes do 8º e 6º período possuem concepções de leituras mais interacionistas, pois ao assumir que ler é interagir afirmam que essa prática se dá

principalmente pela interação entre os sujeitos. Ao apropriar-se dessa concepção de leitura, o mediador estará contemplando o que está proposto nos PCN, de que o trabalho do professor passa a ser bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização, composição e articulação.

Nas palavras de Silva (1998), nessa concepção, desprezam-se as práticas redutoras de ensino. Compreende-se que a leitura de um texto não se limita apenas em captar a intenção do autor ou a restaurar o sentido que o autor lhe consagrou, haja vista que toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. Deste modo, o sentido do texto é construído na interação entres os leitores. Por meio da leitura, o sujeito é convidado a pôr em prática todo seu conhecimento linguístico ou extralinguístico – desde a capacidade de articular e combinar sons em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso dessa língua. Em outros termos, o leitor é visto como sujeito de interação, o qual atua participativamente, durante as atividades de leitura. Para Antunes (2003), nessa busca, os elementos gráficos (palavras, sinais, anotações) funcionam como verdadeiras instruções fornecidas pelo autor. Essas instruções não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. É nesse momento que o leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto, construindo, assim, sua compreensão.

Considerações finais

Esse estudo teve por objetivo identificar as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos do Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, discutindo as implicações destas concepções nas práticas de ensino aprendizagem da Língua Materna. Conforme evidenciado nas análises apresentadas, o objetivo foi satisfatoriamente atingido, tanto em termos gerais, como em suas especificidades. Para dar início ao estudo, estabelecemos alguns questionamentos básicos, os quais deveriam nortear toda a pesquisa, tendo em vista oferecer respostas adequadas e consistentes a essas questões norteadoras. Assim, sobre o primeiro questionamento colocado – “Quais são as concepções de leitura que estes graduandos apresentam? Essas concepções são

reduzoras ou interacionistas?” –, podemos afirmar, mediante aos dados retratados na seção três, que as concepções de leituras apresentadas pelos discentes ingressantes fundam-se em perspectivas mais redutoras e os discentes concluintes (futuros professores) já apresentam perspectivas de leitura mais interacionistas.

Outro questionamento foi: “Como essas concepções possivelmente afetarão o futuro exercício da profissão?”. A respeito disso podemos argumentar que, referente às concepções redutoras de ensino, conforme evidenciado, nesta pesquisa, desencadeiam um ensino pouco relevante e, segundo Antunes (2003), devastador para aprendizagem do aluno. Por essa perspectiva insiste-se na permanência do método tradicional do estudo da palavra e da frase descontextualizada, um ensino que não trabalha a idiosincrasia dos alunos, nem leva em consideração a importância de desenvolver suas competências reflexiva e discursiva, contribuindo apenas na formação de leitores ingênuos (reprodutores de significado). Nessa visão simplista classifica-se o aluno alfabetizado como leitor, quando um leitor fluente, além de decifrar os códigos, precisa também compreender o que lê.

Com relação às concepções interacionistas, Silva (1999) argumenta que os docentes que as adotam têm contribuído positivamente para a formação de leitores maduros e críticos, haja vista que nessa prática as atividades de leitura realizam-se em um espaço de interação. Nessa perspectiva, o objetivo não é o consumo rápido dos textos, mas prima-se por um trabalho minucioso de leitura e análise, no qual abre-se espaço para a discussão das ideias, exposição das interpretações individuais e partilha das experiências geradas pela compreensão da leitura. Isso significa que o leitor, mobilizando o conhecimento prévio e articulando os saberes, é levado a desenvolver uma série de habilidades tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva. Isso nos leva a perceber que ao apropriar-se dessas concepções de leitura, o mediador estará contemplando o que está proposto nos PCN, de modo que o trabalho do professor passa a ser bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização.

O último questionamento proposto foi: “Qual o papel que os acadêmicos atribuem à leitura no conjunto de práticas que envolvem o ensino de Língua Materna?”. Embora essa pergunta não tenha sido feita diretamente aos acadêmicos, podemos fazer algumas inferências a partir das respostas por eles apresentadas a respeito das concepções de leitura. Nesse sentido, importa dizer que os discentes

ingressantes (matriculados nos primeiros períodos do curso), possuem uma visão de que estudar a gramática normativa é a melhor maneira para o ensino de Língua Materna, sem dar importância para a contextualização desse ensino por meio da leitura. Uma perspectiva voltada ao Ensino Médio, o que nos leva a crer que esses alunos/futuros professores aprenderam a ler por meios mecânicos. Já os discentes concluintes (matriculados nos últimos períodos do curso) já entram em contato com outras perspectivas de leitura mais próximas das sugeridas pelos PCN, visto que a maior parte dos acadêmicos percebem que a leitura é um ato bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização e sob influência desses ideais de ensino. De acordo com Silva (1998), acredita-se na formação não de leitores (reprodutores de significados), mas de leitores tão necessários à sociedade brasileira.

Respondidos esses questionamentos o que temos a dizer é que nossa hipótese inicial foi confirmada, qual seja: os discentes ingressantes no curso de Letras apresentam uma visão mais redutora e os discentes concluintes possuem uma visão mais interacionista, embora ainda se observem alguns posicionamentos divergentes e ancorados em práticas e concepções mais tradicionais.

Vale destacar a importância de estudos como esse, uma vez que subsidiam uma análise crítica da realidade e podem articular mudanças no enfoque dos temas e conteúdos desenvolvidos ao longo do curso de Letras, adequando-o às necessidades sociais. A respeito disso, é importante ressaltar que ao analisar as concepções de leitura apresentadas pelos acadêmicos de Letras da UNIR foi possível observar o progresso desses alunos (profissionais em formação) ao longo do período de formação proporcionado pelo curso, dado que os acadêmicos passaram a refletir de maneira diferenciada sobre as práticas de leituras e sobre o papel por ela desempenhado no ensino de Língua Materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Aluísio Teixeira (INEP). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>, acesso em: 11/07/2018 às 21h.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/42761-desempenho-em-leitura-no-pisa-ficou-80-pontos-abaixo-da-media>>, acesso em 11/07/2018 às 22h.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Concepções de Leituras e suas Consequências no ensino*. Florianópolis, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SIM-SIM. Inês. *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. 1ª Edição. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa/ 2007.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed., 2. reimp. - São Paulo: Contexto, 2008.