

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB**

**CFORM/ MEC/ SEEDF**

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA EM SALA DE  
AULA**

**YEDA SILVA MORAES**

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2015.**

YEDA SILVA MORAES

**REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA EM SALA DE  
AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6a a 9a série) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

**Orientador(a): Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira**

Brasília, dezembro de 2015

YEDA SILVA MORAES

**REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA EM SALA DE  
AULA**

Monografia aprovada em 05 de dezembro de 2015.

Banca examinadora:

Orientador/a: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira – UnB

Membro Externo: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cláudia Heloisa Schmeiske da Silva – Faculdade JK

Membro Interno: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eni Abadia Batista – UnB

## Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo.

Aos meus pais, Francisco e Teresa, pela paciência e compreensão. Agradeço também a eles as palavras de conforto e sabedoria, que muito me incentivaram, trazendo o ânimo durante a escrita da monografia.

Aos meus amados irmãos, Brunno e Eveline, pela presteza de todas as horas e ajuda incomensurável.

Ao meu amor, Orion, pelo apoio em todos os momentos e pela confiança.

À orientadora, Ana Dilma, pelas conversas, esclarecimentos e compreensão.

Aos colaboradores da pesquisa que gentilmente aceitaram participar do estudo.

À parceria Universidade de Brasília- UnB, CFORM, Ministério da Educação e Secretaria de Educação do Distrito Federal pela oportunidade em disponibilizar o curso aos professores, oferecendo estrutura e profissionalismo que conferiram qualidade ao curso.

## Resumo

O objetivo deste estudo é refletir acerca das práticas do ensino da leitura em sala de aula. Sob a perspectiva de estudiosos sobre o tema, refletiu-se sobre as concepções de leitura e ressaltou-se a importância dessa competência e da compreensão leitora para a aprendizagem significativa da leitura. Ademais, explanou-se sobre a prática do letramento e discorreu-se sobre o uso dos gêneros textuais e do exercício da intertextualidade em corroboração ao ensino da leitura. Para isso, faz-se necessário a presença do professor como agente de letramento. O estudo abordou o papel do docente sob o viés social e transformador do cenário em sala de aula. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi aplicada a fim de identificar questões concernentes à leitura tanto de estudantes quanto de professores no ensino fundamental dos anos finais. Portanto, o estudo favorece a reflexão e um novo olhar para as práticas do ensino da leitura em sala de aula.

Palavras-Chave: Leitura; Compreensão leitora; Letramento.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	7
INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO I: A LEITURA .....	10
1.1 O QUE É LEITURA? .....	10
1.2 IMPORTÂNCIA DA LEITURA .....	13
1.3 COMPREENSÃO LEITORA.....	15
CAPÍTULO II – OS LETRAMENTOS E USO DOS GÊNEROS NA LEITURA.....	18
2.1. O QUE É LETRAMENTO.....	18
2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA.....	20
2.3 INTERTEXTUALIDADE E OS GÊNEROS.....	21
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO.....	25
3.1. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL .....	25
3.2 O PROFESSOR AGENTE LETRADOR.....	26
CAPÍTULO IV – A PESQUISA .....	29
4.1. METODOLOGIA .....	29
4.2. ANÁLISE DE DADOS .....	30
4.2.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES.....	31
4.2.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS .....	37
4.3. RESULTADOS.....	48
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXOS .....	54

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: com que frequência você costuma ler? .....	32
Figura 2: o que o professor costuma ler? .....	32
Figura 3: o que é leitura para você? .....	33
Figura 4: o que você faz para diagnosticar problemas de leitura? .....	33
Figura 5: modo de diagnosticar os problemas.....	34
Figura 6: quais estratégias utiliza para estimular a leitura?.....	35
Figura 7: quais apoios didáticos você utiliza no trabalho com a leitura? .....	35
Figura 8: qual tipo de leitura desperta o interesse dos alunos? .....	36
Figura 9: escolaridade materna.....	37
Figura 10: escolaridade paterna.....	38
Figura 11: nível de escolaridade dos pais. ....	38
Figura 12: gosta de ler? .....	39
Figura 13: frequência de leitura.....	39
Figura 14: gosto pela leitura versus frequência.....	40
Figura 15: material mais lido. ....	41
Figura 16: significado da leitura.....	41
Figura 17: pessoa que influenciou o gosto pela leitura. ....	42
Figura 18: dificuldades de leitura.....	43
Figura 19: atividades que realiza na escola. ....	44
Figura 20:que livro você mais gostou de ter lido até hoje? .....	45
Figura 21: por que a leitura agradou? .....	45
Figura 22: o que você costuma ler na escola.....	46
Figura 23: como você gostaria que fosse trabalhada a leitura em sala de aula? .....	47

## INTRODUÇÃO

O tema deste projeto reflete sobre as práticas que envolvem o ensino da leitura em sala de aula. A leitura é parte intrínseca para a formação de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que, é a partir dela, que possibilitamos a construção de novos conceitos.

Os benefícios advindos da prática da leitura são inúmeros para as mudanças almeçadas na sociedade e é dever para formação cidadã. Contudo, em sala de aula, encontramos dificuldades em praticar o ensino da leitura. Assim, faz-se indispensável a presença de um professor mediador para desenvolver as habilidades necessárias à compreensão leitora.

A reflexão sobre a prática da leitura busca identificar sua respectiva abordagem e como é praticada em sala de aula. Importa-se à pesquisa um estudo cuidadoso sobre como a leitura é concebida na escola, tanto por estudantes como por professores. A preocupação com a leitura emerge ao depararmos com baixos índices de leitura e, por sua vez, com problemas na compreensão do texto. Há um caminho de transformação para prática leitora? Quais concepções de leitura prevalecem na escola? O letramento sinaliza-se como proposta positiva à leitura? O uso dos gêneros textuais auxilia no desenvolvimento da competência leitora? Qual o papel do professor no estímulo à leitura?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: refletir acerca das práticas de leitura em sala de aula. Os objetivos específicos: analisar as concepções de leitura de estudantes e professores; identificar as atividades que estimulam à leitura em sala; e observar as dificuldades encontradas para se realizar a leitura.

Sob o referencial teórico de Kleiman (1995, 2002, 2005, 2008), Koch (2006, 2009), Rojo (2009), entre outros, objetivamos o desvelamento de possíveis práticas de leitura em sala de aula. Com isso, ressalta-se a importância da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que nos possibilitou enxergar o ambiente de pesquisa de maneira aproximada. O estudo proporcionou, por meio de observação e análise dos resultados provenientes do instrumento de pesquisa, um novo horizonte de trabalho no qual a abordagem da leitura pode ser explorada. Pretendeu-se analisar, por meio de questionário, concepções, práticas e preferências de leitura.

A pesquisa contribui para a práxis pedagógica de professores e também para àqueles que se interessam pelo estudo da leitura. O desenvolvimento da competência leitora beneficia o processo de ensino e aprendizagem. Este estudo nos proporciona a reflexão sobre o ato da leitura e traz interessantes perspectivas para trabalhar efetivamente essa competência.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. No capítulo I, procura-se discorrer a respeito do que é leitura. Quais as concepções existentes na escola. A importância da leitura e da compreensão leitora.

No capítulo II, discorre-se sobre os letramentos e uso dos gêneros para leitura. Introduzimos concepções do que é letramento, consultamos os parâmetros curriculares nacionais para embasar a importância das práticas sociais de leitura; e discorreremos também sobre o fenômeno da intertextualidade e os gêneros.

Já no capítulo III, ressalta-se a formação do professor como agente de letramento. Afirma-se a abordagem da leitura como prática social; assim como o perfil do professor como agente letrador.

No capítulo IV, realizamos a pesquisa; esclarecendo a metodologia com base na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. No segundo momento, realizou-se a análise de dados proporcionada pelo estudo dos questionários aplicados e, por fim, discorreremos sobre os resultados obtidos.

Por último, há o capítulo V, que são as considerações finais. Nela, realizamos uma retomada ao trabalho, além de ressaltarmos importantes conclusões sobre a pesquisa e, finalmente, as contribuições a fim de enriquecer as reflexões acerca da leitura em sala de aula e a possibilidade de aprofundamento de trabalhos futuros na área.

## CAPÍTULO I: A LEITURA

### 1.1 O QUE É LEITURA?

A leitura com o passar dos anos foi-se adquirindo novos significados e ampliando as concepções existentes a respeito do tema. Segundo Kleiman (2008), anteriormente, a leitura era vista como um ato mecânico de apenas decodificar um texto, de decifração de determinado código, com a finalidade de retirar dali informações superficiais.

Outrossim, Soares (2003) entende que a leitura também vai além da decodificação dos símbolos, pois incentiva a realização de inferências, análises numa multiplicidade de sentidos que emergem do texto.

O aprofundamento dos estudos em relação à leitura principiou-se da necessidade de se compreender o texto como objeto dinâmico. Por isso, compreende-se a leitura, como:

Uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH E ELIAS, 2006, p.11)

Nesse sentido, Koch e Elias (2006) concebem a leitura vinculada aos conceitos de sujeito, língua, texto e sentido. Segundo Koch (Koch, 2002 apud Koch e Elias, 2006, p. 09), “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” nessa concepção de língua, considera-se o texto como pensamento do autor. Assim, a leitura não provocará a ativação das experiências do leitor e tampouco de seus conhecimentos prévios.

A concepção de língua como estrutura, em Koch e Elias (2006, p.10), reconhece um sujeito "assujeitado" pelo sistema, caracterizado por uma espécie de "não consciência". Nessa acepção, a língua é um código, um instrumento de comunicação, então, a leitura passa a ser o reconhecimento de palavras e de estruturas do texto.

Na concepção dialógica da língua, segundo as autoras (2006, p.10), enfatiza-se a visão interacional dos sujeitos, pois eles são "atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente- se constroem e são construídos no texto". Nesse contexto, a leitura define-se como uma construção de sentidos mediante a interação de seus interlocutores. Evidentemente, na concepção dialógica, a leitura necessita da ativação dos conhecimentos prévios do leitor, controlando, inferindo, transformando o texto.

Uniformemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - PCN- seguem a essa mesma perspectiva, pois asseguram o processo de leitura, como:

... um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, apud KOCH; ELIAS, 2006, p. 12).

Essa abordagem interacionista da matriz de referência busca orientar o professor sobre novas abordagens e metodologias no processo de ensino da leitura na escola. A leitura, aquela que proporciona o prazer, também faz parte da função da escola, despertar esse interesse do leitor para o desenvolvimento do pensamento crítico e reconstrução do sentido da leitura em sala é uma das preocupações da estudiosa Kleiman (2002) que observa a leitura dentro do contexto escolar.

Segundo Kleiman (2002), existem concepções de leitura que encontramos na escola. Uma delas é a leitura como decodificação, assim Kleiman (2002) discorre:

Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. (KLEIMAN, 2002, p.20)

Nessa situação, o estudante é convidado apenas retirar do texto informações superficiais, pois a leitura é vista como um ato automatizado, mecânico. O leitor não busca esforços de compreensão ou reflexão sobre o texto, exercita, meramente, o mapeamento de informações.

Outra concepção de leitura existente na escola é a leitura como avaliação, Kleiman (2002) observa:

Esse é um outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores. Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. (KLEIMAN, 2002, p.21,)

Nesse processo o que se avalia na leitura são aspectos relacionados à forma, à pronúncia. O desenvolvimento cognitivo, segundo essa concepção, aperfeiçoa-se à medida que a correção da pronúncia e o respeito à pontuação são praticados. Não obstante, a leitura torna-se um exercício desmotivador, pois não se leva em conta as características de quem está lendo.

A concepção autoritária de leitura prevê a interpretação absoluta do professor. Nela, segundo Kleiman (2002, p.23), a leitura “parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada”. Dessa forma, não há construção de sentidos, pois não é evocada a participação do leitor no processo. Os conhecimentos prévios não são ativados para o início interativo de leitura e a avaliação está condicionada a apenas uma interpretação autorizada, que é a do professor.

Confrontando as concepções de leitura na escola, Kleiman (2002) entende a leitura sob a perspectiva da interação, pois ressalta a importância dessa troca para a construção de sentidos.

Sob a luz do caráter dinâmico interacionista, Solé (1998, p.23) discorre que a leitura é o “processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

Portanto, corroborando com o entendimento de que a leitura é uma tarefa complexa de conhecimento, uma vez que exige do leitor a participação ativa para a construção de significados, a leitura não pode se enquadrar em apenas decodificar um código ou limitá-la de qualquer forma a uma única perspectiva. A leitura tem o papel transformador e para que, de fato, exerça essa função deve-se ter a participação do leitor na construção de sentidos. Sem ele, o texto acaba em si mesmo, não havendo comunicação entre sujeitos.

## 1.2 IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é de extrema importância para a condição humana e requisito necessário na capacidade de entender o mundo. A prática da leitura nos faz entender a complexidade dos problemas num intenso diálogo, numa busca incessante para a construção de sentidos.

A atividade de produzir sentidos exige do leitor o aguçamento da visão crítica ao estabelecer relações com outros textos. A leitura permeia características de formação do leitor autônomo e crítico. Porém, num contexto escolar, deparamos-nos com a situação de fomentar o interesse pela leitura que, muitas vezes, é pouco trabalhada ou atrelada a questionários e avaliações que, por sua vez, diminuem o interesse do estudante pela descoberta do mundo da leitura.

Freire (1989) ressaltava sobre a importância da leitura de mundo, pois, ela é anterior à alfabetização e ultrapassa as barreiras que esta última se restringe. Com isso, a “palavramundo” é imprescindível no processo que marca a leitura. A junção entre a leitura da palavra aprendida na escola e a leitura de mundo é essencial para despertar o interesse pela leitura. As experiências partilhadas nas trocas intermediadas pelo diálogo conferem ao leitor participação e ampliação da visão do mundo.

Ao estimular imaginação, fantasia, a atração pela leitura faz-se presente e revela inúmeras formas de se interpretar o mundo. A variedade de textos é proporcional à diversidade de leitores. Por isso, à medida que a quantidade diversificada de textos aumenta, maior também será a motivação para a leitura realizada pelos estudantes.

O estímulo pela leitura passa pelo professor, que exerce importante papel desde o planejamento até a escolha dos textos que estarão em sala de aula. É essencial, para que a leitura seja efetivada, que variados gêneros entrem na escola para estimular o leitor. Ao refletir sobre a heterogeneidade de leituras e as várias construções de sentido, Koch e Elias (2006) asseveram:

O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. [...] A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou

menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH e ELIAS, 2006. p. 21-22).

O professor mediador cria laços entre livro e o leitor. Ao construir a ponte que liga esses dois mundos, dá-se vida às histórias, promove a reflexão sobre os temas conflitantes e a sapiência de conhecimento. A importância da leitura constitui-se também pela formação continuada do professor.

A promoção da leitura nas escolas refaz-se por meio do compromisso do profissional. Lajolo (2008, p. 108) afirma que “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. Nota-se que a apropriação da leitura passa pelo envolvimento do leitor com o que é lido. O professor não deve apenas teorizar a respeito da importância da leitura, mas deve, sim, estar embevecido da concepção professor-leitor. A partir dessa perspectiva, o professor pode favorecer o crescimento das competências do sujeito leitor, Kleiman (2008) discorre:

[...] criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, [...] é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2008, p. 151/152)

Portanto, são inúmeros os benefícios propiciados pela leitura. A importância da formação de leitores leva ao avanço em várias áreas. O leitor consciente é prerrogativa para participação na sociedade. As aulas de leitura devem ser cadenciadas por todos os envolvidos, num esforço conjunto de aproximação do texto

ao contexto, pois a importância da leitura se faz nos significados que nós leitores atribuímos ao texto.

### 1.3 COMPREENSÃO LEITORA

Ao entender que a leitura é um processo interacional que ultrapassa as barreiras de apenas decodificar um texto, faz-se necessário o estudo a respeito do que é compreender um texto. A compreensão leitora é um dos desafios que permeiam o desenvolvimento do processo de leitura que se faz importante para a formação de leitores autônomos.

Para entender a compreensão leitora, há de se esclarecer o que é compreender um texto, Marcuschi (2008) explica:

Uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 233)

A compreensão textual é a produção de sentidos. Nessa perspectiva, o leitor é participante, é sujeito ativo nesse processo. A compreensão não se efetiva de maneira simples, pois depende de vários fatores e circunstâncias que darão sentido ao texto. O sentido requer a interação entre habilidades cognitivas para compreensão tanto sintática quanto semântica, segundo Kleiman (2008).

A ativação dos conhecimentos prévios é imprescindível para compreensão do texto, sem ela a construção de sentido fica comprometida. Ao afirmar que a leitura é um ato construtivo de interação, então é necessário que ativemos os esquemas cognitivos que auxiliam na compreensão do que está sendo lido. Ressalta-se que esses esquemas são importantes, pois são eles que ativarão os conhecimentos prévios existentes na memória do leitor para compreensão do texto.

Kleiman (1995) divide o conhecimento prévio em linguístico e o textual. O conhecimento linguístico é aquele já automatizado e que está implícito, faz parte do saber do leitor, são os conhecimentos gramaticais e lexicais. Já o conhecimento textual envolve o conhecimento de tipos e gêneros textuais. A partir dele, o leitor

pode fazer previsões, conhecer aspectos estruturais que compõem um texto e também tipificar os discursos ali presentes.

Porém, há uma terceira divisão que se pode fazer dos conhecimentos prévios e essa divisão é exemplificada por Koch (2009). A estudiosa inclui aos conhecimentos prévios o conhecimento enciclopédico que seria o conhecimento de mundo do indivíduo relacionado às experiências pessoais num determinado espaço e tempo.

A não ativação desses conhecimentos pode comprometer a compreensão leitora. Rumelhart (1980) discorre que problemas para compreender um texto pode decorrer do leitor não ter os esquemas apropriados para a leitura; ou, o leitor ter os esquemas apropriados, entretanto não consegue ativá-los por não haver pistas suficientes para que ocorra a ativação; ou, o leitor interpretar equivocadamente por haver falhas no texto.

Percebe-se que o processo de leitura é interacional baseado na comunicação entre leitor, texto e autor. Nesse processo, os esquemas cognitivos ativarão os conhecimentos prévios. Com isso, por meio da leitura, os esquemas podem ser confirmados ou transformados, pois estão em construção com o processo de leitura.

Ante o exposto, para que se realize a compreensão leitora, é preciso que haja interação de variados processos. A formação de leitores proficientes se realiza no próprio questionamento da leitura, em modificar ou generalizar, ao fazer inferências e adaptá-las para outro contexto, são características que delineam a compreensão leitora. Por isso, enfatiza-se nesse estudo que a leitura não é um processo passivo entre sujeitos, mas sim uma complexa teia de conhecimentos que estão intimamente cercados.

Solé (1998) reforça a abordagem interacional do processo de leitura e a importância do perfil ativo do leitor, o qual, diante do texto, realiza formulações e verificações de hipóteses. Segundo Solé (1998), leitores aprendem a partir dos textos e existem diferentes objetivos que orientam a leitura.

Assim, Solé (1998) salienta a questão das estratégias de leitura para compreensão do texto, pois o leitor lança mão de estratégias para ativar a compreensão leitora e, sobre isso, Solé (1998, p. 69) ressalta “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o

planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Leitores capazes de aprender com o texto desenvolvem habilidades necessárias para tornarem-se leitores autônomos por aprender a aprender.

Por fim, a atividade de leitura configura-se num processo dinâmico para se chegar à compreensão daquilo que lê. A compreensão leitora para que seja efetivada necessita de participação, além de ser um exercício contínuo de desvelamento de um texto.

## CAPÍTULO II – OS LETRAMENTOS E USO DOS GÊNEROS NA LEITURA

### 2.1. O QUE É LETRAMENTO

A palavra letramento vem do inglês *literacy*, de acordo com Soares (2009, p.18) é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim sendo, o indivíduo letrado faz uso da leitura e da escrita para atender as demandas sociais que lhes são exigidas.

O conceito sobre o letramento no Brasil começou a ser difundido na década de 80 e restringiu-se ao contexto das primeiras séries do ensino fundamental. O tema foi bastante discutido, pois a importância de tornar o estudante letrado não devia ser um esforço realizado somente durante os primeiros anos, mas sim ao longo da vida escolar do aluno. O problema encontrava-se na abordagem de um estudo em que se privilegiava a separação do estudo da língua escrita nos diferentes contextos sociais e usos escolares.

Embora a conceituação do letramento seja divergente entre os estudiosos, compreende-se que o letramento está associado tanto à escrita quanto às transformações que ocorreram na sociedade por conta da escrita. Os valiosos estudos de Street (Street, 1984 apud Kleiman, 1995, p. 22) propõem dois modelos de letramento, são eles: letramento autônomo e letramento ideológico. O primeiro concebe a escrita desvinculada de um contexto, conseqüentemente, revela um padrão reducionista, pois atribui o desenvolvimento cognitivo como consequência da escrita. Nessa visão, essa separação da oralidade e da escrita emerge, de forma suntuosa, conferindo a preterição do que não se encontra em conformidade com a língua padrão.

Em contraposição, o letramento ideológico realiza-se na interação do sujeito com o meio social e suas implicações. Kleiman (1995, p. 38) afirma “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Kleiman reitera a multiplicidade de sentidos que a escrita adquire em diferentes contextos. Por isso, o caráter dinâmico do letramento que está sujeito a mudanças e transformações com o passar do tempo.

Street (1984) entendendo essa característica mutável do letramento, assim, enxerga-o como prática social. Frente à diversidade de práticas sociais de utilização da leitura e da escrita, Rojo (2009) reflete acerca dos letramentos múltiplos. A concepção desses letramentos busca o envolvimento e a inclusão das mais variadas práticas sociais da leitura e da escrita. Observa-se a importância de valorizar tais práticas em ambiente escolar. Assim, Rojo (2009, p. 107) assevera que a escola deve “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Corroborando de uma linha semelhante de análise, Bortoni-Ricardo (2004) reforça a heterogeneidade do letramento, por tratar que não há apenas uma cultura de letramento.

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento. [...] Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.43).

Kleiman (1995) aborda o letramento também como prática social. A prática de leitura e escrita está determinada ao contexto comunicativo. Sendo assim, é possível afirmar que as práticas de letramento extrapolam o mundo da escrita. Nesse sentido, aflora uma das críticas de Kleiman (1995) com relação à escola, pois, esta, como principal agência de letramento, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento.

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

## 2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos de referência básica e norteador das discussões sobre a reforma curricular, elaborado pelo Ministério da Educação e lançado em 1997.

O processo de elaboração iniciou-se a partir dos estudos e discussão das propostas de currículos dos estados e dos municípios. Os PCNs não são normas, são referências, ou seja, não possuem a obrigatoriedade de serem aplicados, embora o objetivo deles seja a garantia do direito de o estudante usufruir do conhecimento reconhecido como necessário. Os PCNs estão sempre em construção, por isso, suas orientações são abordadas de forma flexível, visando as particularidades de cada região.

Nos PCNs, o letramento é mencionado juntamente com a definição do processo de alfabetização. Uma vez que o documento antevê que o processo de aquisição da escrita não está desvinculado do ensino da língua. Apesar de o termo letramento ser apenas citado, os PCNs (1997) assim o reconhecem:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, p.1997, p.21)

Essa concepção do que é letramento, ainda que seja uma abordagem clássica e, até mesmo reducionista da prática, ela está nos Parâmetros e reconhece que um indivíduo pode ser letrado mesmo sem ter frequentado a escola.

Os PCNs concebem uma concepção interacional da língua. Por isso, privilegiam-se os sujeitos e seus conhecimentos num diálogo com o texto. As práticas do letramento são mobilizadas pelas práticas sociais, Kleiman (2007, p. 08) assegura que “prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”. Os PCNs reconhecem essa importância por meio da refacção de textos. A reelaboração

textual é um processo que requer do aprendiz refletir criticamente sobre o próprio texto.

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção de textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, p.1998, p.80)

Dessa forma, é possível perceber que os PCNs orientam o enfoque sobre a interação por meio de sujeitos na criação de significados, pressupostos estes necessários para que o letramento aconteça. Ainda que o letramento não tenha sido abordado como uma concepção de ensino, é explícito o exercício de práticas de letramento no ensino da língua.

### 2.3 INTERTEXTUALIDADE E OS GÊNEROS

O estudo dos gêneros quebra o paradigma da abordagem tradicional de língua e linguagem, em que o objeto de estudo se baseava na palavra ou na estrutura interna textual. Marcuschi (2002, p. 20) assevera sobre a natureza dos gêneros que “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”.

Por isso, há de se destacar a importância da função sociocomunicativa do gênero que não prima o engessamento da forma pela forma e muito menos desconectada de um contexto social. Para Marcuschi (2002, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

A definição de um gênero é uma tarefa árdua já que vários estudos estão sujeitos aos critérios os mais variados. Uma valiosa contribuição fora feita por Bakhtin (2006, p.262), nela, ele explicita que os textos apresentam um conjunto de características “relativamente estáveis” e possuem tripla dimensão constitutiva são elas: de conteúdo temático, da estrutura composicional e de estilo.

O aprofundamento dos estudos sobre o gênero concebeu, sob análise, não só textos literários como também textos de outros gêneros. O estudioso afirma que gêneros são importantes instrumentos para a atuação do homem na sociedade. Assim, consonante aos pensamentos de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004) discorrem semelhantemente acerca dos gêneros:

...três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que podem ser ditos através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, traços notadamente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75)

Dolz e Schneuwly avançaram os estudos de Bakhtin e desenvolveram estratégias didáticas com o uso dos gêneros. Desse modo, sob a perspectiva sócio-interacionista, Schneuwly e Dolz (2004, p. 171) afirmam que os gêneros são “um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular” Ou seja, os gêneros podem ser considerados mega-instrumentos que possibilitam a comunicação ou a mediação entre os sujeitos em um contexto discursivo. Isso significa a observância de alguns pontos, como: adaptação do texto ao destinatário, o conteúdo preciso e a finalidade a qual o texto se submete.

O uso dos gêneros na escola principia a participação e desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas do estudante. Para isso, Dolz e Schneuwly elaboraram o agrupamento dos gêneros, pois, à medida que a maturidade do estudante aumenta, aprofunda-se mais o estudo de determinado grupo de gêneros textuais.

Marcuschi (2002) sobre o estudo dos gêneros ressalta sobre a diferenciação entre gêneros e tipologia textuais. Para a compreensão do assunto, Marcuschi parte do pressuposto de que o texto se realiza por meio de um gênero.

Os gêneros, segundo Marcuschi (2002, p.25) “são formas verbais de ação social, relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Os critérios que os determinam, relacionam-se com a ação prática, a circulação sócio-histórica,

funcionalidade, conteúdo temático e de estilo e, por fim, a composicionalidade do texto.

Os gêneros, conforme Marcuschi (2000, p. 07), caracterizam-se pela dinamicidade e pelo hibridismo enquanto que as tipologias textuais são “um conjunto limitado, teoricamente definido e sistematicamente controlado de formas abstratas e não artefatos materiais”.

A leitura de um texto, ocasionalmente, requer o conhecimento de outros textos. O reconhecimento da intertextualidade colabora com a construção de sentidos emergentes de um texto. Marcuschi (2008) assevera que:

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação. (MARCUSCHI, 2008, p. 132)

A primeira noção de intertextualidade está presente na obra de Bakhtin ao escrever “romance polifônico”. O termo intertextualidade foi introduzido por Kristeva, em 1969, amparada pelos estudos de Bakhtin sobre dialogismo. Para ela, todo texto é um intertexto, pois sempre evocará outros textos. Assim, a estudiosa o define como um “mosaico de citações”.

(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla” (KRISTEVA, 2005, p. 68).

Koch (2009, p. 62) considera que a “intertextualidade em sentido restrito a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”. A pesquisadora também difere a intertextualidade em explícita e implícita. A primeira acontece com a citação da fonte, a referenciação, por meio de resumo, resenhas. Enquanto que intertextualidade implícita não se menciona a fonte ocorre por vezes pela paráfrase, paródia ou mesmo o plágio.

Por fim, a intertextualidade ocorre com diálogo entre os textos e, assim Kleiman e Moraes (2002) afirmam:

A presença de vestígios de outros assuntos dá a sustentação à tese de que a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar. O

conjunto de relações com outros textos do mesmo gênero e com outros temas transforma o texto num objeto tão aberto quantas sejam as relações que o leitor perceber. (Kleiman; Moraes, 2002, p.81).

## **CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO**

### **3.1. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Atribui-se grande importância aos aspectos socioculturais do indivíduo, quando a leitura é vista de modo interativo. A interação de conhecimentos acontece numa troca simultânea entre o conhecimento do texto e a construção interpretativa do leitor. Freire (1989, p.13) corrobora “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra; e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

A leitura como prática social apresenta-se como um diálogo entre interlocutores. Kleiman (2008, p.37) assevera que “numa perspectiva social, o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo”.

Quando o sujeito exerce o papel de interlocutor ativo, a leitura deixa de ser mecânica, desenvolvendo o posicionamento crítico em relação ao texto. Nesse sentido, o leitor torna-se sujeito com capacidade de pensar e intervir, nas práticas sociais.

Para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Assim, o leitor capaz de perguntar, construir significados das entrelinhas, fazer inferências, faz uso da leitura como prática social.

[...] exige-se que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma

naturalizada, pronta, imutável (GASPARIN, 2009, In: KASPCHAK e FORTES, 2012, p.6).

Nesse sentido, o documento que confere O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL –, publicado em 2006, confirma o dever do Estado no compromisso em dispor de ferramentas para a prática social da leitura. Assim discorre o texto “disponibilizar os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno, sem a qual a cidadania fica incompleta” (BRASIL, 2006, p.06).

Essa interação entre o texto e o leitor nos personaliza, criam-se laços de comunicabilidade e, conseqüentemente, suscita a necessidade da leitura. O distanciamento na perspectiva da prática social não existe e tampouco se estabelece a relação entre sujeito e objeto. A leitura como prática social promove o conhecimento e o apoderamento dos bens culturais disponíveis na sociedade. Os PCNs (1997) orientam sobre a importância do professor no desafio de auxiliar na formação de leitor proficiente:

Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1997; p. 43).

Portanto, é imprescindível que se enfatize a leitura como prática social. A transformação da leitura na escola em um texto significativo ao estudante implica em permitir a existência de uma multiplicidade de vozes. Assim, Kleiman (1997, p. 10) coloca que na leitura, como prática social, entra em ação “todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é: o grupo social em que fomos criados”.

### 3.2 O PROFESSOR AGENTE DE LETRAMENTO

A escola firma-se como espaço social onde acontecem importantes práticas de letramento. Ao adotar a perspectiva do ensino da língua vinculado à prática social, o professor adquire um novo papel o qual se transforma continuamente, exigindo assim habilidades e competências mediadoras. Nesse panorama, o professor apresenta-se como agente social, engajado em atividades significativas e de

letramento, pois favorece novos valores à escrita e leitura. Destarte, Kleiman (2005) observa a figura do professor como agente de letramento:

Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2005, p.52)

O professor agente de letramento desenvolve a reflexão contínua e a acurácia de observação, análise e diagnóstico no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora (2005) discorre a respeito de um dos objetivos que o professor tem de sempre se atualizar com relação às próprias práticas e para isso é preciso que haja estranhamento, portanto, ela esclarece:

Processo é o estranhamento em relação às próprias práticas, que é necessário para perceber a dificuldade das atividades de uso da língua escrita e evitar solicitações que podem não fazer sentido para o aluno, mas que são tomadas como universais pela escola e outras instituições de prestígio. (KLEIMAN, 2005, p.52).

É possível observar que as práticas do professor agente de letramento se diferenciam conforme a mudança de situação. Daí a necessidade de aprender a conviver, Kleiman (2007, p.18) discorre acerca da importância de se aprender a “conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular”. Isso significa valorizar os conhecimentos e culturas dos estudantes, ter consciência de que é preciso munir-se de diferentes ferramentas para lidar com potencialidades e limitações dos alunos.

Bortoni-Ricardo et al (2010, p.16) afirmam que a leitura é “arquicompetência em virtude de seu caráter interdisciplinar”. Dessa maneira, a compreensão leitora se realiza quando o leitor, ao mobilizar os conhecimentos de variadas áreas, dialoga com o texto. Em vista disso, Bortoni-Ricardo et al (2010, p.16) enaltecem que “todo professor é por definição um agente de letramento” e, por isso, “todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Ou seja, o professor, agente letrador, precisa pensar sobre as práticas de letramento, pois lhe cabem papéis de mediador entre o conhecido e o desconhecido.

Bortoni-Ricardo et al (2010) ressaltam a importância do professor como agente letrador, que ao exercer esse papel, primeiramente, deve-se diluir as fronteiras do currículo, pois a leitura tem caráter interdisciplinar para que o estudante/leitor construa sentidos. O objeto de desvelamento, o texto, relacionar-se-á com outras áreas a fim de que se desenvolva o processo de aprendizagem. Ao pensarmos no professor como agente letrador, a leitura não compete apenas a uma disciplina, mas sim ao trabalho de todos no constructo do projeto.

O professor agente letrador, segundo Bortoni-Ricardo et al (2010), dispõe de instrumentos que o auxiliam no trabalho. As matrizes de referências oferecem ao estudante transparência e legitimidade ao ato de avaliar. Conforme as autoras, é necessário também a presença de mediador para que a aprendizagem se torne efetiva, antecipando dificuldades, relacionando o conteúdo à experiência de vida do estudante. O professor agente letrador desenvolve estratégias de metacognição.

Para o agenciamento do letramento, Bortoni-Ricardo et al (2010, p.26) asseveram ainda que a “andaimagem é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Essa construção de andaimes facilita a ativação dos conhecimentos prévios e, conseqüentemente, ajuda a construir compreensão leitora.

Utilizar de estratégias, a fim de produzir atividades significativas, constitui-se características do professor como agente de letramento, pois são fundamentais para o efetivo ensino da leitura. A participação ativa propicia situações interacionais que apresentam valiosas informações ao professor na busca por melhoria, por meio das intervenções pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem.

## CAPÍTULO IV – A PESQUISA

### 4.1. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, a pesquisa objetivou a análise das práticas de ensino da leitura em sala de aula. Teve como paradigma o modelo qualitativo de pesquisa, segundo Bortoni- Ricardo (2009), surgido no século XX, por consequência do desenvolvimento científico significativo. Este paradigma de pesquisa exige a participação do pesquisador na interpretação e análise para que se aproprie da pesquisa.

Bortoni- Ricardo (2009) ressalta a importância da pesquisa para o professor pesquisador, visto que é por meio dela que esclarecemos a compreensão e solução dos problemas no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser estimulado à pesquisa e produzir de conhecimento científico para transformação da própria *práxis*.

A pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico. A escolha dessa metodologia tem como foco ação-reflexão-ação, ou seja, na busca por melhorias, parte-se do pressuposto de que os sujeitos são parceiros inseridos em um contexto sociocultural, no caso em questão, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, lecionando para as séries finais do ensino fundamental.

A reflexão busca a produção de conhecimento em uma linha recíproca de informações. Por meio desse estudo de caso, a aproximação entre os sujeitos se faz presente, conhecendo a realidade sob diferentes perspectivas. Lüdke e André (1986, p.44) afirmam que “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador”. Então, a importância dos sujeitos envolvidos se faz presente, trazendo realidades, textos e contextos para enriquecimento desta pesquisa.

O estudo versa acerca da reflexão sobre as práticas de leitura em sala de aula, o local onde foi realizada a pesquisa é o Centro de Ensino Fundamental 25- CEF 25. A escola situa-se no setor P-Norte, na região administrativa de Ceilândia, DF.

O CEF 25 possui 65 turmas. A escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Durante o dia, alunos do 6º ao 9º anos frequentam a escola e, à noite, alunos de EJA, Primeiro e Segundo segmentos. Segundo a análise do IDEB-

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a escola registrou em 2009, 3,2 e em 2013, 4,1 pontos.

O estudo constitui-se do questionário com perguntas sobre práticas de ensino da leitura em sala de aula. O instrumento foi respondido por um grupo de 17 professores que revelaram suas respectivas concepções acerca da leitura e também sobre a própria abordagem da leitura em sala de aula. Ao todo, os professores responderam a 7 perguntas, compostas de quatro questões subjetivas e quatro objetivas.

O questionário foi aplicado no período de maio a agosto de 2015. Em um primeiro momento, foi explicado o objetivo da pesquisa aos professores do grupo. Ressalta-se que o questionário foi aplicado aos professores do turno matutino e vespertino, com a ajuda dos coordenadores da escola.

É importante frisar o estranhamento de alguns professores ao responder ao questionário sobre a leitura. Nessa situação, explicou-se que a leitura transcende as divisões de disciplinas. Portanto, a pesquisa teve participação de vários professores de diferentes áreas, não somente os de língua portuguesa.

A pesquisa também foi aplicada aos estudantes do ensino fundamental, anos finais, 48 estudantes, para que respondessem também a perguntas sobre a leitura em sala de aula, baseado nas publicações do livro de Ribeiro (2003) e nos Retratos da leitura no Brasil (2011). O questionário dos estudantes, composto de 12 perguntas, 9 perguntas objetivas e 3 perguntas subjetivas, foi aplicado durante o mês de junho de 2015 aos estudantes do turno vespertino. A aplicação foi interessante por observar o interesse deles em conversar a respeito da leitura, dos livros que mais gostou de ler e do que poderia ser incrementado nas aulas para se desenvolver a leitura.

#### 4.2. ANÁLISE DE DADOS

A análise foi realizada em dois momentos, primeiramente, houve o registro de cada resposta dada pelos colaboradores da pesquisa, posteriormente, com os dados obtidos, houve a transformação desses em cálculos de porcentagem. Este

procedimento foi realizado nas questões de múltipla escolha e nas questões de respostas únicas.

Num segundo momento, com as questões do tipo aberta e discursiva, às quais o colaborador poderia discorrer de acordo com as próprias crenças e conhecimentos a respeito do assunto, foram registradas todas as respostas, por meio de análise minuciosa, conforme pesquisas de abordagem qualitativa. Quanto às respostas abertas, houve a preferência por agrupá-las para que formássemos grupos. Esse procedimento foi necessário com a finalidade de melhor visualização nos gráficos.

De posse dos dados transformados em informações, o procedimento utilizado foi triangulação de dados. Imprescindível no processo, pois lança o olhar sobre a realidade, o contexto analisado e, com base teórica, o professor pesquisador e também crítico se coloca no local de estudo. Bortone (2004, p. 35), ressalta a importância das relações “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

#### 4.2.1 Análise dos questionários dos professores

Aos professores foram distribuídos 17 questionários, compostos de 7 perguntas. A primeira pergunta foi sobre a frequência de leitura e 82% dos professores responderam que leem frequentemente, embora não tenha sido uma resposta uníssona entre os docentes. Outros 18% somam os que leem pouco, raramente e esporadicamente, como mostrado no Gráfico 1.

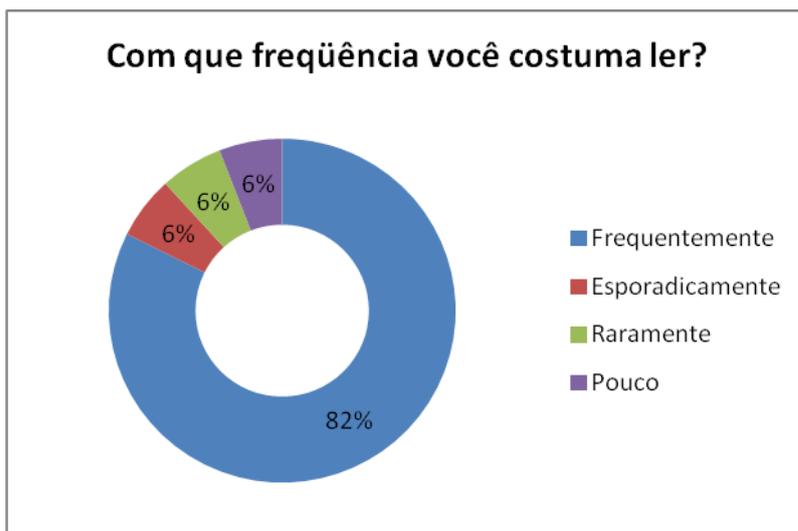


Figura 1: com que frequência você costuma ler?

A pergunta 02, Gráfico 2, foi o que o professor costuma ler e nesse questionamento, pode-se notar que 37% dos professores costumam ler livros e, em seguida, 27% leem *sites* de internet. Um ponto importante a ser ressaltado é que apenas 5% dos professores costumam ler publicações científicas.

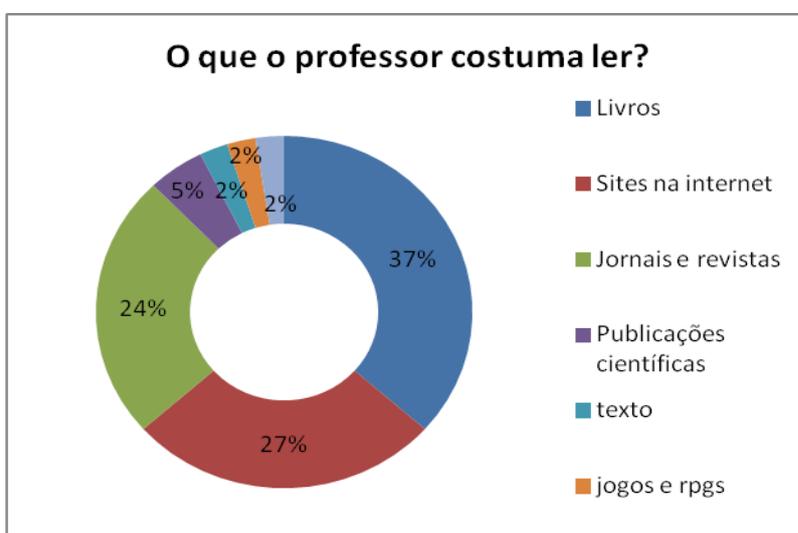


Figura 2: o que o professor costuma ler?

A pergunta 03 foi tipo aberta e questionava o que era leitura para o professor. Para tabulação dos dados, refletiu-se sobre todas as respostas dadas pelos professores e decidiu-se por aninhá-las em grupos de respostas que possuíam o mesmo teor no que concerne à concepção de leitura.

No Gráfico 3, do total de professores, 52,9% acreditam que a leitura é uma forma de adquirir informação, conhecimento. Os 35,3% acreditam que a leitura é

uma forma de fruição, prazer, relaxamento. Os 17,6% avaliam que a leitura é maneira de interação, de prática social e, 29,4% compreendem a leitura descrevendo-a como o ato de ler. No que tange a essa questão, a leitura torna-se o processo de ler, entender e interpretar o que está escrito no texto.

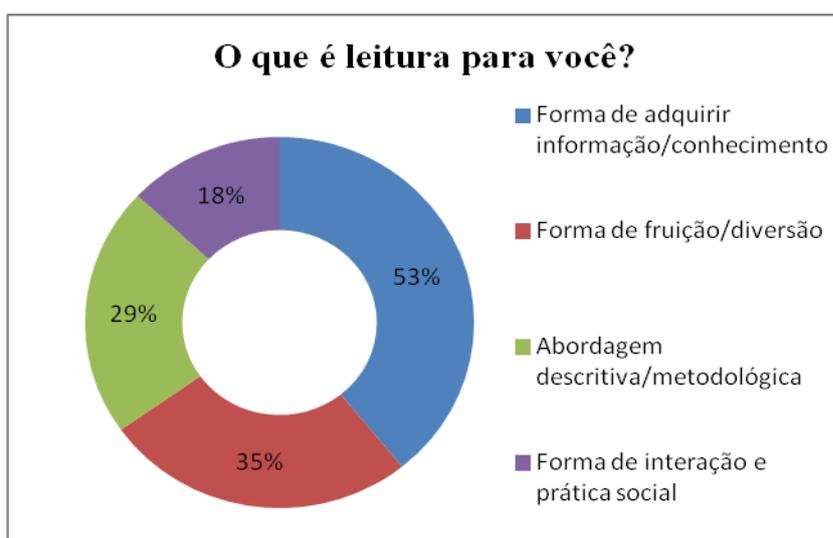


Figura 3: o que é leitura para você?

A questão 04, Gráfico 4, pergunta o que o professor faz para diagnosticar problemas de leitura e 41,2% dos professores observam o desempenho na escrita dos estudantes por meio de cadernos, textos. Enquanto que 35,3% diagnosticam problemas de leitura por meio do desempenho oral e participativo do indivíduo. Os 17,6% dos professores diagnosticam problemas de leitura por meio do desempenho em interpretar textos.

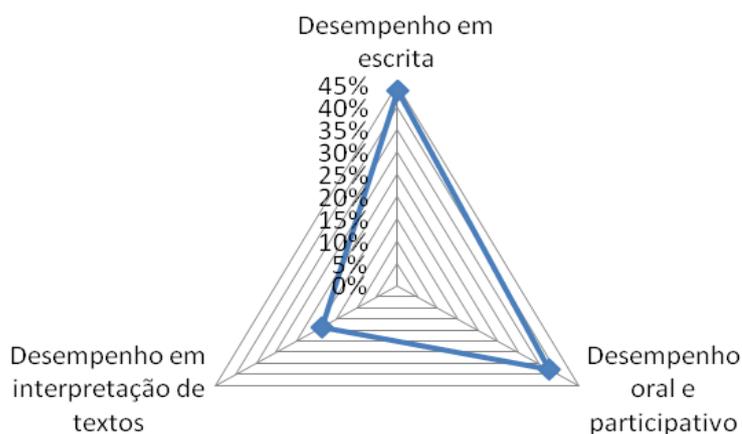


Figura 4: o que você faz para diagnosticar problemas de leitura?

Ainda na questão 04 -Gráfico 5- foi possível visualizar professores que utilizam mais de um modo de diagnosticar problemas de leitura. Nesse caso, do total de 17 professores, 02 desses diagnosticam problemas de leitura por meio de desempenho da escrita e da participação oral, do comportamento participativo e apenas 01 professor avalia tanto o desempenho de interpretar textos quanto o desempenho em escrita do estudante.

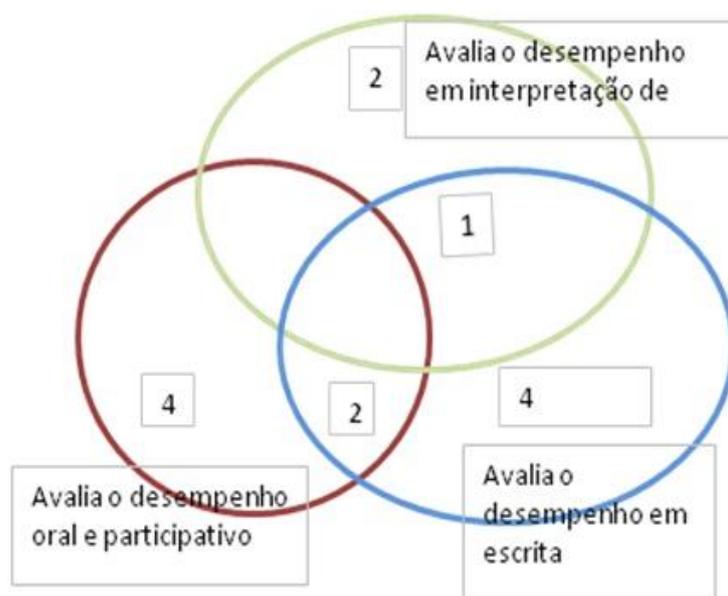


Figura 5: modo de diagnosticar os problemas.

A questão 05, Gráfico 6, indaga o professor sobre quais as estratégias utilizadas para estimular a leitura dos alunos. Os 21% dos professores criam situações de leitura em sala. Seguidamente, 17% promovem leitura compartilhada; 17% utilizam a leitura como parte da avaliação formativa do estudante e outros 17% estimulam a leitura por meio da conscientização sobre a importância da leitura.

É interessante notar que 14% dos professores utilizam gêneros variados para estimular a leitura. Ademais, 7% desses estimulam a leitura por meio do desenvolvimento de estratégias argumentativas; 4% simplificam a linguagem ao fazer adequações no texto a fim de estimular a leitura.



Figura 6: quais estratégias utiliza para estimular a leitura?

A questão 06, Gráfico 7, indagava aos professores quais eram os apoios didáticos utilizados em sala no trabalho com a leitura e 39% dos professores utilizam o livro didático. Os 19% utilizam projetor no trabalho com a leitura; 25% utilizam filmes, desenhos, documentários; 11% utilizam outros apoios didáticos no trabalho com a leitura, como apostilas, cartazes, revistas, músicas, jornais; e, apenas 6% utilizam aplicativos para dispositivos móveis.

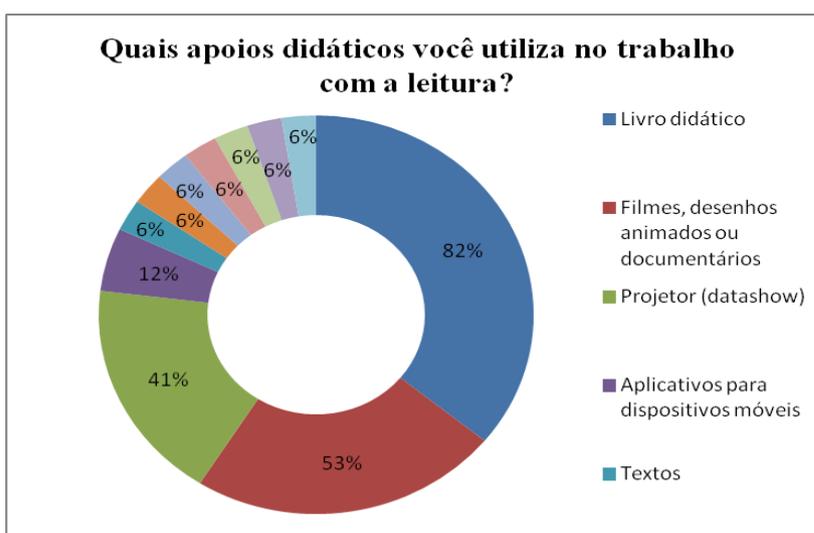


Figura 7: quais apoios didáticos você utiliza no trabalho com a leitura?

No Gráfico 8, mostra a questão 07, que questionava os professores sobre quais eram os tipos de leitura que despertavam interesse nos estudantes e por qual motivo. Para tanto, a questão elaborada era do tipo aberta visto a possibilidade de respostas diversificadas. Os 35% dos professores afirmam que histórias em quadrinhos, gibis são leituras que despertam maior interesse no estudante. Em seguida, 24% dos professores acreditam que os contos despertam esse interesse; igualmente, 24% veem a literatura *teen*. Importante salientar que são livros como da saga de vampiros e bruxos, dilemas juvenis. Os 12% dos professores veem na narrativa de aventura algo que desperta o interesse dos alunos.

A questão 07 também perguntava o motivo de despertar o interesse da leitura e alguns não responderam o por que. Entretanto, 12% dos professores afirmam que a leitura contextualizada ao universo dos estudantes é um dos motivos que despertam o interesse do aluno. Assim como, a linguagem acessível com 12% das respostas dadas pelos professores. Os 6% afirmam que o apelo às emoções, sensações e experiências é o motivo que desperta o interesse pela leitura do aluno.

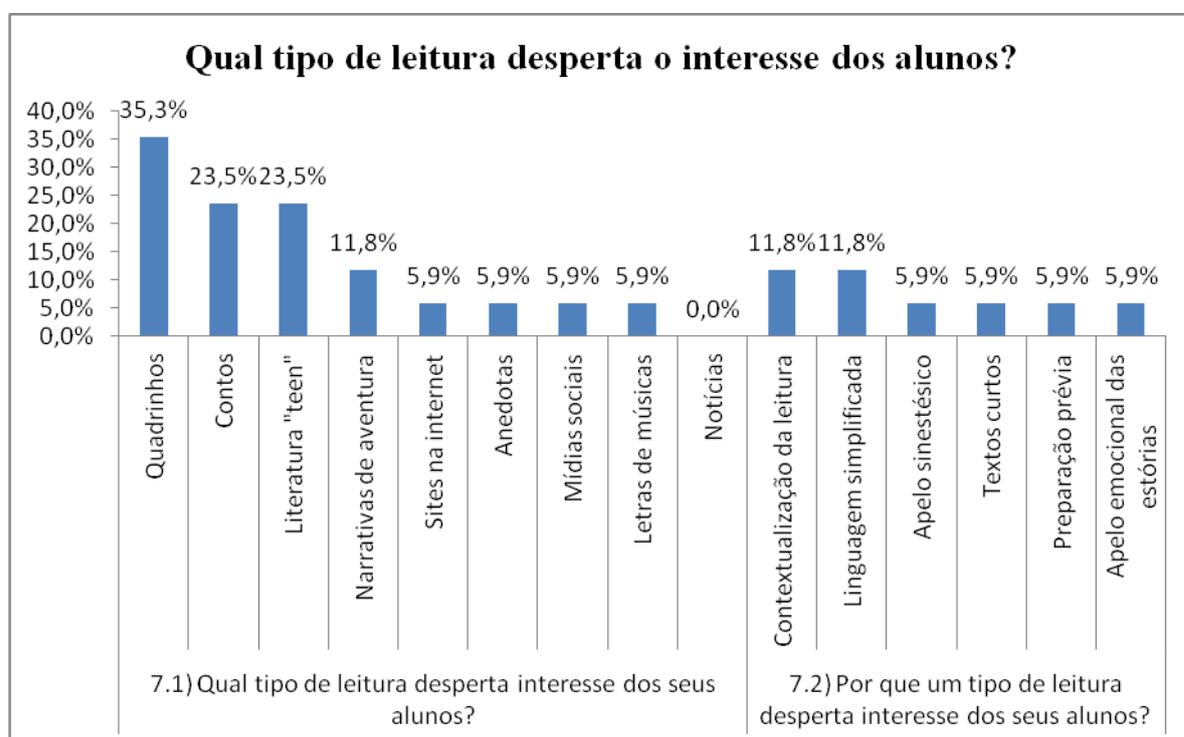


Figura 8: qual tipo de leitura desperta o interesse dos alunos?

#### 4.2.2 Análise dos questionários dos alunos

O questionário dos estudantes, como já foi mencionado, é composto de 12 questões. Procurou-se nas duas primeiras perguntas fazer uma análise sobre a escolaridade dos pais. Com isso, relacionar frequência de leitura dos alunos.

Os estudantes reponderam a duas perguntas sobre a escolaridade dos pais. Quanto à escolaridade materna, Gráfico 9 revelou-se que 27% possuem o ensino médio completo; 17% possuem o ensino fundamental incompleto; 15% possuem o ensino médio incompleto; 8% possuem o ensino fundamental completo; apenas, 6% possuem o ensino superior completo; 6% possuem o ensino superior incompleto; 6% não frequentaram a escola e, 15% dos alunos não souberam responder.

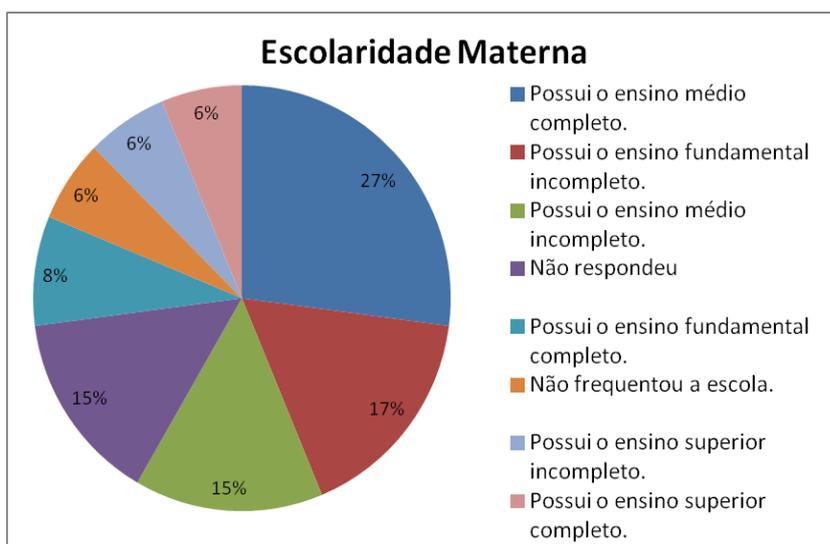


Figura 9: escolaridade materna.

Quanto à escolaridade paterna, revelou-se que 27% possuem o ensino médio completo; 23% possuem o ensino superior incompleto; 17% possuem o ensino fundamental completo; 17% possuem o ensino médio incompleto; apenas, 8% possuem o ensino superior completo; 4% não frequentaram a escola e, 4% possuem o ensino fundamental incompleto, como mostrado no Gráfico 10.

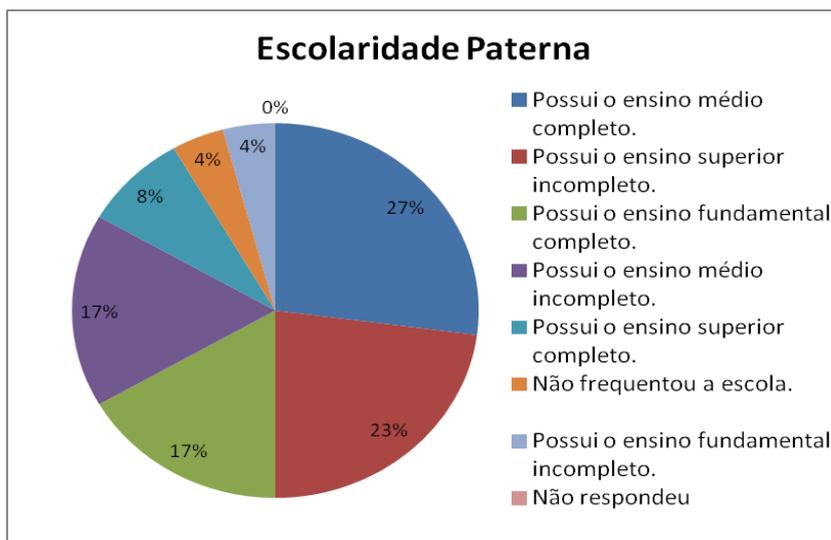


Figura 10: escolaridade paterna.

No cruzamento de dados, no Gráfico 11 é evidenciado o contraste entre o grau de escolaridade paterno e materno. No que tange ao ensino superior incompleto, há uma diferença de 17% entre os dois gêneros, sendo 23% pais e apenas 6% das mães possuem o ensino superior incompleto.

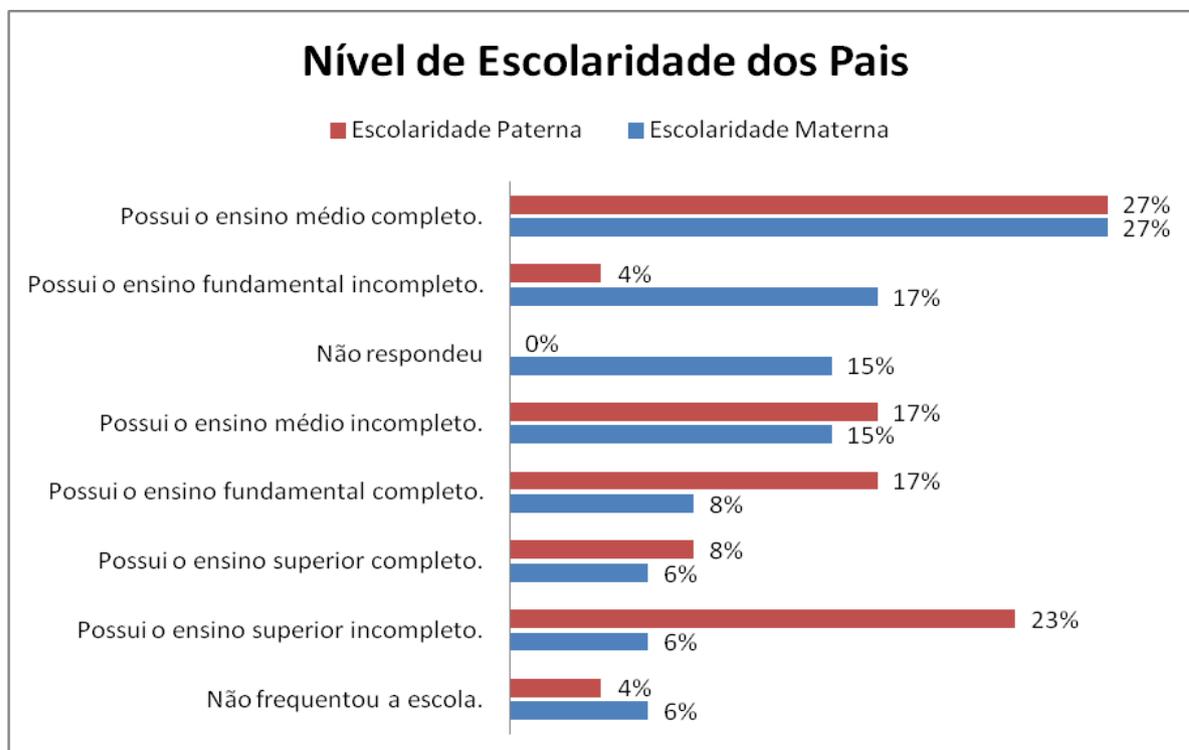


Figura 11: nível de escolaridade dos pais.

A questão 03 perguntava se o estudante gostava de ler e 54% marcaram que gostam de ler às vezes; 38% afirmaram que sim, gostavam de realizar leitura, e apenas 8% não gostavam de ler, como mostrado no Gráfico 12.



Figura 12: gosta de ler?

A questão 04 indagava a frequência de leitura dos estudantes, no Gráfico 13, abaixo, constata-se que 29% leem frequentemente, 25% raramente e 23% leem pouco ou esporadicamente. O número é alarmante, pois encontra-se, quase em igualdade, o percentual dos que leem frequentemente; daqueles que leem raramente.

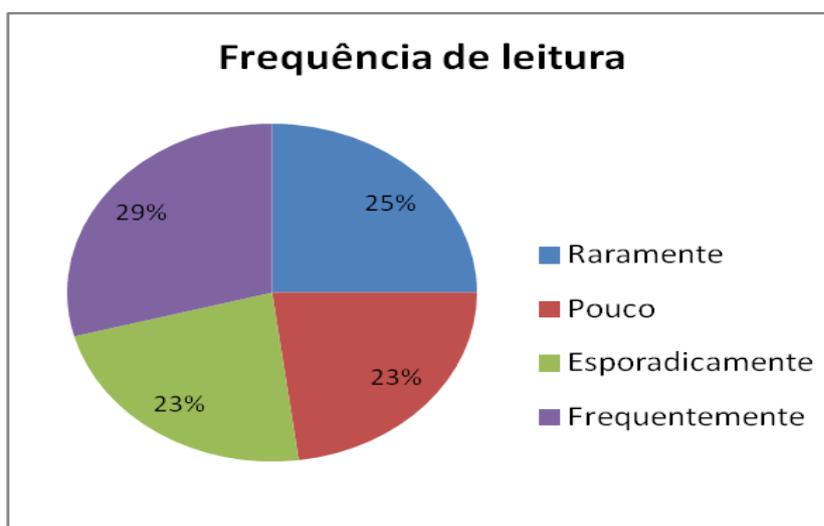


Figura 13: frequência de leitura.

No gráfico a seguir, fez-se o cruzamento dos gráficos 12 e 13. É verificado que a maior parcela de estudantes está no grupo dos que gostam de ler frequentemente, com 27%. Dos alunos que gostam de ler às vezes, 19% relatam que a prática da leitura é, frequentemente, pouca ou rara. Já entre os estudantes que não gostam de ler, foi constatado que 4% leem ainda que de forma esporádica.

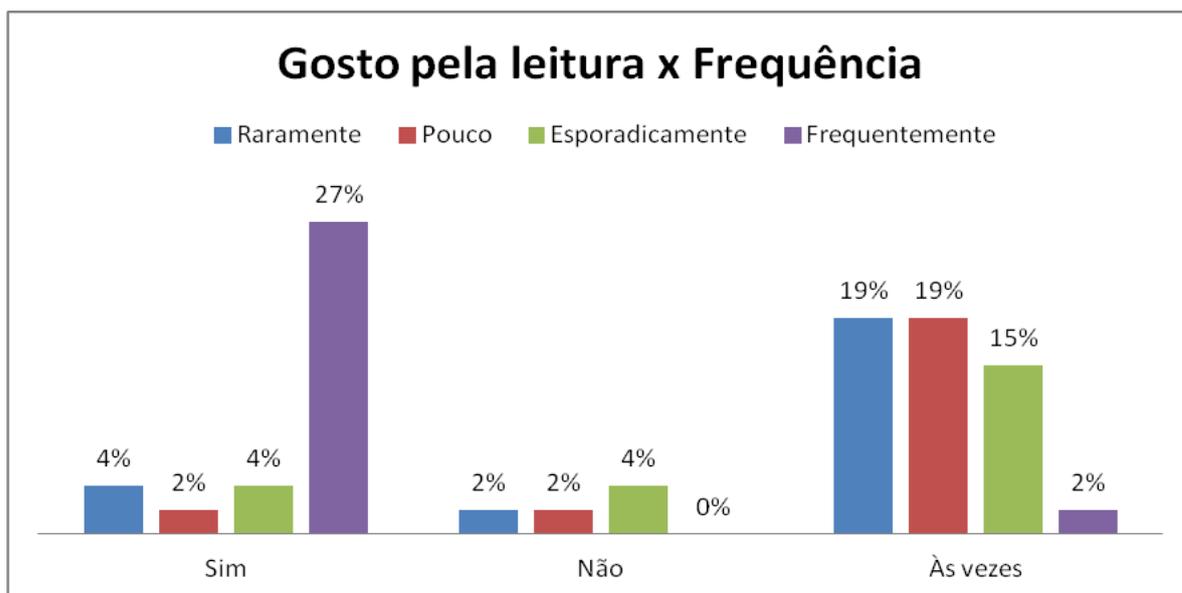


Figura 14: gosto pela leitura versus frequência.

De acordo com o Gráfico 15, a questão 5 destaca quais são os materiais mais lidos pelos estudantes. A bíblia segue em primeiro lugar com 18%; seguida de histórias em quadrinhos com 17%. Os 12% dos estudantes leem mais textos na internet e, também, 12% afirmaram ler mais poesias. Os 11% possuem predileção por narrativas de aventura, e, 10% leem mais revistas. O gráfico também mostra que 9% dos estudantes leem mais o livro didático; em seguida, as biografias alcançam 7% como material mais lido; e apenas 4% leem o jornal.

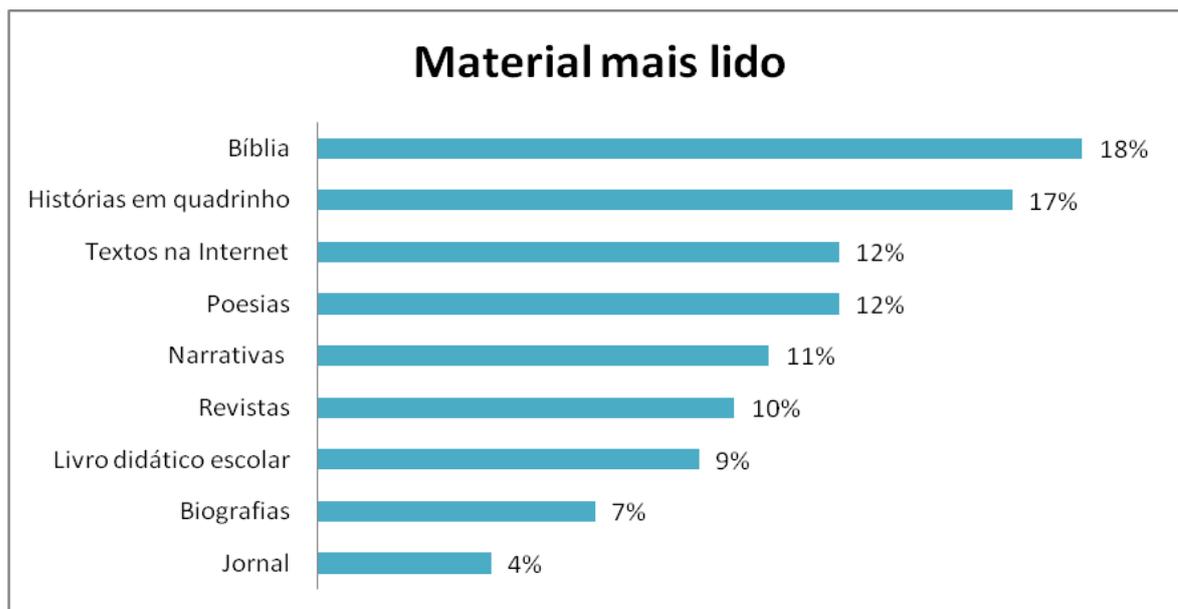


Figura 15: material mais lido.

A questão 06 abordou o significado da leitura para os estudantes. Depreende-se do Gráfico 16 que 46% deles encaram a leitura como aquisição de conhecimento; 20% como obtenção de informação. Para os 16%, a leitura tem o sentido de conhecer outras culturas. Os 9% afirmaram que a leitura é um momento de prazer; 6% dos alunos a veem como diversão, e, apenas, 3% não souberam responder o significado da leitura para eles.

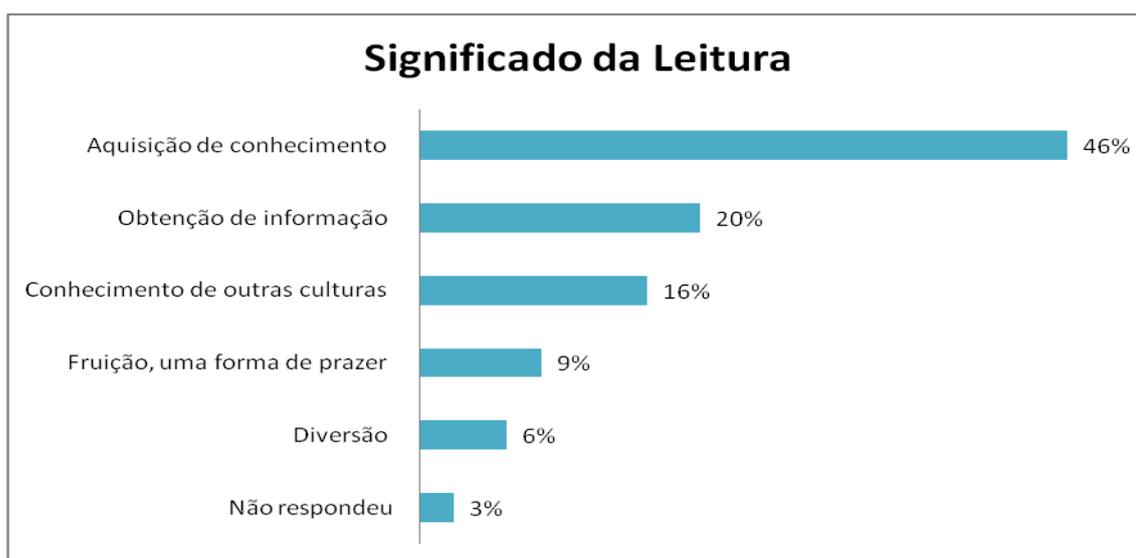


Figura 16: significado da leitura.

A questão 7, Gráfico 17, consiste na identificação da pessoa que influenciou o gosto pela leitura. Com 28%, a figura que mais influencia o gosto pela leitura é o professor. Seguidamente, 22% dos estudantes afirmam sofrer influência da mãe (ou responsável do sexo feminino).

Já 15% dos estudantes afirmam que “outro parente” foi a pessoa mais influente no gosto pela leitura, 13% dos alunos responderam que ninguém os influenciou; e também 13% afirmam que sofreram forte influência do pai (ou responsável do sexo masculino). Além disso, 6% disseram ter sofrido influência de “algum amigo”; e 3% asseveraram que o líder religioso foi quem influenciou o gosto pela leitura. Por fim, apenas 1% afirmou que nenhuma das pessoas elencadas o influenciou o gosto pela leitura.



Figura 17: pessoa que influenciou o gosto pela leitura.

Em consonância com o Gráfico 18, na questão 8, indagou-se quais seriam as dificuldades que se tem ao ler, o maior problema encontrado é a falta de concentração, com 26%, seguido da falta de paciência, 21%. 7% não compreendem a maior parte do que lê; 5% tem o sentido da vista restrito ou outras limitações; e com 4%, tem-se a leitura feita de forma muito vagarosa. Apesar de todas as situações adversas descritas acima, a maior parte dos entrevistados não possuem problemas na leitura, com 37%.

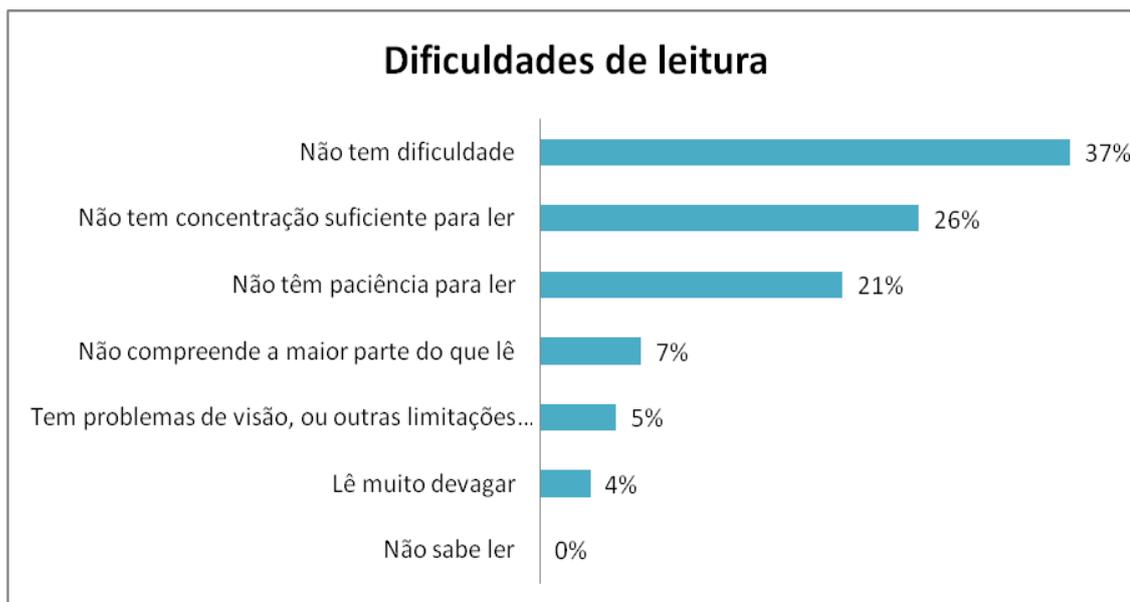


Figura 18: dificuldades de leitura.

Na questão 9 foi pedido para o aluno elencar as atividades que realiza na escola. Depreende-se do Gráfico 19, que 11% dos alunos copiam textos e exercícios do quadro; 11% fazem redação ou trabalhos. Dessa forma, 10% dos alunos relatam que apresentam seminários; 9% respondem aos questionários; 9% copiam textos dos livros; 8% preparam-se para provas; 6% dos estudantes agendam provas e entregam trabalhos. Ainda sobre o gráfico, 6% fazem resumos e leem em voz alta. Observa-se que apenas 4% dos alunos controlam suas próprias notas, bem como fazem perguntas para o professor; 3% fazem anotações sobre as aulas, 3% elaboram projetos de pesquisa ou relatórios, 3% participam de debates e 3% escrevem textos ditados pelo docente. Somente 2% consultam os quadros de horários e apenas 1% participa de reuniões.

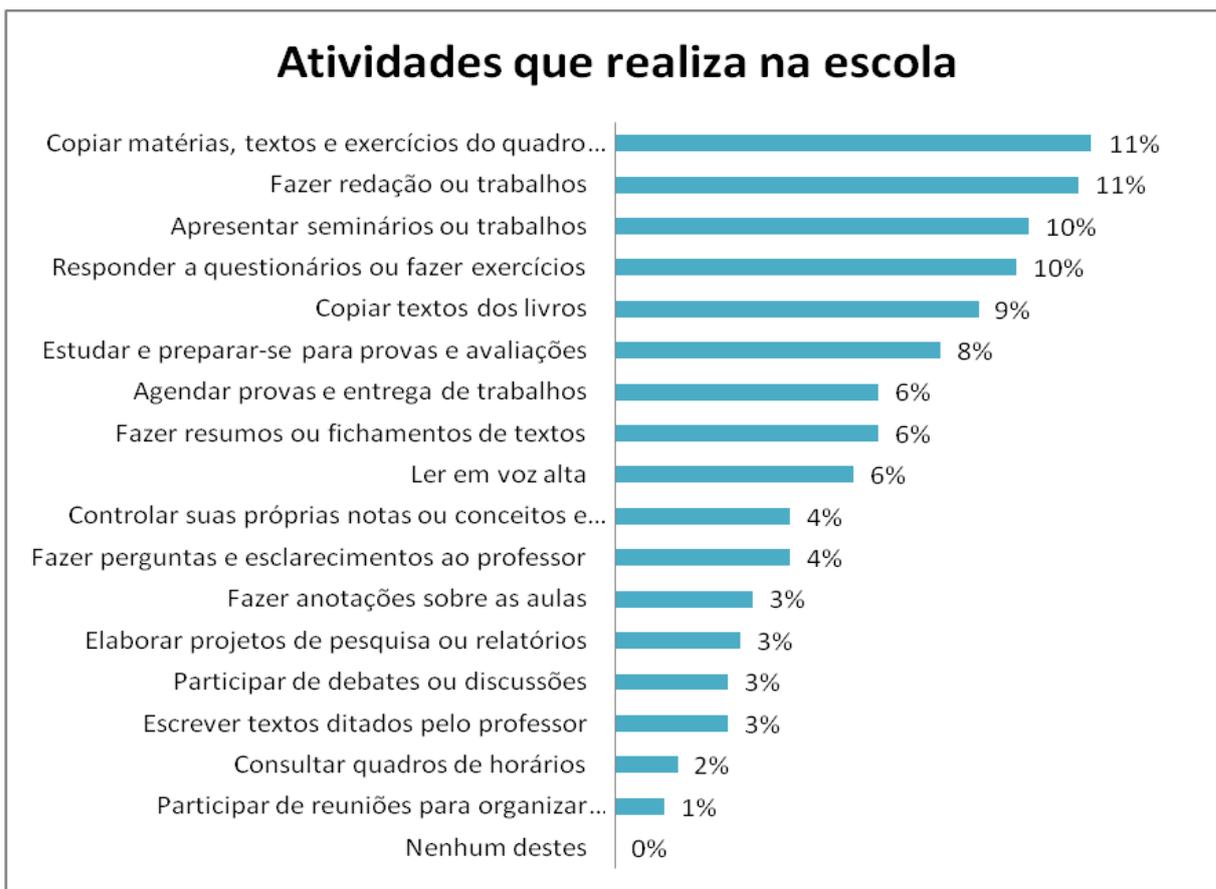


Figura 19: atividades que realiza na escola.

Na questão 10, Gráfico 20, indagou qual o livro que o aluno mais gostou de ter lido até hoje. 31% dos estudantes afirmam ter preferência pela literatura “teen”, 15%, preferem a leitura de quadrinhos; 15 %, livros religiosos. 11% gostaram de ler diários; 8% narrativas de aventura; 4% histórias de ficção. Apenas 2% dos estudantes disseram que gostaram mais de livros de RPG; terror; e biografias. Um número significativo revelou que 8% não responderam à pergunta e 2% relataram que não leram nenhum livro do qual tenham gostado.

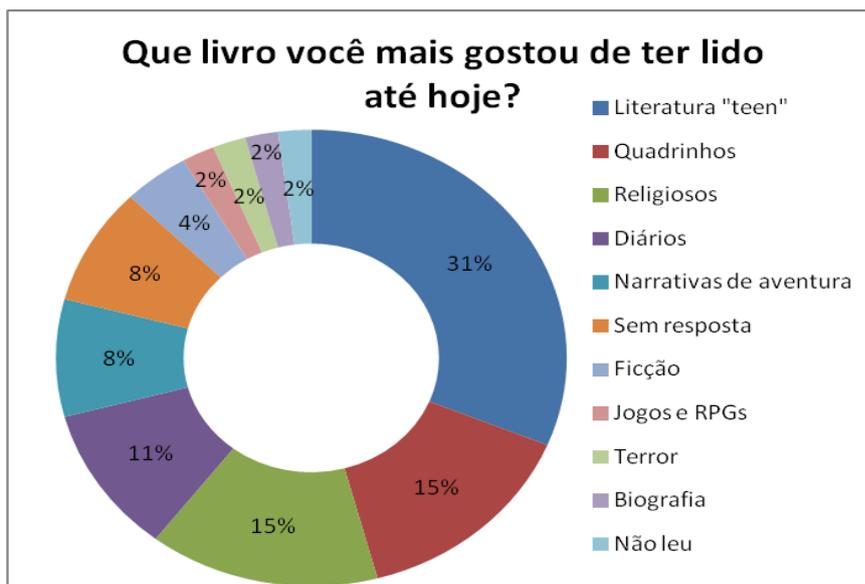


Figura 20: que livro você mais gostou de ter lido até hoje?

Ainda na pergunta de número 10, foi questionado o motivo da predileção pelo livro de que gostaram de ler. Segundo o Gráfico 21, o interesse no enredo foi a principal razão, com 54%; 31% dos alunos não souberam justificar o porquê a leitura foi interessante; 13% disseram atrair-se pelo tema do livro; e, por fim, 2% relatam que razão foi a perspectiva e contextualização que a história lhes transmite.

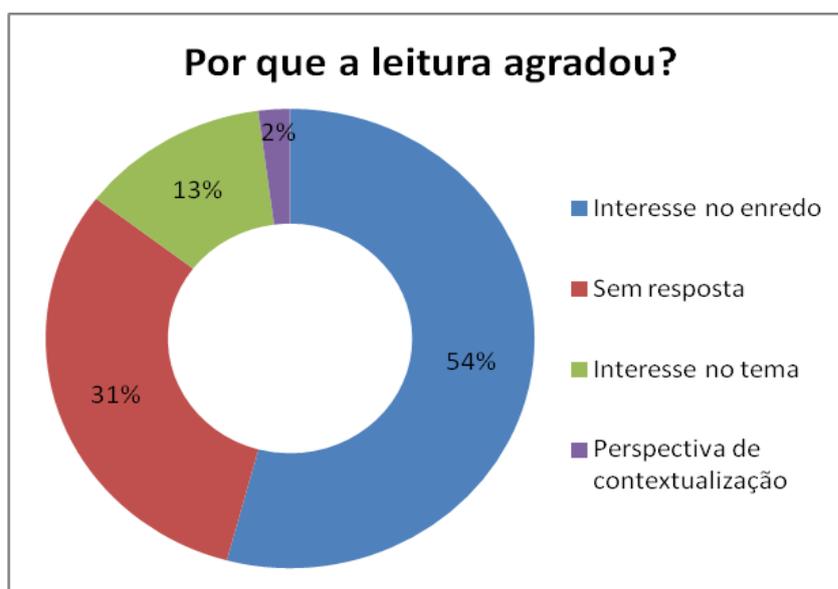


Figura 21: por que a leitura agradou?

O Gráfico 22 apresenta o que o aluno costuma ler na escola. A grande maioria, 65%, respondeu que lê o livro didático; 25% leem textos propostos e 4%, quadrinhos. Por fim, 6% não souberam responder.

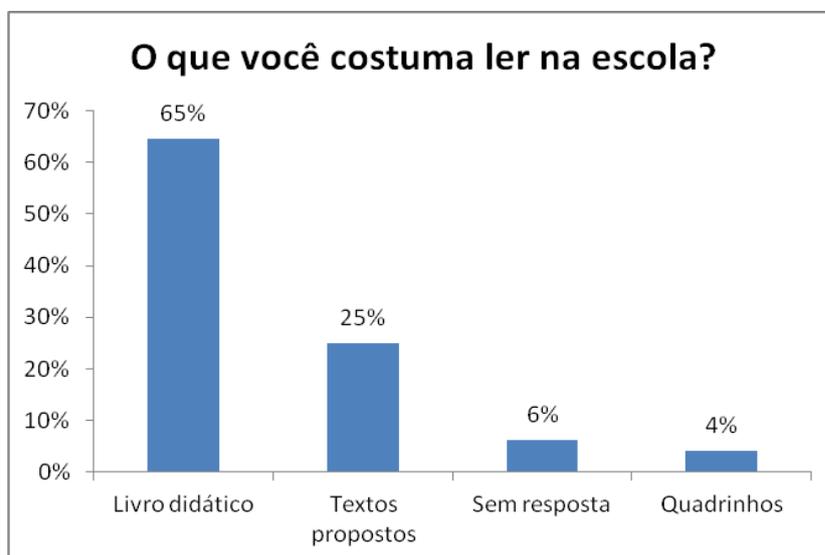


Figura 22: o que você costuma ler na escola.

A questão 12, inusitadamente, questionou o estudante como a leitura poderia ser trabalhada em sala de aula. O Gráfico 23 sugere que a leitura seja trabalhada por meio de seminários com 25%. Os estudantes anseiam também pelo foco na leitura compartilhada com 20%.

Os 16% não souberam responder; 12% gostariam que a leitura fosse trabalhada com maior frequência. 8% desejam que o trabalho seja realizado contemplando a diversidade de gêneros textuais; 4% ambicionam que seja trabalhada de modo individualizado. Interessante notar que 4% gostariam de participar de aulas de leitura com mais recursos. Ademais, 4% gostariam que inserissem a resenha; 2% gostariam que a leitura fosse valorizada nas avaliações. E, por fim, apenas 2% dos estudantes desejam que seja trabalhado quantidades menores de textos em sala.



Figura 23: como você gostaria que fosse trabalhada a leitura em sala de aula?

### 4.3. RESULTADOS

A aplicação do questionário aos professores e aos estudantes empenhou-se em buscar informações sobre a questão da leitura em sala de aula. O contato, ou melhor, a interação entre os sujeitos possibilitou a escuta dos envolvidos no processo que é, a princípio, o início para novas buscas, indagações, reflexões a respeito da leitura em sala.

No questionário dos professores, evidencia-se que são professores leitores que possuem o hábito de ler frequentemente. No entanto, ao avaliarmos o que o professor costuma ler, observa-se que publicações científicas não fazem parte do universo de leitura da maioria dos docentes. Isso ressalta a importância do incentivo à formação do professor pesquisador que, planeja, observa e coloca em prática a própria *práxis* pedagógica, como também, pesquisa a fim de contribuir para a melhoria da qualidade no ensino da leitura.

É importante destacar que o professor ainda utiliza preponderantemente o livro didático como ferramenta de ensino da leitura. Observou-se também o desejo do uso de tecnologias em sala, porém, antes, anseia-se pela implantação de salas ambiente para que o trabalho habitual do professor seja facilitado. É preciso estrutura física da escola para que os professores utilizem meios tecnológicos e formação sobre o uso delas em sala de aula.

Um ponto interessante que vale salientar, é que os professores sabem quais leituras despertam maior interesse dos estudantes. Ao triangular os dados dos gráficos gerados pelos estudantes e professores, é possível observar que os docentes conhecem seus alunos e notam que história em quadrinhos é o gênero mais atraente para essa faixa etária.

Em consonância, também estão quanto ao aspecto conceitual do que é leitura. A leitura para ambos os grupos é uma aquisição de conhecimento e obtenção de informação. A concepção dialógica da leitura que possibilita a comunicação entre texto e leitor não foi observada.

Observa-se a premência do trabalho sob o viés interacionista, é claro que a leitura tem conseqüências infindáveis na formação do estudante. E uma delas é a aquisição do conhecimento, mas é preciso atentar-se para a importância da construção de sentidos. A leitura mobiliza, segundo Koch e Elias (2006),

conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional, que permitem o estudante ler texto de variados gêneros e com diferentes objetivos.

A observância de aspectos cognitivos que auxiliam na construção de sentidos da leitura deve estar em mente no trabalho do professor, pois a atividade de ler um texto requer desenvolver estratégias, que possibilitem a compreensão leitora.

A importância do trabalho com o letramento é premente entre os estudantes. Observa-se que a prática social da leitura ultrapassa as questões com o foco em escrita em sala. Pois, dentre as tarefas que realizam em sala de aula, uma parcela considerável marcou a cópia de textos do quadro como atividade predominante em sala.

Além do mais, foi possível perceber que o professor possui importante papel para influenciar no incentivo pelo gosto da leitura, já que 28% dos estudantes veem o professor como principal mediador para a formação de leitores. É interessante notar que mesmo enfrentando uma crise da leitura em sala

A pesquisa por meio dos questionários dos estudantes aponta que o aluno anseia participar do processo de ensino e aprendizagem. A postura passiva é suprimida ao desejar que atividades, como: o seminário seja trabalhado em sala, em que competências linguísticas, textuais e discursivas são requisitadas. O estudante almeja produzir, realizar leitura compartilhada quer sentir-se partícipe na construção da aprendizagem.

## **CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou-se desafiante ao refletir sobre a prática da leitura em sala de aula. Essa questão nos instiga ao estudo de novos paradigmas para a construção de sentidos que possibilitem a melhoria de qualidade, no que tange ao ensino e aprendizagem da leitura. A transformação desse paradigma reverbera em sala, posto que urge a necessidade de mudança para o despertar de leitores competentes.

Neste estudo procurou-se refletir acerca das concepções de leitura existentes em sala de aula e constatamos a importância do processo interacional, proporcionado pela leitura. O ato de ler é uma atividade complexa a qual requer do leitor a ativação de conhecimentos e habilidades necessárias para compreensão do texto.

Ler é compreender o que está sendo lido. Visto que é uma das tarefas mais árduas no trabalho em sala, pois atende a diversas finalidades e objetivos. Por isso, destacamos o papel da leitura como prática social, relacionando-a às práticas de letramentos. Observou-se, por valiosos referenciais teóricos, que a leitura e a prática da escrita caminham juntas para transformação do indivíduo letrado.

A mudança paradigmática da leitura perpassa pelas práticas de letramento, pelo uso dos gêneros textuais na escola, com exercício da intertextualidade. A reflexão, o planejamento, o trabalho com as estratégias de leitura requer, como vimos, a importante figura do professor mediador para auxiliar na construção da aprendizagem.

Com relação à pesquisa, buscou-se a construção de significados por meio da análise dos dados. Adentrar o local escolar e promover a reflexão sobre a leitura entre estudantes e professores foi uma experiência significativa que reforça a ideia de que os professores precisam desenvolver também o perfil pesquisador. Por meio da análise dos dados foi possível perceber que os docentes reconhecem preferências e dificuldades dos estudantes.

A observação do professor revelou nos gráficos que a leitura e a escrita são avaliadas em conjunto. Ao diagnosticar as dificuldades em leitura, o professor faz

uso da produção escrita do estudante. Ademais, a participação deste no processo é imprescindível, pois uma das estratégias que os docentes utilizam para oportunizar a leitura é criar situações em que a leitura seja exercitada.

No entanto, este trabalho, entrelaçado também com questionamento aos estudantes, delineou que, preponderantemente, o gosto pela leitura realiza-se pela resposta “às vezes”. Esta visão deve mudar! A questão da leitura deve ser trabalhada tanto com estudantes quanto por professores. É preciso aperfeiçoamento, oportunizar cursos de formação continuada, desenvolver estratégias antes, durante e depois da leitura. Ao destinar investimentos em educação, recomenda-se que propicie infraestrutura e materiais adequados para bem trabalhar a competência da leitura. Estudantes participativos e conscientes de que o processo de leitura é complexo e demanda ativação de habilidades que auxiliam no desenvolvimento da autonomia na leitura.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi alcançado: refletir sobre as práticas de leitura em sala de aula. Assim como os objetivos específicos: a análise das concepções de leitura de estudantes e professores; identificar as atividades que estimulam à leitura em sala; e observar as dificuldades encontradas para se realizar a leitura. A pesquisa busca caminhos e alternativas, pois redireciona o olhar sobre essa competência, conferindo a importância de criar situações significativas de leitura. Nessa perspectiva, o interesse pela questão abrange várias áreas do conhecimento, por reconhecer que a capacidade de pensar permeia todas as disciplinas. A pesquisa sobre a leitura mostrou-se, portanto, esclarecedora e apontou direções para estudos relevantes ainda por investigar.

## CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. . Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador*. Introdução à Pesquisa Qualitativa. II Parábola. São Paulo. 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CATANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL*. 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução de Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro; IBOPE, 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf/8524bcf0-d7b4-4d16-bc42-b90edac8104c/>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

KASPCHAK, Marilene. FORTES, Rafael Adelino. O ensino de fábulas na perspectiva histórico crítica. UNICAMP, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo\\_simposio\\_9\\_871\\_prof.rafaelfortes@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_871_prof.rafaelfortes@hotmail.com.pdf). Acesso em: 22/06/2015.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela.. Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angel B. MORAES, Silva. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e Compreender - os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, Mª A. (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz António. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUMELHART, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. Em: R. J. Spiro; B. C. Bruce & W. C. Brewer (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS



Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas  
Coordenação de Formação Continuada de Professores

---

## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**

**Pesquisador(a):** YEDA SILVA MORAES

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º ano) da Universidade de Brasília. Minha pesquisa tem por objetivo refletir acerca das práticas de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Sua prática em sala de aula muito tem a nos ensinar. Nesse sentido, sua participação é bastante significativa e importante.

As questões são de fáceis respostas, sendo bem objetivas. Sinta-se à vontade para respondê-las.

Agradeço, desde já, sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um abraço cordial,  
Yeda Silva Moraes

Maio/2015

1- Com que frequência você costuma ler?

- Raramente
- Pouco
- Esporadicamente
- Frequentemente

2- O que você costuma ler?

- Jornais e revistas
- Livros
- Sites na internet
- Publicações científicas
- Outros- Quais? \_\_\_\_\_

3- O que é leitura para você?

---

---

---

4- O que você faz para diagnosticar problemas de leitura?

---

---

---

5- Em sala de aula, que estratégias você utiliza para estimular a leitura dos alunos?

---

---

---

6- Quais apoios didáticos você utiliza no trabalho com a leitura?

- Livro didático
- Projetor (datashow)
- Filmes, desenhos animados ou documentários
- Aplicativos para dispositivos móveis
- Outros

Quais?

---

7- Qual tipo de leitura desperta interesse dos seus alunos? Por quê?

---

---

---



Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas  
Coordenação de Formação Continuada de Professores

---

## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**

**Pesquisador(a):** YEDA SILVA MORAES

Prezado(a) aluno(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º ano) da Universidade de Brasília. Minha pesquisa tem por objetivo refletir acerca das práticas de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Nesse sentido, sua participação é bastante significativa e importante.

As questões são de fáceis respostas, sendo bem objetivas. Sinta-se à vontade para respondê-las.

Agradeço, desde já, sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um abraço cordial,  
Yeda Silva Moraes

Maio/2015

1- Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- ) Não frequentou a escola.
- ) Possui o ensino fundamental incompleto.
- ) Possui o ensino fundamental completo.
- ) Possui o ensino médio incompleto.
- ) Possui o ensino médio completo.
- ) Possui o ensino superior incompleto.
- ) Possui o ensino superior completo.

2- Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- ) Não frequentou a escola.
- ) Possui o ensino fundamental incompleto.
- ) Possui o ensino fundamental completo.
- ) Possui o ensino médio incompleto.
- ) Possui o ensino médio completo.
- ) Possui o ensino superior incompleto.
- ) Possui o ensino superior completo.

3- Você gosta de ler?

- ) sim       ) não       ) às vezes

4- Com que frequência você costuma ler?

- ) Raramente
- ) Pouco
- ) Esporadicamente
- ) Frequentemente

5- Dentre as leituras que você realiza, os materiais mais lidos são:

- ) Jornal
- ) Revistas
- ) Poesias
- ) Biografias
- ) Textos na Internet
- ) Bíblia
- ) Histórias em quadrinho
- ) Livro didático escolar
- ) Narrativas

6- O que significa leitura para você?

- ) Leitura como forma de adquirir conhecimento
- ) Leitura como forma de obter informação
- ) Leitura como fruição, uma forma de prazer
- ) Leitura como forma de conhecer outras culturas
- ) Leitura como forma de diversão

7- Marque as pessoas que mais influenciaram o seu gosto pela leitura

- ) Algum professor
- ) Mãe ou responsável do sexo feminino
- ) Pai ou responsável do sexo masculino
- ) Algum amigo
- ) Outro parente
- ) Padre/Pastor ou líder religioso
- ) Outra pessoa
- ) Ninguém

8- Quais as dificuldades que tem ao ler?

- ) Lê muito devagar
- ) Não têm paciência para ler
- ) Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas
- ) Não tem concentração suficiente para ler
- ) Não compreende a maior parte do que lê
- ) Não sabe ler
- ) Não tem dificuldade

9- Marque as atividades que realiza na escola.

- ) Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro
- ) Copiar textos dos livros
- ) Fazer anotações sobre as aulas
- ) Fazer resumos ou fichamentos de textos
- ) Fazer redação ou trabalhos
- ) Responder a questionários ou fazer exercícios
- ) Escrever textos ditados pelo professor
- ) Elaborar projetos de pesquisa ou relatórios
- ) Ler em voz alta
- ) Apresentar seminários ou trabalhos
- ) Participar de debates ou discussões
- ) Fazer perguntas e esclarecimentos ao professor
- ) Consultar quadros de horários

- ( ) Agendar provas e entrega de trabalhos
- ( ) Controlar suas próprias notas ou conceitos e faltas
- ( ) Estudar e preparar-se para provas e avaliações
- ( ) Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões
- ( ) Nenhum destes

10- Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

---

---

---

---

11- O que você costuma ler na escola?

---

---

---

---

12- Como você gostaria que fosse trabalhada a leitura em sala de aula?

---

---

---

---