

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

THE TEACHER'S IMPORTANCE AS A MEDIATOR OF THE FORMATION PROCESS OF READERS

Tatiane Soares Camilo¹

Samira Casagrande²

RESUMO: O estudo deste artigo tem como foco principal a compreensão da leitura como objeto de conhecimento, levando em consideração que a leitura vai muito além do passar os olhos diante do texto. A pesquisa foi realizada com seis professoras que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, no município de Içara/SC. A abordagem desta pesquisa foi de cunho qualitativo, sendo que os dados foram coletados por meio de uma entrevista com perguntas semiestruturadas. Está presente nesta pesquisa o seguinte problema: qual a importância do papel do docente como mediador no processo de formação de leitores? Nesse sentido, para gerar resultados, optou-se por problematizar a importância do papel do professor como mediador do processo de formação de leitores como objetivo geral. Assim, a formação de leitores não se realiza pela expressão do gosto ou de leituras que agradem aos alunos, mas sim como uma maneira de agregar conhecimento àquilo que está sendo lido. Neste trabalho, constata-se, também, a importância de o professor de leitura ser um professor-leitor, para, assim, poder instigar o desejo nos alunos de realizar a leitura, sendo o exemplo. É salientado, neste artigo, a questão das escolhas dos livros na biblioteca pelos alunos, sendo que os discentes devem ser encaminhados até a biblioteca sob a orientação do docente, para escolherem livros que abordem os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Os principais autores que fundamentaram este artigo e são citados com maior ênfase são Antunes (2003), Britto (2012) e Solé (1998).

PALAVRAS CHAVE: Letramento. Formação Leitora. Professor-Leitor. Estratégias de Leitura. Biblioteca Escolar.

ABSTRACT: The study of this article focuses mainly on the understanding of reading as an object of knowledge, taking into consideration that reading goes far beyond looking at the text. The research was carried out with six teachers of the third year of Elementary School in a school in the city of Içara/SC. The approach of this research was qualitative and the data were collected through an interview with semi-structured questions. The research question is: what is the importance of the teacher as mediator of the process of formation of readers?

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da UNESC – thatiane_camilo@hotmail.com

² Mestra em Educação – sca@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

Thus, to generate results, it was decided to problematize the importance of the role of the teacher as mediator of the formation process of readers as a general objective. Thus, the formation of readers is not the expression of taste or readings that please the students, but rather as a way of adding knowledge to what is being read. In this work, it is emphasized the importance of the reading teacher being a teacher-reader, to be able to instigate the reading will in the students, being the example. It is highlighted with great emphasis in this article the question of the choices of the books in the library by the students, and that the students should be sent to the library under the guidance of the teacher, to choose books that approach the contents that are being worked on classroom. The main authors who based this research and are cited with greater emphasis are Antunes (2003), Britto (2012) and Solé (1998).

KEYWORDS: Literacy. Readers Formation. Teacher-Reader. Reading Strategies. School Library.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é socialmente necessária para a nossa vivência, pois o sujeito que tem o hábito de ler amplia a sua visão de mundo e os seus conhecimentos, tornando-se, assim, mais criativo. O hábito de ler pode contribuir para que o leitor construa sua autonomia, para o pensamento crítico, ou seja, por meio das leituras realizadas, o sujeito pode ter a possibilidade de se posicionar de maneira crítica na sociedade. Desse modo, a escolha da temática “A importância do professor como mediador do processo de formação de leitores” surgiu na 5ª fase do curso de Pedagogia Licenciatura, durante a disciplina de Processos Pedagógicos da Língua Portuguesa. No decorrer das aulas, na medida em que os conteúdos eram aprofundados, emergiu um interesse por este tema, uma vez que, enquanto acadêmicas e futuras professoras, temos o compromisso com um ensino de qualidade e, por ele, passa a formação de leitor. Dessa forma, esta disciplina interfere de maneira significativa para a formação do professor.

O problema que presidiu a pesquisa do artigo foi: considerando que o professor tem forte influência sobre o ensino da leitura, qual a importância do papel do docente como mediador do processo de formação de leitores? A partir deste problema, foram elencadas as seguintes questões norteadoras: qual a compreensão de leitura das professoras entrevistadas? A visão das professoras com relação à leitura é percebida como fonte de conhecimento ou apenas como entretenimento/passatempo? De que forma as professoras orientam seus alunos a

frequentarem a biblioteca? As docentes deixam os alunos livres para escolherem o livro que mais os agrade ou esta leitura é dirigida pela professora? De que modo a leitura se faz necessária diante da sociedade? E, ainda, qual a relevância da leitura para a formação da cidadania dos leitores?

Nesse sentido, para viabilizar soluções ao problema abordado no artigo, foi definido o seguinte objetivo geral: problematizar a importância do papel do professor como mediador do processo de formação de leitores. A partir disso, foram efetuados os seguintes objetivos específicos: analisar a perspectiva das professoras sobre a leitura; verificar a maneira que as professoras orientam seus alunos para frequentarem a biblioteca; e refletir sobre a relevância da leitura diante da sociedade.

Este artigo perpassa pela ideia de que a leitura não está articulada ao prazer, mas sim, ao conhecimento. Deste modo, conforme afirma Britto (2012), o aluno precisa encontrar na leitura o desejo por esta prática, e não simplesmente ler por lazer. Assim sendo, o autor nos remete a compreender que a leitura não está vinculada ao prazer, pois quando o sujeito lê por espontaneidade, ou seja, por prazer, ele está lendo por lazer, pelo ócio, isto é, está lendo como uma forma de entretenimento. Sendo assim, a perspectiva do autor ressalta que a leitura deve ser encarada como uma forma de conhecimento, na qual o leitor agrega um valor àquilo que está lendo, ou seja, compreender o texto.

A pesquisa está dividida em três seções, a primeira está intitulada como *Leitura no contexto social* e aborda a questão do letramento, na qual o indivíduo letrado tem a possibilidade de intervir no seu meio social. A segunda seção aborda *A formação do leitor* e discorre sobre conceber a leitura como algo além da decodificação ao entender que a leitura envolve uma construção de significados. Esta segunda seção traz uma subseção na qual se discute a formação do professor leitor, norteador a percepção de que, se o professor quer formar alunos leitores, tem de ser o exemplo para eles, sendo, então, um leitor ativo. A terceira e última seção discorre sobre as *Estratégias de Leitura* e apresenta algumas estratégias que os professores podem utilizar em suas aulas. Também trata da questão da biblioteca escolar. Na sequência, são apresentadas a metodologia da pesquisa e a análise dos dados coletados, à luz do referencial teórico. Por último, consta-se a conclusão.

2 LEITURA NO CONTEXTO SOCIAL

A leitura não acontece somente na escola, mas sim em todo o âmbito social. Com isso, entende-se que o letramento não é só a compreensão da escrita, como também a utilização desta nos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, é essencial que o professor atribua significados à leitura do aluno, para que, dessa forma, ele possa ser um cidadão ativo, ou seja, um sujeito que participa ativamente na sociedade. Segundo Britto (2012, p. 35),

O ensino e a promoção da leitura, compreendida como algo mais que alfabetização, têm mobilizado atenção e esforços de diversas forças sociais, entre educadores, [...]. Assume-se francamente que a capacidade de ler e a prática de leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática.

Sendo assim, a leitura enquanto conhecimento pode ser tornar um ato importantíssimo para o sujeito ser um cidadão participante na sociedade, pois contribui para a organização das ideias do leitor, faz com que ele amplie os seus conhecimentos e faça o uso efetivo da leitura e escrita nas diferentes práticas sociais. Nesse sentido, “O letramento vai além das práticas individuais de leitura e escrita, na medida em que trabalha com os aspectos sócio históricos envolvidos no desenvolvimento dessas habilidades.” (POZZETTI, 2007, p. 10). Dessa forma, o letramento está intimamente relacionado a um processo de aprendizagem que vai além do ensino da leitura e escrita, englobando a apropriação desta leitura e escrita dentro de contextos sociais.

Soares (2009) afirma que a leitura é um ato social, tornando-se perceptível que a leitura não é uma ação individualizada, pelo contrário, é um ato de extrema ligação com outro. Dessa forma, o sujeito letrado tem a capacidade de intervir no seu meio social de maneira que possa dizer algo convicto em relação ao que acredita, podendo assim influenciar as pessoas que estão ao seu redor. Entretanto, essa vinculação com o outro só será possível se o indivíduo se apropriar efetivamente da prática do uso da leitura, pois, como anteriormente citado, a leitura contribui de maneira significativa para a inserção do sujeito nos diferentes espaços sociais, tornando-o um cidadão ativo, autônomo e consciente.

Soares (2009) ressalta que o letramento é muito mais amplo quando comparado à alfabetização. Segundo a autora, o termo letramento refere-se a uma condição ou estado de contato com diversificados portadores de texto e escrita, na qual os sujeitos adquirem esta apropriação de escrita e leitura para se inserirem efetivamente na cultura letrada da sociedade.

De acordo com Soares (2004), as práticas sociais de letramento, têm extrema ligação com a escolaridade, pois, apesar de se tratarem de peculiaridades diferentes e estarem situados em âmbitos distintos, fazem parte do mesmo processo, uma vez que as práticas e eventos de letramento, a partir da escolarização, proporcionam ao indivíduo a atuação em experiências culturais e sociais do uso efetivo da leitura e escrita em todo o seu âmbito social.

Por outro lado, segundo Kleiman (2012), o letramento ocorre de duas formas. A primeira como uma dimensão individualizada, ou seja, o letramento é compreendido como uma ação pessoal, de modo que este modelo autônomo está desvinculado do contexto social do indivíduo, isto é, há uma dicotomia entre a realidade do sujeito e a escola. A consequência desta aquisição individualizada de letramento interfere de maneira negativa para os sujeitos de baixo grau de letramento, pois há uma separação entre a vida no âmbito escolar e no âmbito social. Nesse sentido, o sujeito não constrói significado algum para a sua escrita, pois passa a ser algo desassociado da sua vivência.

A segunda dimensão social de letramento, citada por Kleiman (2012), é o “modelo ideológico” que se contrapõe ao “modelo autônomo” do letramento. Este segundo modelo está em concordância com a perspectiva de Soares (2009), uma vez que considera o letramento como um ato social. Assim, considera-se o letramento como uma apropriação da leitura e da escrita, como uma ação social. Nesse sentido, Soares (2009, p. 74) ressalta que não se considera somente a ação individualizada, mas sim, de modo mais amplo: “[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado em práticas sociais quando exigido, mas essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita geradas por processos sociais mais amplos [...].”

Dessa forma, o letramento, na dimensão “ideológica”, passa a ser uma prática social transformadora em que o sujeito constrói a sua identidade a partir do seu contexto social, diferentemente do “modelo autônomo”, em que é separado da realidade social do sujeito, isto é, o desenvolvimento do indivíduo depende do próprio sujeito. Portanto, o

letramento envolve processos sociais mais amplos, como a cultura e a política do grupo, considerando também a ação individualizada.

3 LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O ato de ler vai muito além de decodificar as palavras escritas e decifrar os sinais gráficos, uma vez que está relacionado às infinitas possibilidades da prática social, pois conforme afirma Magnani, (2001, p. 49),

A leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico e enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social.

Nesse sentido, é essencial que o leitor, além de decodificar as palavras escritas, interaja com o autor, que aprenda a localizar as informações que deseja no texto, que faça as interferências fornecidas pelo próprio texto e que se posicione diante dele. A partir da sua leitura, é necessário que haja o encontro entre leitor e autor e que este ato de ler não seja apenas o de correr com os olhos entre as linhas do texto escrito, mas sim, que agregue um sentido para a sua leitura.

Segundo Britto (2012), o ensino de leitura utilizado por alguns professores tradicionais inicia por leituras "prazerosas" em que não há a mediação do professor, ou seja, leituras que não tem objetivos estabelecidos e, conseqüentemente, não geram esforço algum dos discentes. Sendo assim, esta leitura não trará significado algum para o leitor, nem trará conhecimento científico nenhum para ele, o aluno estará apenas lendo por entretenimento, tornando-se, assim, um leitor passivo.

Em contraponto, na perspectiva de Solé (1998), durante a leitura, o leitor se torna um sujeito ativo, pois, a partir da sua relação com o texto, fará conexões com o texto escrito, fundamentando-se em suas leituras anteriores e os seus conhecimentos precedentes. “Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios.” (SOLÉ, 1998, p. 18). Dessa forma, o leitor, sendo o sujeito

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

ativo, é quem será o responsável por atribuir significado/sentido a sua leitura, com base em suas experiências prévias. No entanto, além dos conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo,

Ler envolve, além dos conhecimentos apontados, estratégias adotadas pelo leitor na sua relação com o texto. Dessa forma, a leitura por ser cultural, individual e fruto de processamento cognitivo – requer processo de ensino, envolvendo [...]: motivação, interesse, objetivos e pré-leitura, a leitura propriamente dita, a ativação de esquemas, as estratégias de seleção, antecipação, inferência, avaliação, compreensão, interpretação e monitoria; bem como a abordagem do leitor frente ao texto. (SCHARDOSIM, 2015, p. 45-46).

Sendo assim, em primeira instância, é necessário acontecer o processo de motivação, interesse e a delimitação dos objetivos da leitura, ou seja, a preparação para a escolha do texto e qual o gênero de texto que será lido. Após ter estabelecido os objetivos de leitura, o leitor fará a pré-leitura por meio das indicações do texto, como a síntese, o título, introdução, entre outros. Desse modo, é possibilitado ao leitor processar um esquema mental, no qual ele irá averiguar a significação apropriada às palavras do texto, isto é, o leitor fará a sua representação textual, uma suposição sobre o que discorre o texto que será lido. Por fim, ocorre a leitura propriamente dita.

No processo da leitura é necessário, também, segundo Schardosim (2015), suceder inferências, em que o leitor faz o resgate de seus conhecimentos prévios. A inferenciação pode realizar-se de duas formas: intratextual e intertextual. A primeira está relacionada com o fato de o leitor estabelecer ligações dentro do texto, já a segunda é referente à inter-relação que o sujeito faz com as suas leituras e conhecimentos anteriores. O leitor precisa, primeiramente, compreender o texto escrito para, posteriormente, poder interpretá-lo e, assim, poder relacionar as ideias contidas no texto com outros textos, gerando a reflexão sobre o assunto. O leitor, ao compreender e interpretar a leitura, estará “[...] retendo as informações necessárias ao aprofundamento e ampliação do conhecimento.” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 21).

De acordo com Smith (1999, p. 124), o ato de ler nos proporciona muitos benefícios, bem como “[...] a extensão e profundidade da compreensão aumenta, tanto para a linguagem falada como para a linguagem escrita.” Portanto, o sujeito que tem o hábito da leitura para conhecimento, a partir da sua intensa compreensão do texto, certamente

conseguirá ter um pensamento autônomo e organizará melhor suas ideias, pois, a leitura, enquanto conhecimento, permite ao leitor possuir um poder de argumentação crítica maior, bem como ter um incremento em seu vocabulário e, conseqüentemente, aumento da sua qualidade de escrita.

Contudo, é perceptível que a leitura não se limita apenas ao ato de decodificar as palavras expressas no texto escrito, (MAGNANI, 2001), como já foi discutido no início deste capítulo. O ato de ler, além da decodificação de sinais, envolve a compreensão do texto e a construção de sentido nesta leitura, bem como se tornar um “leitor ativo” (SOLÉ, 1998), em outras palavras, é o leitor que, por meio de seus conhecimentos prévios, quem atribui significado a sua leitura, fazendo inferência intertextual e intratextual, (SCHARDOSIM, 2015), fazendo com que relacione as informações necessárias do texto e, também, que se posicione de maneira crítica diante deste.

3.1 Formação do Professor-Leitor

Considerando que a prática leitora do professor é parte essencial para o seu trabalho em sala de aula, seja o de formar leitores, Pozzetti (2007 p. 27) enfatiza que “Refletir sobre suas ações desenvolvidas em sala de aula significa desenvolver um novo conceito de leitor”. Isto é, desenvolver práticas de leitura no âmbito educacional, com situações de aprendizagem que auxiliem a sua ação pedagógica.

Ainda segundo Pozzetti (2007), é imprescindível que o educador tenha uma interação com o texto, pois se a leitura do docente for uma relação significativa entre leitor e autor, o professor como mediador deste processo poderá fazer com que esta leitura também seja significativa para os seus discentes, ao possibilitar, aos seus alunos, a compreensão, a interação e a interpretação do texto escrito. Portanto, faz-se necessário “[...] um professor-leitor que compartilhe com os alunos os segredos dos textos, abrindo-lhes portas para uma verdadeira inserção social.” (POZZETTI, 2007, p. 29). Em conformidade com a autora citada acima, para ser um professor formador de leitores, primeiramente, é necessário que este seja um leitor, sendo de suma importância que os repertórios de leitura deste docente sejam de leituras enquanto conhecimento, isto é, que o professor não realize somente leituras por lazer,

mas sim com objetivos estabelecidos, pois, contribuem para que o sujeito aperfeiçoe a sua percepção leitora e, também, possibilitam ao leitor a oportunidade de questionar de maneira crítica, podendo, assim, ampliar os seus horizontes.

Da mesma forma, Lajolo (1994, p. 108) destaca que “[...] a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos. ”. Nesse sentido, é crucial que o professor de leitura tenha uma intensa convivência com os livros, isto é, dedique-se à leitura de modo a vivenciá-la. Uma vez que, se o professor-leitor dispor de um conjunto diferenciado de tipos de leituras, ele poderá, por meio de suas experiências de leitura, instigar seus alunos à curiosidade de conhecer os variados tipos de obras e gêneros textuais, proporcionando aos seus discentes a possibilidade de ampliação de conhecimentos e, também, do espírito investigativo.

Outrossim, conforme Silva (2003), se o professor não possuir como prática diária a leitura crítica de variados gêneros textuais, provavelmente, o seu ensino de leitura para os alunos não será tão proveitoso, pois se ao docente é dado o compromisso de formar novos leitores, a prática de leitura deste professor será uma exigência. No entanto, a partir de suas leituras enquanto conhecimento o professor poderá “[...] fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. ” (SILVA, 2003, p. 28). Nesse sentido, é reforçada a importância de que os professores sejam leitores ativos para que, dessa forma, possam contribuir efetivamente para a prática de leitura e aprendizagem de seus alunos.

Segundo Kramer (2006), ao mesmo tempo em que a leitura faz parte da prática pedagógica do docente, ela também se estabelece como um constante aprendizado do professor, visto que, neste processo, ocorre uma via de mão dupla, isto é, na relação ensino e aprendizagem, não é somente o aluno que está aprendendo, mas, também, o professor, pois ao “[...] aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita [...] podem se constituir em ações formadoras da maior importância.” (KRAMER, 2006, p. 187). Assim sendo, durante este processo de mão dupla, o professor irá aprimorar as suas aulas e, também, aperfeiçoar a sua prática pedagógica a partir do que ensina.

Em conformidade com Pozzetti (2007), o docente é o principal mediador do processo da leitura, pois é ele o sujeito que instiga seus alunos para a criação do hábito e a prática efetiva da leitura. Por essa razão, é primordial que o professor, antes de ser um

professor de leitura, seja um professor-leitor. Sob o mesmo ponto de vista, Silva (1995, p. 109), ressalta que “[...] nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de leitura.” Nessa perspectiva, se torna evidente que, para um docente formar um discente-leitor, é crucial que o educador seja um exemplo de leitor para seus alunos, isto é, ser um professor que valoriza a leitura.

4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Estratégias de leitura, conforme Kleiman (2001, p. 49), são “[...] operações regulares para abordar o texto.” Sendo assim, as estratégias de leitura do sujeito irão contribuir para a compreensão do texto, porém, esta apreensão dependerá de como o leitor procede em sua leitura, se sublinha os pontos marcantes, se faz paráfrases, ou se apenas corre os olhos entre as linhas do texto escrito.

Duke e Pearson (2002) trazem, em sua pesquisa, seis estratégias de leitura que contribuem para um melhor entendimento do texto. A primeira é nomeada de “Predição”, englobando a ativação do conhecimento prévio do leitor. A segunda é “Pensar em voz alta” e decorre do processo de o sujeito falar em voz alta aquilo que está sendo lido. A terceira estratégia seria a “Estrutura do texto”, que consiste em o sujeito estar atento à organização e às informações do texto. A quarta estratégia, chamada “Representação visual”, compreende o leitor fazer um esquema gráfico do texto (mapa conceitual), para, posteriormente, apreender as ideias do texto. A estratégia número cinco, o “Resumo”, consiste em fazer uma síntese daquilo que foi lido ao destacar os pontos essenciais do texto. A sexta estratégia citada pelos autores está relacionada ao “Questionamento” e envolve fazer perguntas na pré-leitura, durante a leitura e na pós-leitura, em que os leitores são desafiados a responder perguntas e, até mesmo, fazer questionamentos durante a leitura para o autor.

Boruchovitch e Mehuri (1999) acrescentam que a estratégia de sublinhar o texto também é importante, pois permite ao leitor destacar as partes essenciais do texto e, em uma ocasião seguinte, o leitor poderá recapitular os pontos marcantes. Kleiman (2001), por sua vez, ressalta que as paráfrases são de total importância para a compreensão do texto, pois, dessa maneira, o leitor consegue “[...] contar o texto com as próprias palavras [...]”

(KLEIMAN, 2001, p.83), dessa forma, estará respondendo a questionamentos sobre o texto e descrevendo a sua compreensão de forma parcial ou integral.

Souza e Garcia (2012) enfatizam que o leitor proficiente não apenas decodifica as palavras escritas, mas, no momento da sua leitura, identifica seus deslizos de compreensão, em que, conseqüentemente, adere às estratégias de leitura necessárias para um melhor entendimento do texto. Assim sendo, o leitor proficiente é estratégico e, por meio da utilização destas estratégias de leitura, constrói sentido e significados para a sua leitura, havendo, assim, a interação entre o leitor e o autor.

A biblioteca escolar pode contribuir de maneira significativa para a criação do hábito da leitura, com isso, de acordo com Britto (2012), ela não pode ser confundida com um lugar de distração e recreação. O discente deve ser encaminhado até à biblioteca sob a orientação do docente para que aprimore os seus conhecimentos sobre os assuntos que estão sendo discutidos em sala de aula.

Conforme Antunes, (2003) é essencial que o professor utilize metodologias significativas para os alunos, oportunizando diferenciados gêneros textuais. Diante desta proposta de metodologias significativas, é importante ressaltar alguns tipos de leitura que o professor pode promover em suas aulas, segundo Antunes (2003), “*Leitura de textos autênticos*”, isto é, textos reais e de boa qualidade, textos que são contextualizados e não com frases soltas; “*Leitura Interativa*”, ou seja, uma leitura que haja a verdadeira interação entre leitor e autor; “*Leitura Motivada*” é aluno estar a par dos benefícios que a leitura lhe proporciona, em que o professor esclareça para o aluno o motivo e os objetivos desta leitura, de forma que aguce a curiosidade do aluno para esta leitura; “*Leitura do todo*” conduz a ideia de o aluno ter o conhecimento do texto como um todo, e não como algo fragmentado, de modo que o educando tenha a compressão central deste texto; “*Leitura Crítica*” é não pensar que o que está escrito é algo pronto e acabado, mas que o leitor pode interpretar o que está dito no texto e intervir no seu meio social; “*Leitura não só das palavras expressas no texto*” é o professor promover uma leitura em que o leitor interprete o que ele está lendo, a partir dos seus conhecimentos prévios.

Conforme a perspectiva de Solé (1998), nenhuma leitura deveria ser iniciada com os alunos se não houver uma motivação. É necessário que o professor tenha um planejamento

sobre a tarefa de leitura que ele deseja trabalhar, que o discente esteja a par dos motivos e objetivos das leituras que são encaminhadas, que o docente auxilie seus alunos segundo o conhecimento prévio de cada um, que proporcione momentos de situações reais e, por fim, que o professor respeite o processo de compreensão e interpretação de leitura de cada educando. Solé (1998), ainda, ressalta que o docente tem a atribuição de mediar o processo de aprendizagem da leitura e de utilizar as estratégias necessárias para a melhor compreensão dos discentes sobre o texto, pois como afirma a autora, o aluno “[...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.” (SOLÉ, 1998, p. 18).

Em suma, constata-se, nesta seção, que as estratégias de leitura são de total importância para o docente em suas aulas, pois, desta forma, ele estará disponibilizando aos seus alunos formas de se abordar o texto, contribuindo para uma melhor compreensão e interpretação. Similarmente, é indispensável que o professor proporcione aos alunos leituras de diferentes gêneros textuais. Contudo, é crucial que o professor estabeleça sua intensão e suas razões para tal leitura, para que o aluno esteja em sintonia com a aprendizagem de leitura, isto é, para que possa usufruir de leituras para conhecimento de maneira significativa, e não de leituras que não possibilitam expandir o conhecimento, leituras estas de mero entretenimento.

5 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa é conceituada de acordo com a perspectiva de Gil (2007), como um processo sistemático, que tem como finalidade principal a viabilização de soluções para o problema e as questões norteadoras, que são elencados no projeto de pesquisa.

A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, visto que, segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa visa como foco principal a qualificação dos dados coletados, em que por meio de uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, o entrevistador fará a sua análise reflexiva e interpretativa para, assim, obter uma conclusão.

A classificação da pesquisa é de natureza básica, uma vez que, segundo Gil (2007, p.17), a pesquisa básica está relacionada ao “[...] desejo de conhecer pela própria satisfação de

conhecer. ”. No entanto, a natureza básica é referente ao apanhado de conhecimentos e informações já existentes, em que são gerados resultados acadêmicos.

A pesquisa é realizada com bases nos objetivos de pesquisa descritiva. As pesquisas descritivas estão relacionadas, de acordo com Gil (2007), pela utilização de observação sistemática, entrevista e coleta de dados. Fundamenta-se, nesta pesquisa, o procedimento da pesquisa de campo, pois, de acordo com Ruiz (1996), a pesquisa de campo respalda-se nos estudos, registros e observações dos acontecimentos que contribuem para posteriores análises das informações coletadas. Dessa forma, a pesquisa de campo compreende a análise do apanhado de informações, em que por meio de observações e coleta de dados, permite ao pesquisador explorar o problema pesquisado.

O contexto de realização da pesquisa foi em três escolas de Ensino Fundamental, que se localizam no município de Içara/SC. Foram entrevistadas seis professoras, que atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Para manter a privacidade e a identidade das pesquisadas, elas foram identificadas como PA, PB, PC, PD, PE e PF.

As entrevistadas PC, PD e PE são professoras efetivas no município, as demais professoras atuam em caráter temporário (ACT). Todas as entrevistadas são formadas em Pedagogia. As professoras PB, PC e PD atuam há mais de vinte anos no magistério, a PE, atua há quinze anos, a PF há dez anos e a PA, atua há oito anos. A faixa etária do público entrevistado vai dos trinta aos quarenta e oito anos de idade.

A coleta de dados foi realizada nas escolas, durante as horas atividade das professoras. A duração mínima da entrevista foi de vinte minutos e a máxima foi de meia hora. A entrevista sucedeu-se com perguntas semiestruturadas, em que foi utilizado um gravador de voz e, posteriormente, foram transcritas as falas das entrevistadas. A análise de dados foi dividida em duas categorias que não só auxiliou na compreensão das falas das entrevistadas, como, também, buscou-se dar um sentido a elas, resgatando o embasamento do referencial teórico. Assim, as categorias desta pesquisa apresentam-se como: “Do simples ato de ler à formação leitora” e “A perspectiva didática pedagógica da formação leitora.”

5.1. Do simples ato de ler à formação leitora

Esta categoria de análise apresenta questões relacionadas ao processo de compreensão de leitura, quais os gêneros textuais que as entrevistadas abordam em sala de aula e qual o objetivo que elas possuem ao trabalhar a leitura. Além disso, também será apresentado, nesta categoria, se as entrevistadas são professoras-leitoras.

Diante disso, uma das perguntas do roteiro da entrevista procurava entender a compreensão de leitura que as entrevistadas possuíam. Nesse sentido, foi constatado que a professora PA compreende a leitura pela habilidade de decodificar os símbolos e os sinais gráficos, ou seja, esta professora não entende a leitura como um objeto de conhecimento, diz a PA.. “ Sendo assim, “[...] ler significa ‘o ato de decifrar, em silêncio ou enunciado em voz alta, signos gráficos que traduzem a linguagem oral, de forma a tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito. ’” (BRITTO, 2012, p. 38). Evidencia-se nesta resposta que a entrevistada PA limita o conceito de leitura pelo simples ato de decodificação e não compreende que o ato de ler envolve outras dimensões mais profundas.

Na medida em que o leitor lê um livro, é necessário que construa um significado para a sua leitura, não no sentido de que o próprio texto não tenha um significado, mas em razão de o significado que o autor relatou em seu texto não deve ser uma condição para ler. Todavia, envolve uma construção de significados e sentidos pelo leitor em que por meio dos seus conhecimentos prévios, agregará efetivamente novas aprendizagens e não apenas correr com os olhos diante do escrito (decodificação), mas, sim, a real compreensão do texto. Contudo, em concordância com Britto (2012), a leitura precisa ser entendida como algo a mais, enquanto conhecimento, em que possibilita ao leitor a participação na sociedade.

Em contrapartida, as demais professoras compreendem a leitura como algo a mais que a decodificação e expressam em suas falas que o ato de ler envolve a verdadeira compreensão e interpretação do texto. A professora PE relatou com maior ênfase que ler é “Atribuir um significado”, isto é, o leitor deve agregar um conhecimento para sua prática leitora. A professora PB afirma que a pessoa que lê sabe usar as palavras certas, tem argumento para falar e enfatiza que “A leitura proporciona você se posicionar na sociedade, obter as palavras apropriadas para determinado assunto, pois a leitura amplia o vocabulário.” Nesse sentido, todas as professoras, com exceção da professora PA, compreendem a leitura na perspectiva de Magnani (2001), quando não concebem o conceito de leitura apenas pela

simples prática de decifrar as letras, mas, além disso, compreendem o ato de ler como uma interação entre o autor e leitor e, deste modo, constroem significados.

As professoras PA, PC e PE acreditam que, para mediar a formação leitora dos alunos, é necessário incentivá-los desde muito cedo, para que aprendam a gostar de ler e, assim, criar o hábito. Já as professoras PD e PF enfatizam que só é possível desenvolver a formação leitora dos alunos “Lendo”. A PD, ainda, diz que “Todos os livros que eu levo para a sala de aula, eu conheço a história”, e a PF afirma, “A partir do momento que os alunos veem o professor lendo, vai despertar a vontade de eles querer ler também. Assim, o docente pode despertar o interesse dos discentes pelos livros que ele leva para a turma, podendo, então, contar uma parte da história. Nesse sentido, Magnani (2001, p. 139) afirma que,

O professor é concomitante, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos devem ser entre outros, aqueles decorrentes da sua ‘frequentação de leitura’.

Neste contexto, de acordo com Magnani (2001), para que o docente seja um formador de leitores, é essencial que ele seja um professor-leitor. Dessa forma, as professoras PD e PF se aproximam da percepção da autora. A PF afirma que deixa os livros que ela lê em cima de sua mesa, para que os discentes vejam que a professora também lê, ou seja, a professora está sendo um exemplo para os alunos. A PD diz que todos os livros que ela leva para a turma já foram lidos por ela. Nesse sentido, a professora irá conseguir instigar no aluno o desejo de realizar a leitura daquele determinado livro.

Todas as entrevistadas, com exceção da PF, estão em concordância com a perspectiva de Antunes (2003) com relação à importância de ser trabalhado, em sala de aula, a diversidade de gêneros textuais, pois a autora preconiza que o professor deve promover em suas aulas “Uma leitura diversificada”, ou seja, é essencial propiciar para os discentes uma variação de textos, apresentar para os alunos os diversos gêneros textuais existentes para que, assim, possam compreender cada um.

As professoras entrevistadas afirmam que todos os gêneros devem ser apresentados para os alunos, pois conforme a maturidade da criança, ela vai se identificando

mais com um ou outro. A PD enfatiza que “É importante os alunos terem o contato com os variados gêneros, assim, quando eles obterem o contato com esses tipos de textos no mundo social, eles já o conheçam”. A PF foi a única que limitou a utilização dos gêneros, afirmando que no 3º ano ela trabalha o gênero receita e os gibis, que são o que as crianças gostam. Nesse sentido, percebe-se que esta professora não diversifica os textos das suas aulas e não tem a percepção de que todos os gêneros são válidos. É necessário que os alunos tenham o conhecimento de todos, e não apenas estabelecerem contato com os gêneros que mais gostam. Então, a leitura só será realizada se os gêneros textuais forem do gosto das crianças? Se assim for, o repertório de leitura dos alunos será totalmente limitado.

No momento da entrevista às professoras pesquisadas, em uma das perguntas do roteiro da entrevista elas tinham que enumerar por ordem de importância o objetivo de se trabalhar a leitura em sala de aula. As opções que estavam na pergunta semiestruturada eram: Gosto, Prazer, Informação, Conhecimento, Entretenimento e Hábito.

De acordo com as respostas das entrevistadas, que estão na folha em anexo (Tabela 1), foi possível perceber como a questão do gosto ainda é preponderante nos seus principais objetivos de leitura, assim, seus alunos realizam a leitura dos livros que os agradem, uma leitura por prazer. Esta visão das professoras entrevistadas, com exceção da professora PB, se difere do ponto de vista de Britto (2012), pois, segundo o autor, é um engano pedagógico por parte dos professores acreditar que a formação leitora segue pelo viés da expressão de leituras por diversão, ou seja, ler por lazer. O que desfavorece este tipo de leitura é a questão de ser uma leitura sem compromisso, o discente não terá a possibilidade de ampliar seus conhecimentos científicos sistematizados, não terá um pensamento crítico e reflexivo. A professora PB se sobressai em sua resposta, colocando o conhecimento como o principal objetivo de leitura em suas aulas, pois afirma que “O aluno que lê, enquanto conhecimento, ele se torna mais criativo, e também, tem maior facilidade de desenvolver novos textos”. Assim, a entrevistada PB se aproxima da concepção de Britto (2012), pois o docente, ao promover a leitura enquanto conhecimento, e não como prazer, estará viabilizando, ao discente, uma maneira de ser e estar no mundo com a consciência crítica.

As professoras foram questionadas sobre qual o livro que estavam lendo no momento. Somente três das seis entrevistadas (PA, PB e PD) estão lendo livros específicos,

as professoras PC e PE não estão lendo nenhum livro. Já as professoras PA e PF estão lendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estas duas professoras atuam em Caráter Temporário (ACT), o que sugere a seguinte indagação da pesquisadora: Porventura, esta leitura da LDB seria para o concurso do estado que se aproxima? Ou seria uma prática leitora para conhecimento das leis? As professoras PC e PE se contrapõem com o ponto de vista de Lajolo (1994), pois como já foi mencionado no referencial teórico, “A formação de um leitor exige a familiaridade com grandes números de textos.” (1994, p.108). Nessa direção, como as professoras PC e PE irão formar alunos leitores? Que exemplo de professor-leitor elas estão sendo para os seus alunos?

Em suma, denota-se, nesta seção, que a compreensão de leitura das professoras entrevistadas, apenas com exceção de uma (PA), está em concordância com o referencial teórico, na perspectiva de Magnani (2001), Antunes (2003), Britto (2012) e Solé (1998), pois elas entendem que a leitura não se limita ao ato de decodificação, mas, sim pela efetiva compreensão do texto. Em contrapartida, utilizam como principal objetivo da leitura “o gosto”, ou seja, uma leitura em que o aluno sinta prazer em ler, “leituras prazerosas”, (Britto, 2012). Apenas uma professora entrevistada (PB) tem a visão de que a leitura é um objeto de conhecimento, assim, a leitura é estudada com a intensão de ampliar os conhecimentos científicos sistematizados dos alunos, e não apenas pela expressão de diversão, uma leitura descompromissada, que não requer esforço algum dos discentes.

Nesse contexto, de acordo com a percepção das entrevistadas, salvo a PB, de que forma os discentes irão aprofundar os conhecimentos sobre a temática que está sendo trabalhada em sala de aula? Como os alunos irão expandir seus conhecimentos se as professoras entrevistadas pouco leem ou leem somente o que é necessário?

5.2 A perspectiva didático pedagógica da formação leitora

Esta categoria de análise irá tratar de questões relacionadas à metodologia que as professoras adotam para trabalhar a formação leitora. Diante disso, Antunes (2003, p. 70) ressalta que “A atividade de leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios

de informação do leitor”. Assim sendo, a leitura possibilita ao leitor ter o acesso ao conhecimento.

As professoras PA, PC, PE e PF afirmam que a biblioteca escolar contribui bastante para a formação do leitor, porém, não justificam suas falas para isso. A entrevistada PB ressalta que é essencial o bibliotecário estar sempre conversando com o professor da turma, e que disponibilize em uma mesa os livros que abordem o assunto que está sendo trabalhado em sala de aula para as crianças escolherem. Nesse sentido, ocorre a mediação do professor, pois se o aluno vai até a biblioteca e escolhe um livro que aborde a temática que se está estudando em sala de aula, ocorre a ampliação dos conhecimentos. Já a PD diz que é necessária uma pessoa específica que fique na biblioteca, para poder incentivar a leitura. Dessa forma, a professora PD, a partir de sua fala, isenta a sua função de formar leitores, pois ao invés de instigar o interesse pela leitura nos alunos, orientando-os para escolherem livros enquanto conhecimento, ela delega a sua função ao bibliotecário, afirmando que este deve incentivar a leitura e fazer com que os discentes tenham o desejo de ler.

Com isso, o entendimento da entrevistada PD se confronta com a percepção de Britto (2012), pois, segundo o autor, a efetividade da biblioteca escolar resulta da forma como o professor promove a leitura em seus planejamentos de aula, de forma que propicie aos educandos práticas de aprendizagens. Ele deve possibilitar o compartilhamento de experiências reflexivas e conhecimentos, pois, ao ler e estudar o texto, os discentes estarão organizando seus pensamentos e informações, para, então, participar realmente no mundo social, intervindo de maneira mais crítica e mais reflexiva.

As seis professoras foram questionadas sobre a forma que elas trabalham a leitura em sala de aula. As professoras PA, PD e PE afirmam que, em seus planejamentos semanais, reservam um dia da semana em que os alunos vão até a biblioteca escolher um livro para ler em casa. A professora PA ainda afirma que “A partir disso, os alunos vão criando o gosto pela leitura”. Com isso, é possível perceber como a questão do “gosto” é dominante no principal objetivo de leitura desta professora. Esta visão se opõe à perspectiva de Britto (2012, p. 44), visto que:

A leitura de entretenimento é mais fácil, porque, espelhado no universo conceitual e valorativo do senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

cotidiana. Essa leitura não difere de outras formas de consumo de massa [...] e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa.

Dessa forma, se o aluno escolhe um livro na biblioteca pelo seu gosto, de que forma ele irá ampliar os seus conhecimentos? Qual o objetivo desta leitura? Nessa perspectiva, todas as professoras, com exceção da entrevistada PB, concordam que as escolhas dos livros pelos alunos devem ser livres, ou seja, os discentes devem ter autonomia para escolherem o livro que mais lhes agrade, ler por prazer. Esta percepção das professoras com relação à biblioteca, de livre escolha dos livros para os alunos, está inteiramente oposta à visão de Britto (2012, p. 56), pois, de acordo com o autor, a escolha livre é um “equivoco pedagógico” de “sobrevalorizar o gosto pela leitura”. O aluno precisa ser encaminhado até a biblioteca sob a direção do professor para que, assim, ele possa ampliar seus conhecimentos, pegando livros na biblioteca que tratem de assuntos que estão sendo trabalhados em sala. Para complementar, Britto (2012, p. 56), ainda afirma que, a biblioteca não deve “[...] ser um lugar de liberdade e de livre escolha.”

A professora PD ressalta que dois dias da semana são destinados para que os alunos tenham um momento de contar para a turma a parte do livro que foi mais significativa para eles, e esta leitura é feita no microfone. Desse modo, a professora PD está aderindo uma estratégia de leitura, pois o discente, ao contar a parte do livro que mais gostou para os colegas, estará fazendo uma síntese que, de acordo com Antunes (2003), seria a “Leitura do todo”, em vista disso o aluno irá expressar para a turma o que ele realmente compreendeu. Porém, esta leitura não foi orientada pelo professor, isto é, não houve um objetivo estabelecido para esta leitura, o discente simplesmente escolheu um livro livremente na biblioteca. A professora PE utiliza fichas de leitura para os alunos responderem, atitude totalmente tradicional, pois se torna algo mecanizado, as perguntas não têm um contexto relativo à compreensão que o aluno obteve do texto, assim sendo, segundo Solé (1998, p.35), “[...] se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionado ao texto lido, e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário [...]”. Nesse sentido, a leitura é abordada com o objetivo de trabalhar a ortografia, por exemplo, e não para desenvolver a formação leitora.

Percebe-se, a partir da fala da professora PC, que a leitura em suas aulas é trabalhada no sentido de oralidade, pois ela ressalta que “Todos os textos que são trabalhados os alunos fazem a leitura oral [...], mas como há certa dificuldade de os alunos interpretarem, é necessário fazer perguntas simples”. Dessa forma, segundo Antunes (2003, p. 28), as práticas de leitura, são limitadas à “Leitura em voz alta realizada, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas ‘fichas de leitura’”. A leitura em voz alta também é válida, desde que “[...] aconteça de maneira funcional, isto é, em oportunidades sociais específicas e com finalidade evidentemente comunicativa [...].” (ANTUNES, 2003, p. 78). Se assim não for, qual o sentido de o aluno somente ler em voz alta, mas não compreender o que está lendo? Estará apenas decodificando. Com relação às fichas de leitura, ao responder estas fichas, ou como afirmou a professora PC, “perguntas simples”, que aprendizagem o discente desfrutará? Que significado esta leitura oferecerá?

Já a professora PB diz que “A forma como o professor conta a história para os alunos faz com que eles tenham o desejo de realizar esta leitura”. Nesse sentido, esta afirmação se aproxima com a perspectiva de Solé (1998), pois ressalta que a leitura deve ser iniciada com uma motivação para os alunos, isto é, despertar no aluno a vontade de ler. Uma vez que o docente tem o papel imprescindível de incentivar e formar alunos leitores, a forma como o professor media a leitura, eventualmente, instigará nos alunos o interesse por esta prática.

Enfim, denota-se nesta categoria de análise que as professoras entrevistadas, exceto a PB, não percebem a leitura sob o ponto de vista de Britto (2012), com relação à maneira com que os alunos são encaminhados para a biblioteca. Visto que os alunos têm a liberdade de escolherem por espontaneidade o livro que mais gostem, ou seja, não é uma leitura mediada e dirigida pela professora e não tratam dos assuntos que estão sendo discutidos em sala de aula. É apenas uma leitura por prazer, por mero entretenimento.

Neste sentido, é possível compartilhar conhecimentos quando pouco se sabe ou nada se sabe sobre o assunto? É possível envolver os alunos em práticas leitoras quando os professores não utilizam a leitura como fonte inspiradora de suas aulas? Deixo aqui essas

reflexões para que se possa tornar a sala de aula um espaço verdadeiramente fecundo de conhecimento.

6 CONCLUSÃO

A partir deste estudo, foi possível perceber o quanto a questão do gosto, no que diz respeito à leitura, ainda é fator predominante para se formar um leitor. Diante dos dados coletados, percebe-se que a maioria do público envolvido nesta pesquisa infere a leitura sem nenhum objetivo estabelecido, isto é, pode acontecer uma prática de leitura em que o aluno se torna um leitor passivo. Entende-se que, ao ler um texto, o discente terá que relacioná-lo com os seus conhecimentos prévios, a partir disso, irá alcançar um significado, ou seja, o aluno irá agregar conhecimento pela prática de leitura. Porém, não é isso que está ocorrendo nas aulas da maioria das entrevistadas.

Ficou evidente, a partir da entrevista, que, além de o aluno ir até a biblioteca e escolher um livro por livre escolha, muitas vezes, a função de formador de leitores é outorgada como dever do bibliotecário da escola, de instigar nos alunos o desejo de realizar a leitura como uma fonte de conhecimentos. Nesse sentido, reflete-se sobre o papel do professor dentro da sala de aula, que trabalhos sobre leituras estão sendo desenvolvidos em seus planejamentos? De que forma, os docentes estão instigando em seus discentes o interesse de realizar leituras? Assim, torna-se essencial que as professoras entrevistadas revejam suas práticas e percebam o perfil de leitores que estão formando. Será que são leitores ativos ou leitores passivos?

É essencial que o professor de leitura seja um professor-leitor. Evidenciou-se, por meio da análise dos dados coletados, que apenas metade das professoras possuem como prática diária a leitura. As demais realizam a leitura apenas quando é oportuno. Dessa forma, é relevante salientar que se nem o próprio docente é um leitor, conseqüentemente, não instigará nos alunos o desejo do ato de ler.

A diversificação dos gêneros textuais se fez presente nas falas da maioria das entrevistadas, corroborando, assim, para aulas significativas e de ampla aprendizagem. Desse modo, além de contribuir para os indivíduos terem contato com variados tipos de textos,

favorece, especialmente, a participação dos sujeitos no seu contexto social.

Contudo, a temática e a entrevista deste artigo fizeram refletir sobre a leitura como um instrumento imprescindível para o processo de aprendizagem dos alunos, desde que seja compreendida como um objeto de conhecimento. É essencial que o docente conheça os livros e textos que utiliza em suas aulas, pois a partir do momento que o professor tem uma interação com o texto, e acontece o encontro entre o leitor e o autor, certamente acontecerá um processo de ensino e aprendizagem significativo, tanto para os discentes, como também para o próprio docente. Só desse modo o professor estará efetuando o seu papel de mediador do processo de formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola, 2003. 176 p.

BORUCHOVITCH, Evely. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. Psicologia escolar e educacional, Campinas, v. 5, n. 1, jun. 2001. p.19-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em 26 maio 2017.

_____. MECURI, Elizabeth. **A importância de sublinhar como estratégia de estudo**. Tecnologia Educacional, v. 28, n. 144, jan., fev., mar., 1999, p. 37-40. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/document/55718498/A-IMPORTANCIA-DE-SUBLINHAR-COMO-ESTRATEGIA-DE-ESTUDO>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Mercado das letras: Campinas, SP, 2012. 138 p.

DUKE. Nell K; PEARSON, P. David. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: A. E. FARSTRUP & S. J. SAMUELS (Orgs.) What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark, Internacional Reading Association. 2002, p. 215-242. Disponível em: <https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 173 p.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. 102 p.

_____. Os significados do letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. 2. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 15-61.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006. 213 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. 110 p.

LAKATOS; Eva Maria; MARCONI, Marisa Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 305 p.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: Sobre a formação do gosto**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 192 p.

POZZETTI, Renata Angélica. **A formação do professor leitor: práticas de leitura em diferentes contextos**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13926/1/Renata_Angelica_Pozzetti.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: Guia para eficiência nos estudos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996. 177 p.

SCHARDORSIM, Chris Royes. **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina Ufsc, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158442/336826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. 255 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. Ed. Porto Alegre: Papyrus, 1995.

_____. **Conferências sobre leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003. 102 p.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 168 p.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: Um tema de três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____: GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.