

## **AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: ENSINANDO E APRENDENDO A LER**

**Niceia Aparecida da Cunha Souza**

Mestre em Letras. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Mariana, Minas Gerais, Brasil.

**Clézio Roberto Gonçalves**

Pós-doutor em Língua e Cultura. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Mariana, Minas Gerais, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo faz uma reflexão sobre a leitura no Ensino Médio e busca entender as dificuldades presentes no cenário da educação brasileira para ensinar e aprender a ler. Para isso, foi traçado um percurso histórico sobre a leitura no Brasil, desde o período colonial, com a contribuição de ZILBERMAN (1996), SANTOS (2009), PINA (2010) e LEIRIA (2012); discutiram-se os conceitos de leitura KLEIMAN (2008, 2011), KOCH (2007), MARTINS (1994) e de letramento de SOARES (2010), além das implicações necessárias para a formação do leitor e do professor, em VÓVIO & DE GRANDE (2010). A aplicação de um questionário e rodas de conversas com professoras de língua portuguesa em uma escola de ensino médio contribuíram para uma análise a partir do ponto de vista do sujeito professor. A solução para o problema da leitura no Brasil não é uma tarefa fácil, pois envolve desde as questões sociais, passando-se pela implementação das políticas públicas, pela formação de professores até à disponibilização de material de leitura para alunos e professores da educação pública. A pesquisa aponta que as práticas de leitura no contexto escolar contam com o esforço dos professores para fazer com que ela aconteça, mas é necessário variar as estratégias e políticas que facilitem o acesso de professores e de alunos a um material de leitura mais diverso possível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Aprendizagem. Leitura.

**ABSTRACT:** This paper reflects on reading in high school and seeks to understand the difficulties present in the Brazilian education scenario to teach and learn how to read. To this end, a historical path about reading in Brazil has been traced, since the colonial period, with the contribution of Zilberman (1996), Santos (2009), Pina (2010) and Leiria (2012); the concepts of reading by Kleiman (2008, 2011), Koch (2007), Martins (1994), and literacy by Soares (2010) were discussed, in addition to the necessary implications for the formation of the reader and the teacher according to Vóvio & De Grande (2010). The application of a questionnaire and rounds of conversations with Portuguese teachers at a high school contributed to an analysis from the point of view of the subject teacher. The solution to the problem of reading in Brazil is not an easy task, since it involves everything from social issues, including the implementation of public policies and the training of teachers, to the provision of reading material for students and teachers of public education. The research points out that reading practices in the school context rely on the efforts of teachers to make it happen, but it is necessary to vary the strategies and policies that facilitate the access of teachers and students to the most diverse reading material possible.

**KEYWORDS:** High School. Learning. Reading.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo se propõe a investigar as práticas de leitura no Ensino Médio (EM) em uma escola pública da cidade de Mariana (MG): identificando as barreiras encontradas por esses alunos nas atividades de leitura e descrevendo as motivações pessoais sobre o ato de ler. É um trabalho que se concentra na área de Linguística Aplicada por estar diretamente envolvido com as práticas de ensino. Como se sabe, a Linguística Aplicada permite entender processos de linguagem e como o acesso à leitura interfere ou não na vida do sujeito dentro e fora da sala de aula.

Por meio do aporte teórico pautado na Linguística Aplicada, é possível entender as razões das dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Médio, no caso deste estudo, nas atividades de leitura. O EM é a última etapa da educação básica obrigatória no Brasil e, nesta etapa, é esperado que o aluno já tivesse alcançado um nível satisfatório de leitura, considerando-se o tempo de vida escolar. Espera-se que o aluno esteja apto e pronto para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho, pois a finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 168).

O exercício da leitura é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, talvez o mais importante deles, pois vai viabilizar para o leitor a forma de ver e perceber o contexto em que vive. Desde os anos iniciais, o aluno entra em contato com diversos gêneros textuais (mesmo sem ainda dar-se conta disso). Pode-se dizer que esse contato se inicia bem antes das séries iniciais, porque vivemos em uma sociedade letrada e o texto está presente em toda parte. Além disso, “(...) os primeiros contatos com o texto permitem ao pequeno leitor as suas primeiras experiências com a leitura: a leitura das letras, do tamanho das letras, das imagens, dos traços, das cores, dos contornos etc.” (SOUZA e GONÇALVES, 2018, p. 760). É uma leitura despropositada, sem cobranças e feita com prazer, como uma brincadeira, mas é o primeiro passo na iniciação do processo da leitura.

As considerações aqui apresentadas podem contribuir para que professores reflitam suas práticas e busquem estratégias que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do EM. Este estudo mostra que é possível construir estratégias de prática de leitura a partir da escuta dos alunos, que forneceram dados importantes para a elucidação dos questionamentos que os professores se fazem ao trabalhar a leitura em sala de aula. É possível perceber que, quando se trata de leitura, a dificuldade tanto é do aluno, que resiste, quanto do professor, que precisa pensar em formas de motivar a leitura em sala e, sobretudo, fora dela.

## **BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEITURA**

Devido à observação de que na escola há uma variação no interesse e no gosto pela leitura que é ofertada ao aluno, este tópico apresenta informações importantes para entendermos algumas inquietações referentes ao contexto escolar, à leitura e ao contexto social.

É importante conhecer alguns momentos da história imbricados às práticas de leitura para entendermos o que vivemos hoje. De forma mais generalizada e pouco aprofundada, o senso comum diz que os jovens do EM não leem ou não gostam de ler. Esse é o nó (e de certa forma um preconceito arraigado) que dá origem à pesquisa.

Muitas vezes nos perguntamos o porquê de, no Brasil, a leitura ser uma prática que não apresenta resultados satisfatórios diante das avaliações institucionais e por que relacionamos esses resultados à resistência pela prática de leitura.

É grande o número de trabalhos e pesquisas no campo da leitura, as preocupações estão postas, mas os resultados e os avanços são lentos em comparação ao número de produções ao qual esta pesquisa se soma. No entanto, para entender os resultados que temos hoje, é fundamental revisitar a história da leitura no Brasil.

Zilberman (s/d) lembra que a história da escrita no mundo está intimamente ligada às necessidades de capital e de consumo:

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. (ZILBERMAN, s/d)

Assim, no Brasil, para gerar produção e acumulação de capital, a forma encontrada foi impor uma cultura e uma religião, como estratégia de domar os nativos e os escravizados estrangeiros. Dessa forma, a história da leitura e da escrita no Brasil coincide com a história da catequização, da imposição de uma religião e da negação das culturas nativas e africanas.

Sabe-se que a leitura é uma prática que promove reflexão, questionamentos e inquietações diante de diversas situações. Mas a história da leitura no Brasil caminha com a história de conquista e dominação, pois era ensinada com o objetivo de decifrar o código e

não o de questionar ou refletir. Interpretações poderiam ser nocivas à alma humana, e o ensino do código ficou por conta da Igreja. Santos, a esse respeito, diz que

Permeada por tais argumentações a vida na colônia era orientada, para um tipo de conduta que privilegiava a religiosidade em detrimento da pedagogia, que buscava a salvação da alma em detrimento da libertação pelo conhecimento. Assim, orientada por uma visão política pautada no temor pelo conhecimento, o processo de escolarização na colônia recebeu pouca atenção da metrópole portuguesa [...] (SANTOS, 2009).

O acesso a livros e a oportunidade de leitura eram restritos a poucos, somente as autoridades e alguns profissionais tinham direito e poder para essa prática. Mais tarde, mais marcadamente no século XVIII, o hábito de ler para um público (de forma controlada) eleva o leitor a um status privilegiado na sociedade. Essa prática define ainda mais claramente os espaços do leitor e do não leitor. A leitura em voz alta era uma forma de os não leitores receberem informações. Naquela época, o número de analfabetos era altíssimo e, além disso,

(...) no Brasil oitocentista, a presença do livro era o retrato do contexto social da época, onde as restrições, as desigualdades e os privilégios ditavam as regras do acesso e da posse de obras literárias. No caso dos mais humildes, a inacessibilidade era elemento estratégico de controle e exclusão. (SANTOS, 2009, n.p.)

Como vimos, as restrições eram ações estratégicas para manter o controle de uma classe enfraquecida pela exploração e pela negação do acesso à educação.

O número de leitores e a produção de livros aumentam, a partir de 1870, devido à obrigatoriedade da educação, imposta pelo imperador (ZILBERMAN, 1996). A concepção de leitura apresentada pelo, então, maior produtor de livros didáticos, Abílio César Borges, na introdução de um de seus livros é a seguinte:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade (BORGES, 1890 apud ZILBERMAN, 1996, p. 17).

Considerada tarefa “de dificuldade”, a leitura era atividade que deveria ser aprendida antes de aprender a escrever, pois era vista como uma prática independente da escrita. Apesar da obrigatoriedade escolar<sup>1</sup>, esse mundo ainda era próprio de grupos mais abastados.

---

<sup>1</sup> O século XIX é um período marcado por profundas mudanças em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. O mundo vivia a chamada Revolução Industrial, momento em que os meios de produção deixam de ser manuais

Como apontado acima, se “a leitura pressupõe a escrita”, para ler é preciso ter acesso a textos escritos. Assim, esse período coincide com um momento determinante para a literatura, pois há um aumento na produção de livros. Devido ao custo, o acesso a livros era mais possível à elite. O jornal, por seu valor acessível, passa a contribuir para a disseminação da leitura. Esse contexto de produção e crescimento da venda de notícia é favorável ao mercado e ao aumento no número de leitores:

Enquanto suporte de informação e cultura, o jornal pode suprir as necessidades intelectuais do leitor. Mesmo em sua fase inicial, no Brasil do século XIX, ele poderia ser lido em qualquer lugar, por uma ou por várias pessoas, poderia ser alvo de uma leitura coletiva, alcançando, assim, até mesmo receptores analfabetos – poderia ser, também, emprestado, vencendo limites, imposições e dificuldades financeiras. (PINA, 2010, p.8)

Os meios impressos são fundamentais para a formação e crescimento do número de leitores no Brasil, principalmente os mais acessíveis a camadas mais pobres da população. O número de analfabetos, todavia, ainda atinge 70% da população (LEIRIA, 2012).

Por outro lado, os dados sobre a leitura na escola é apresentada por BRASIL (1931, apud Zilberman, 1996, n. p.) na década de 30, quando surge o Ministério da Educação, com objetivo de “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores [...]”. Vemos que a ênfase recai sobre a expressão correta das palavras. Além disso, destaca-se a importância de ler os “bons escritores”, para conhecer o bom vocabulário, a boa ortografia e as formas corretas. Em 1934, a nova constituição dispõe a educação como direito de todos, sendo responsabilidade do estado e da família, mas a gratuidade do ensino é facultada apenas ao ensino primário.

A urgência de mão de obra para atender às necessidades de mercado promove novas reformas no ensino: a regulamentação do ensino primário e secundário, sendo este dividido em profissionalizante e normal. Destaca-se que os cursos normais atendiam à elite, enquanto os profissionalizantes atendiam às camadas populares (LEIRIA, 2012).

---

e o modo de trabalho deixa de ser escravo. Há um aumento de produção e a mão de obra livre ocupa o espaço do trabalho escravo. No ensino, conceitos como obrigatoriedade surgem em 1854, porém, limita-se a poucos residentes dos grandes centros urbanos. Estudiosos afirmam que, embora deficitária, essa obrigatoriedade pode ser compreendida como um primeiro passo para democratizar a educação. “Ao fazer essa crítica à historiografia não estou afirmando que havia um amplo acesso à educação no Brasil do século XIX. Sei que as crianças que recebiam instrução eram pouquíssimas, que o ensino era muito deficitário, que os professores não tinham a formação adequada e, principalmente, que eram mal remunerados.” (Andre Paulo Castanha, O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira, p. 191)

Outras modificações se sucederam ao ensino, em 1950 e em 1970, com poucas alterações. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, reformulada com poucas modificações, em 1971, e mantida até 1996, momento em que houve significativas mudanças em relação ao ensino. A leitura na escola, após 1950, sofreu as modificações necessárias para acompanhar as reformas que ocorreram no período. Ainda no início do século XX, o exercício de leitura se resumia a ler em voz alta, com atenção à expressividade na leitura. Ao exercício da leitura iam sendo acrescentados os textos literários à medida que o aluno avançava, aumentando sua complexidade:

Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor que vem depois. (ZILBERMAN, 1996, n.p.)

A atenção dada à leitura/literatura na escola tinha como objetivo preparar o aluno para os estudos posteriores. Porém, uma boa parte da população ainda não era contemplada com a prática de leitura, simplesmente por não estar incluída na escola. A essa parcela, sabemos, somam aqueles que durante toda a história do Brasil foram postos às margens, como a população pobre e negra, por motivos de exclusão ou por motivos de necessidade de dar prioridade ao trabalho como meio de sobrevivência. Nessa perspectiva, Silva ressalta o reflexo da não prioridade ao ensino e à leitura democrática na nossa história:

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro. (SILVA, 1986, p. 21 apud LEIRIA, 2012, p.8).

Em relação à situação da leitura no Brasil de hoje, pode-se afirmar que cresceu o número de leitores. Esse dado pode ser confirmado por meio de pesquisas realizadas por instituições autorizadas, como o Instituto Pró-livro<sup>2</sup>. Embora sejam feitos alguns esforços em prol da leitura, o Brasil ocupa os últimos lugares na avaliação internacional que mede as habilidades de leitura de estudantes de 15 e 16 anos.

---

<sup>2</sup> Instituto sem fins lucrativos, destinado a promover a leitura. No site, é possível ter acesso às quatro pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, pesquisa ampla, de âmbito nacional que investiga o hábito de leitura dos brasileiros. Informações no site: <http://prolivro.org.br/home/>

É possível perceber, pelos resultados apresentados nas referidas avaliações, que a maioria dos estudantes aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades requeridas para sua integração satisfatória no mundo contemporâneo e que a verdadeira democratização da leitura ainda não acontece. (LEIRIA, 2012, p. 11)

Alguns estudiosos mostram que os níveis de leitura dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível satisfatório, e as intervenções, se há, para mudar esses índices, não produzem efeito.

## **LEITURA, ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Leitura é um evento social e está inscrita nas práticas de letramento, o que significa que é uma forma de interação na qual o sujeito leitor se vê como agente na sociedade. Para entender sobre a importância dessa habilidade na sociedade atual é necessário compreender os conceitos de leitura apresentados por especialistas que dedicaram anos de pesquisa ao assunto, como KLEIMAN (2003; 2011), KOCH (2007) e MARTINS (1994). Os conceitos apresentados por essas autoras se inserem em uma perspectiva interacionista com base nos estudos linguísticos que pressupõem o aprendizado como uma prática construída.

Além do conceito, também é importante entender como se dá a relação entre a prática de leitura e as práticas de letramento, definidas por Soares como:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2010, p.96).

É importante adotar a noção de leitura na perspectiva do letramento porque este pressupõe as práticas sociais. Em qualquer tempo e em qualquer condição, ter o domínio das letras implica ter destaque social. Essa afirmação não está relacionada apenas ao poder financeiro, mas também ao poder cultural e intelectual,



Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p. 22).

A atividade de ler não é algo tão simples quanto parece. Koch (2007, p. 21) destaca que a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que acessa “um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” e leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, “orientados por nossa bagagem sociocognitiva” e isso implica dialogar com o texto, fazendo relações entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo:

É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí chegar a uma síntese. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18)

Nessa interação, as relações estabelecidas entre o que é dado no texto e o conhecimento já processado pelo leitor precisam ser motivadoras, a ponto de despertar o desejo de conhecer o texto. Porém, após a entrada da criança na escola, em algum momento da vida escolar, o processo ou as atividades de leitura tornam-se desmotivadoras para os alunos. Em um dos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), há uma referência a esse fator e uma das possíveis razões:

Tradicionalmente, a escola brasileira vem adotando essa última perspectiva [prescritiva] no ensino de Língua Portuguesa, sem se preocupar necessariamente em articular as prescrições típicas dessa abordagem gramatical com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. O resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza (BRASIL, 1997, p. 81-82).

A leitura e demais atividades realizadas na escola devem apresentar uma motivação para o aluno, e isso pode começar por incluir propostas sob a perspectiva do letramento que tenham engajamento com as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, os alunos poderão perceber claramente a importância de aplicação das regras, pois elas estarão contextualizadas. Apenas conhecer os padrões ortográficos de escrita não é garantia de leitura. A leitura acontece quando são associados os elementos gráficos aos elementos que o leitor traz da sua história. Há, então, um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor de forma dinâmica e mutável, sendo o autor e o leitor sujeitos sociais (ORLANDI apud



KLEIMAN, 2008, p. 33). Dessa forma, é possível que leitores diferentes realizem leituras diferentes do mesmo texto. Isso acontece devido às significações atribuídas ao texto por meio das associações com as próprias experiências.

No EM grande parte dos alunos já atingiu os primeiros estágios de aprendizagem da leitura, a decodificação. Então, devem ser trabalhados os estágios de interpretação e compreensão, envolvendo o conhecimento de mundo do leitor e o conhecimento de mundo que deve ser apresentado a ele por meio da prática da leitura. Sabe-se que, no EM, os alunos estão na fase da adolescência e seus interesses estão voltados para aquilo que faz parte do seu universo. É necessário, portanto, olhar para a questão do sujeito do EM:

Entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, é essencial para conduzirmos nossas práticas em sala de aula. E essas angústias são o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula. Não são questões retóricas as levantadas pelos nossos alunos, nem são por acaso os altos índices de evasão e retenção, mas uma forma de esses jovens expressarem a insatisfação com as diferenças sociais, com a falta de oportunidade para o futuro e com o modelo de ensino pautado na legitimação de saberes da elite e da limitação interacional a eles imposta pelo próprio sistema educacional (CARDOSO, 2012, p. 32-33).

Lajolo (1997 apud LINHARES e LOPES, s/d) afirma que o problema do baixo rendimento em leitura não é próprio da atualidade. Ele se faz presente na tradição cultural do brasileiro como resultado das condições precárias de um país com muitas questões a serem resolvidas. Para mudar essa realidade, é de fundamental importância explorar o nível semântico da leitura, quando se busca o significado do texto, pois “O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado.” (SIQUEIRA e ZIMMER, 2006, p. 34).

Os documentos oficiais que apontam a importância da leitura não fazem menção à desproporcionalidade dos níveis de aprendizado em que os discentes se encontram. Embora os documentos apontem boas propostas e reflexões sobre os eixos da área de linguagens, é necessário refletir sobre casos que não atingiram o nível desejado. É com esses muitos alunos que a escola e a sociedade devem se preocupar. Como se pode observar, o trecho a seguir mostra que todos os leitores da mesma etapa se encontram no mesmo nível:

[...] pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2006, p. 24)

Considerar que os alunos da mesma série estão também no mesmo nível de aprendizado é o mesmo que ignorar uma parcela de alunos que necessitam de maior atenção da escola. As lacunas deixadas por fatores como a precariedade das condições socioeconômicas não podem ser desprezadas na escola. Trata-se de fazer com que esses alunos tenham acesso a um direito que há tempos vem sendo negligenciado pelo poder público e pela sociedade.

As atividades de leitura interferem de modo positivo na vida do leitor, por isso é urgente um olhar crítico acerca dos sujeitos da educação e suas reais necessidades em processo de aquisição da leitura, pois, se o estágio em que o sujeito se encontra for desconsiderado, todo o esforço será inválido. Partindo-se dessa observação, será possível formar leitores autônomos, como apresentam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004, p. 28): “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.”

Alves (2012), em pesquisa realizada por meio de observações de aulas de leitura, verificou que as práticas de leitura na escola não exploram estratégias que levem o aluno a desenvolver sua capacidade leitora. Geralmente as atividades estão centradas em práticas que não fazem sentido para o aluno leitor, como bem colocam:

muitas vezes, tais práticas inibem essa capacidade leitora do aluno porque ele não constrói sentido para aquilo que faz, ou seja, não sabe por que está lendo ou para que lê, e a leitura sem objetivos, como bem reconhece Kleiman (1996), deixa de ser leitura (ALVES, 2012, p. 49).

Alves (2012) aponta, ainda, que as leituras se pautam na codificação e decodificação, como se a unidade do texto dependesse apenas disso. Assim, a atividade de leitura se concentra em identificar palavras soltas no texto ou pronunciar corretamente as palavras sem fazer o exercício que cabe ao leitor de transpor o texto e construir significados.

A grande questão é que a pluralidade de sentidos nos textos raramente é levada em conta no espaço da sala de aula. Em geral, os alunos partem da crença de que os sentidos estão depositados prontamente nos textos dos autores consagrados e a função deles enquanto leitor é simplesmente buscar respostas para questões óbvias no texto (ALVES, 2012, p. 49).

A leitura torna-se, portanto, uma atividade mecânica, sem objetivo e, conseqüentemente, desmotivadora. Essa prática, ao longo dos anos escolares, forma alunos que não desenvolveram suas habilidades de leitura o quanto deveria para torná-los leitores críticos de textos que apresentam maior complexidade. Dessa forma, os professores da educação básica reclamam dos alunos que ainda não leem, os professores da universidade reclamam dos alunos universitários que têm dificuldade em leitura, e assim o problema segue.

Encontrar as falhas tem sido um trabalho recorrente na literatura, o que ainda pretende-se encontrar é a “fórmula mágica” que vai mudar o cenário da leitura e da educação no país. Uma mudança nesse cenário, sem dúvida, seria seguida de muitas outras mudanças conseqüentes do resultado da melhora das capacidades de leitura no Brasil.

Algumas contribuições são necessárias para que a “mágica” se concretize, dentre elas está a formação de professores para o ensino da leitura. Estudos sobre a formação de professores apontam que os estudantes universitários são vistos como o leitor ideal, que, ao adentrarem o espaço acadêmico já dominam as habilidades de leitura e, portanto, não apresentam dificuldades em ler. Há um descompasso nessa acepção, pois, se o leitor do Ensino Médio conclui essa etapa com problemas em leitura, certamente continuará apresentando problema no ensino superior (FARIAS et al., 2012).

Esse embate perdura até o final do curso e os alunos saem das licenciaturas com a noção de que o que lhes foi ensinado sobre leitura não proporcionou os conhecimentos suficientes à função de ensiná-la em sala de aula. (FARIAS et al., 2012, p. 37)

Dalvi (2011 apud FARIAS et al. 2012) justifica que há uma explicação histórica e isso ocorre devido ao modelo de licenciatura baseado em modelos europeus com formação técnica e pouco reflexiva que foi implantado no Brasil: “resultou ‘do modelo europeu’ ajustado à ‘postura política e ideológica’ da ‘classe conservadora’” (FARIAS et al., 2012, p. 37).

Em contraposição, há o modelo pautado na reflexão-ação que se resume em refletir a própria prática. Nesse modelo, os estágios tornam-se fundamentais para que o estudante em formação analise o contexto e as possibilidades e ainda reflita, dentro da academia, a sua prática e a do professor observado.

Mas, embora discuta, durante o seu processo de formação, as necessidades para o ensino e realização de leitura, o professor da educação básica, sobretudo da escola pública, encontra alguns dificultadores para a efetivação do seu trabalho:

Em suas pesquisas, Silva (2015, p. 86) conclui e relata três pontos preocupantes em relação ao professor: formação precária e empobrecimento contínuo de suas condições para a prática de leitura e para a participação na cultura em geral; apego quase exclusivo ao procedimento giz e lousa, em função da inexistência de bibliotecas escolares e/ou tecnologia de apoio ao trabalho, negação da história pessoal construída ao longo da experiência docente - ideologia tecnicista que leva o professor a cultivar receitas prontas para problemas de ensino e aprendizagem, sufocando a autonomia e piorando a mentalidade do magistério brasileiro. (SILVA, 2015, p. 15)

Nos bancos das universidades, os futuros professores aprendem teorias que refletem a necessidade de ensinar leitura de forma contextualizada, que promova a reflexão e forme sujeitos críticos, como, aliás, tem sido discutido ao longo deste trabalho. Os estudos sobre leitura tendem a mostrar os problemas acerca do ensino, confrontando os resultados das avaliações em leitura e o trabalho docente.

Vóvio e De Grande (2010), em um estudo sobre o que dizem as educadoras sobre si, mostram que no cenário da educação no Brasil, de crise da leitura na escola e da escola de forma geral, a autoimagem dos professores também acompanha a tendência de se ver refletida na imagem de crise e fracasso. Nesse cenário, os sujeitos escolares são vistos como vítimas de um sistema falho e como colaborador da manutenção do quadro educacional brasileiro.

Essa culpabilização reforça o quadro atual de baixa credibilidade atribuída aos professores e à educação no Brasil. A desvalorização do profissional aliada às tantas dificuldades presentes na sala de aula e o descaso com seu trabalho reflete em sua prática e em sua própria identificação como sujeito educador.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a atividade do ser professor e pensar como esse sujeito é apresentado diante da sociedade e como ele realmente é. O trabalho de Vóvio e De Grande (2010, p. 53) propõe um olhar para a multiplicidade de identidades do professor e como isso implica em sua atividade profissional. Esse olhar direcionado para o sujeito que ensina a partir de uma perspectiva desobstruída de todos os “lacs” impostos pela sociedade permite uma compreensão de que nesse trabalho o professor se acha um solitário, por não encontrar respaldo para pôr em prática muitas das suas potencialidades e por ser sempre visto como um profissional incompleto (que falta capacidade) para exercer sua função.

Além disso, implica compreender a complexidade inerente à leitura, à formação de leitores e ao seu ensino numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, envolto em relações de poder e de luta hegemônica. (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 53)

O reconhecimento do professor como sujeito dotado de conhecimento e capacitado para ensinar é imprescindível para a sua valorização. No contexto em que a atuação desse profissional é posta em xeque, é de ordem maior ressaltar a formação universitária e sua qualificação para esse exercício, sendo ele o detentor desse saber e autorizado a exercê-lo.

### **SITUANDO A PESQUISA**

Na coleta de dados, foi aplicado um questionário a um total de sete professoras<sup>3</sup> de português de uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de Mariana, Minas Gerais, além de se fazer uma roda de conversa com as professoras. O questionário tinha o objetivo de coletar dados sobre as crenças<sup>4</sup> das professoras sobre a prática de leitura de seus alunos e verificar as atividades propostas pelas professoras nesse processo de ensino e aprendizagem da leitura. Para as professoras, informamos que a pesquisa era uma investigação sobre leitura no Ensino Médio e pedimos que contribuíssem para a pesquisa, respondendo a um questionário. Após a coleta e catalogação dos dados do questionário e da roda de conversa, fizemos a análise dos dados, baseando-nos no suporte do referencial teórico adotado.

### **A PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS SEGUNDO AS PROFESSORAS**

Neste tópico, apresentamos os dados extraídos de três perguntas do questionário respondido pelas professoras. No questionário, concentramos nossa análise nas crenças apresentadas pelas professoras sobre como elas avaliam o exercício de leitura dos seus alunos, qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura e o que elas propõem como exercício de leitura aos alunos.

---

<sup>3</sup> Na escola onde realizamos a pesquisa, no ano de 2018, o quadro de professores de língua portuguesa era composto apenas por profissionais do sexo feminino.

<sup>4</sup> Crença consiste numa espécie de convicção íntima (SANTOS, 1996).

**QUADRO 1- PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LEITURA**

	Como você avalia a prática de leitura de seus alunos?	O que você propõe, em sala de aula, como atividade prática de leitura a seus alunos?
<b>P1</b>	Ainda insuficiente	Leitura individual, coletiva, leituras variadas.
<b>P2</b>	De maneira geral, como insuficiente	Proponho, muitas vezes, leituras em silêncio e também em voz alta de textos diversos e, em seguida, discussão sobre a interpretação do que leram. Incentivo e indico leituras para casa. Peço trabalhos em grupo sobre livros clássicos e modernos, etc.
<b>P3</b>	Regular	Atividades através de livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas e outros.
<b>P4</b>	Insuficiente	Como trabalho com o 1º ano do ensino médio, proponho a leitura de livros que interessam aos alunos, da escolha deles, culminando em uma roda de conversa. Normalmente proponho interpretações de texto também.
<b>P5</b>	Insuficiente	Tento sempre por em prática tudo aquilo que foi descrito na questão 24 (A escola deve sim, incentivar, apresentando aos alunos, opções diversas tanto de autores quanto de suportes de leitura. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de fazer escolhas quanto ao que ler e em quais momentos tais leituras devem ser feitas, mas também, há que serem feitas leituras orientadas pelo professor, sempre com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de senso crítico, bem como suas capacidades leitoras.).
<b>P6</b>	Muito restrito e voltado somente às atividades escolares	Proponho leitura de histórias em quadrinhos, contos e gêneros mais próximos do dia a dia deles.
<b>P7</b>	Na escola pública em que atuo, a maioria dos alunos quase não lê. Contudo, na outra escola em que trabalho, que é da rede particular, os alunos leem, no mínimo, 01 livro por mês.	Eu levo para a sala de aula revistas diversas e jornais. Além disso, eu levo os alunos à biblioteca da escola e apresento a eles o acervo desta. Posteriormente, sugiro que escolham um livro para ler ou, outras vezes, apresento a eles livros dos diferentes autores em estudo e peço-lhes que escolham, em grupo ou individualmente, uma obra de um deles para a realização da leitura e estudo desta ao longo de um mês.

O quadro 1, Propostas de Prática de Leitura, aponta a opinião das professoras a respeito do exercício de leitura realizado pelos alunos. Nesse item, foi unânime a opinião de que os alunos leem pouco – a maioria como insuficiente. É importante notar que as percepções apresentadas pelas professoras dizem respeito apenas à prática da leitura escolar solicitada por estas professoras.

Devido à complexidade envolvida no ato de ler, principalmente porque a ação de ler envolve a interligação de elementos cognitivos, linguísticos e todo o conhecimento do leitor acessado para a construção do sentido do texto, a falta de prática de leitura dos alunos contribui para que essa atividade resulte em desinteresse. Embora os alunos realizem leituras frequentemente e que muitas dessas leituras estejam inseridas em suas práticas de letramento, nas suas atividades diárias, o exercício de leitura de maneira mais profunda, de forma a levar o aluno a fazer reflexões e questionamentos acerca dela, ainda é insuficiente para que o leitor adquira o nível de leitor proficiente. E é esta a abordagem de leitura que deve ser proposta em sala de aula Retomando LAJOLO (1997 apud LINHARES; LOPES, s/d), o problema do baixo rendimento em leitura não é atual, e como vimos no tópico Breve Histórico Sobre a Leitura, esse problema tem uma explicação histórica que está enraizado

na forma de ensinar e na forma de aprender, sobretudo na classe baixa e no contexto da escola pública.

Convencionou-se que a leitura “boa”, que ensina, é a leitura proposta na escola, que já está previamente selecionada no livro didático ou a que já está cristalizada como leitura obrigatória, como as obras literárias consagradas, canônicas. Não pretendemos deslegitimar a importância da literatura e o seu incentivo, mas é importante fazer uso de outros gêneros textuais que fazem parte do universo dos alunos e que podem contribuir para desenvolver as habilidades leitoras, passar a valorizar os textos que os alunos apreciam fora da escola e propor, a partir desses textos, estratégias de leitura que contribuam para o seu aprimoramento.

A terceira coluna do quadro 1 apresenta as propostas de atividades práticas de leitura em sala de aula e mostra que as professoras se preocupam em realizar atividades de leitura, a partir de determinadas estratégias e, sobretudo, da realidade da turma.

A professora P1 propõe leitura individual, leitura coletiva e leituras variadas. Em relação ao exercício de leitura dos seus alunos, considera ainda insuficiente.

Por sua vez, a professora P2 propõe uma leitura silenciosa e em voz alta e, após a leitura, propõe uma discussão sobre a interpretação do texto lido. As formas de leitura, apresentadas como individual e coletiva e como silenciosa e em voz alta, parecem ser o primeiro contato com o texto, não ficou muito claro qual é o objetivo ao se pedir que os alunos leiam de uma ou de outra forma, mas, no caso da professora P2, há, após a leitura, uma discussão. Este, se bem orientado, pode ser um momento importante e muito rico, pois o debate pressupõe uma reflexão sobre o texto, além de ser possível de se fazer uma relação com outras leituras e vivências de mundo desses alunos leitores. E, nesse momento, é possível que os alunos colaborem com a interpretação e construam a leitura juntos, de forma que o debate contribua para a formação de opinião ou refutação de ideias e a compreensão do texto. A professora P2 afirma incentivar, indicar leituras para casa e pedir trabalhos em grupo sobre livros clássicos e contemporâneos, além das propostas iniciais. Sobre propor um momento de discussão,



(...) sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (KLEIMAN, 2001, p. 24).

O livro didático, os jornais e as revistas aparecem como recursos de leitura na resposta da professora P3 em que a leitura do livro didático é seguida das atividades propostas no mesmo. É importante oferecer ao aluno oportunidade de acesso a variados tipos e gêneros textuais, além de variados suportes, funções presentes nos livros didáticos, nos jornais e nas revistas.

As professoras P4, P5 e P7 apresentaram em comum a oportunidade de os alunos escolherem suas leituras. A condução do trabalho de leitura é feita, pela professora P4, culminando em uma roda de conversa e propondo uma interpretação de texto. Já a professora P5 ressalta a necessidade da leitura orientada pelo professor com o propósito de desenvolver o senso crítico e as capacidades leitoras. A professora P7 leva materiais de leitura e leva os alunos à biblioteca para conhecerem seu acervo, propõe trabalhos em grupo ou individual sobre a leitura escolhida. As estratégias de leitura apresentadas pelas professoras são formas de incentivar a atividade prática de leitura e de desenvolver as habilidades leitoras com a finalidade de desenvolver o senso crítico e a autonomia do leitor. A professora P6 propõe leituras de gêneros textuais que sejam próximos do dia a dia dos alunos. Neste caso, a professora utiliza como estratégia de incentivo à leitura, textos que agradem os alunos por serem textos com que os alunos têm maior familiaridade.

Identificaram-se o interesse e a necessidade de se propor leituras que agradem o público leitor, que tenham conteúdo voltado para esse público e que atendam as necessidades previstas na grade curricular. É notável que as professoras façam propostas de leitura buscando desenvolver o gosto e o hábito de leitura de seus alunos e fazem uso de alguns outros materiais, além do que está proposto no livro didático. O incentivo à leitura de jornais, revistas, livros de literatura e outros gêneros também ficou evidente na pesquisa. Notamos ainda, o que é essencial, a preocupação em desenvolver o hábito de leitura e interpretação do texto.

Em relação às propostas de leitura apontadas, Kleiman (2001, p. 36) diz que a leitura em voz alta sem a leitura silenciosa prévia pode inibir o desenvolvimento das estratégias de

leitura e prejudicar a compreensão. É necessário definir um objetivo para depois definir a forma de leitura, mas a leitura silenciosa (individual) é uma maneira eficiente de conduzir a aula de leitura. Dessa forma, as estratégias de leitura que as professoras apresentam são consideradas eficientes para o desenvolvimento das capacidades de leitura, desde que os objetivos de leitura estejam bem definidos.

É importante salientar que, além das estratégias de leitura, a motivação para a leitura também é algo fundamental a ser considerado. O PCN reforça que é necessário apresentar propostas que tenham engajamento com as práticas sociais, pois a leitura é considerada nesta perspectiva: a leitura é um evento interativo e social.

Em relação às propostas de práticas de leitura, é necessário refletir se estas práticas contribuem para que as habilidades de leitura sejam desenvolvidas. A leitura silenciosa (individual) ou a leitura em voz alta (coletiva) são importantes maneiras de propor a leitura na sala de aula, mas também é importante se utilize diferentes estratégias de leitura, além da leitura silenciosa e da leitura em voz alta. Os alunos apresentam necessidades diferentes. A discussão sobre diversos aspectos do texto é fundamental para que a compreensão e o desenvolvimento de capacidades leitoras que levem o aluno à autonomia sejam realizados após a leitura. Assim, torna-se necessário que o professor, ao assumir o papel de mediador da leitura, conheça o aluno e quais as habilidades e competências precisam ser desenvolvidas ou mais exploradas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi exposto sobre leitura, histórico de leitura, ensino de leitura e prática de leitura dos alunos, é necessário ter em mente que a escola precisa formar leitores críticos que vão fazer uso da leitura nas várias esferas da sociedade, onde esse domínio for necessário. A escola é o local privilegiado de formação leitora tanto para alunos quanto para professores. Portanto, “é nesse espaço que o professor pode e deve associar seus conhecimentos teóricos à prática e propor a leitura como uma prática dialógica” (SOUZA, 2019, p. 110).

Em relação às práticas de letramento escolar e de leitura, é urgente que, nessa composição, sejam considerados os gêneros textuais que se aproximam do gosto e da realidade do aluno e explorar a leitura desses gêneros e também dos gêneros considerados

clássicos. É importante que a formação de professores seja também repensada e proporcionada. Quando repetimos que a escola não apresenta novidades em contraponto com as mudanças na sociedade, atribuímos uma carga de responsabilidade ao professor por essas “faltas” que são percebidas no âmbito escolar. No entanto, a formação do professor também precisa de se adaptar às novas necessidades que vão surgindo no cotidiano escolar.

Assim, nos estudos do letramento, a formação continuada do professor é uma ação que precisa ser posta como prioridade, pois é necessário refletir sobre as demandas da escola, sobre a identidade do aluno e sobre a própria identidade. Em relação à formação continuada, é necessário que sejam implantadas políticas públicas que pensem as condições e as necessidades dos professores e ofereçam estímulo para que ele busque se aperfeiçoar constantemente, como aponta Silva et al. (2010, p. 181), a esse respeito: “[...] formar o professor de língua materna é torná-lo apto a participar das práticas reflexivas, no campo do ensino e da aprendizagem, dimensões intrinsecamente relacionadas à socialização de sujeitos-cidadãos.”

Finalmente, a formação continuada dos professores pode ser uma das medidas necessárias para mudar a realidade dos níveis de leitura no Brasil, dando condições aos professores de avançarem nas propostas práticas de leitura, de forma a aprofundar a capacidade de letramento dos alunos. Uma política que considere a educação em sua esfera social e dê condições dos alunos e professores terem acesso a diferentes recursos didáticos compõe o quadro de necessidades para implementar um ensino de qualidade no país.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. **Letra viva**. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal da Paraíba - UFPB. v. 11, n. 1, p. 46 – 54. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313/8695>>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. V. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&aliala=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliala=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 set. 2016.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. **Letramentos escolares no ensino médio**. Brasília – DF, 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Póiesis pedagógica** – v. 10, n. 2, p.32-46, ago/dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/24141/14048>>. Acesso em: 30 maio 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997 apud LINHARES, Mara Coura; LOPES, Elisa Cristina. **A leitura no Ensino Médio: concepções e práticas** s.d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica. **Linguagens & Cidadania** - v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/23799/14007>>. Acesso em: 30 maio 2018.

LINHARES, Mara Coura; LOPES, Elisa Cristina. **A leitura no Ensino Médio: concepções e práticas** s.d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. O jornal, o leitor e a leitura no oitocentos brasileiro. **Revista Labirintos**. Universidade Estadual de Feira de Santana. v. 8, n. 2. 2010. Disponível em: <[http://www1.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02\\_2010/03\\_dossie\\_patricia\\_katia\\_da\\_costa\\_pina.pdf](http://www1.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2010/03_dossie_patricia_katia_da_costa_pina.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. **Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII)**. 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE\\_1267.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf)>. Acesso em: 30 abr 2018.

SANTOS, Emmanoel. **Certo ou errado?:** atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Jane Q. Guimarães et al. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos:** Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 179-199.

SILVA, Sonidelane Maria da. **A prática da leitura na sala de aula do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Tito Filho.** TCC. Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9197/1/PDF%20-%20SONIDELANE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em 30 maio 2018.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de letras**, [S. l.], v. 1/2, n. 28, p. 33-38, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/r128Art05.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SOUZA, Nicéia A. C.; GONÇALVES, Clézio R. Políticas linguísticas e o exercício da leitura na construção da identidade. In: **Anais do XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. 3, 2018, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, 2018. 741-762

SOUZA, Nicéia A. de C. **As práticas d leitura no Ensino Médio: um processo de construção de identidade.** 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais.

VÓVIO, Cláudia Lemos; DE GRANDE, Paula Baracat. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 51-70.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. 1996. **Em aberto.** Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>>. Acesso em: 30 abr 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil:** sua história e suas instituições s. d. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 30 abr 2018.