

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O EXERCÍCIO DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Niceia Aparecida da Cunha Souza (UFOP)

niceia_acs@yahoo.com.br

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Os estudos relacionados à leitura, no Brasil, não são recentes. Muitos estudiosos têm se dedicado a esse assunto, e, as questões acerca do tema não se esgotam. Apesar das muitas pesquisas sobre leitura, o Brasil ainda apresenta níveis baixos de leitura em avaliações governamentais, mais precisamente o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e os resultados, em comparação com outros países, colocam o Brasil em uma posição significativamente inferior à de países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A leitura é uma prática que confere ao leitor a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e pessoal, tem o poder de transformar o sujeito e de elevar sua condição em relação a si próprio. Partindo da ideia de leitura como uma prática social que contribui para a formação do sujeito, o artigo apresenta uma reflexão dos conceitos de leitura propostos por Kleiman (2008) e por Koch (2006), e como a compreensão desses conceitos podem ser relacionados à concepção de identidade apresentada por Hall (2011), num ponto de vista sociológico e por Rajagopalan (1998), num ponto de vista linguístico. Reflete ainda a noção de letramento e como a associação desses conceitos pode contribuir para a formação do leitor crítico, conferindo-lhe autonomia e empoderamento na sociedade atual.

Palavras-chave:

Identidade. Leitura. Letramento. Política linguística.

1. Introdução

Embora as discussões sobre o ensino de leitura no Brasil sejam antigas e numerosas, as pesquisas acerca do tema ainda são recorrentes e de grande relevância para contribuir para as atuais reflexões sobre o ensino da língua portuguesa, especificamente o eixo leitura. O tema, no entanto, não está restrito às áreas da linguística, língua portuguesa e educação, pois é um assunto interdisciplinar e suas habilidades são exigidas e necessárias em diversas áreas de estudo, já que a interpretação e a compreensão de textos (em seus diferentes gêneros) acontecem, a todo o momento, em qualquer situação.

O ato de ler envolve várias habilidades e contribui para o desenvolvimento cognitivo do leitor. Entre as acepções de leitura, é importante destacar que essa atividade abrange o texto falado, escrito, desenhado, ou seja,

as inúmeras formas de ler o mundo. Martins (1988, p. 30) define leitura como “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. As possibilidades de leitura podem ocorrer através de qualquer forma de linguagem além da escrita, assim, Martins (1988, p. 30) diz que essas formas de linguagem são “outros tipos de expressão do fazer humano”. Dessa forma, no processo definido como leitura, importa considerar os componentes que circundam o meio onde se instala o sujeito leitor, pois esses elementos, dentre outros, constituem a memória do conhecimento prévio, importante para a realização da leitura.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) avalia leitura em 35 países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e nos países parceiros, entre os quais, o Brasil faz parte desde a primeira aplicação, em 2000. A avaliação ocorre a cada três anos e investiga os conhecimentos em leitura, matemática e ciências. Para medir o conhecimento na área de leitura, o programa utiliza a noção de letramento, pois afirma que a definição de leitura é limitada porque consiste em decodificação e leitura em voz alta, já a definição de letramento contempla as habilidades e outros elementos considerados no processo de leitura “é visto como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem durante a vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral” (INEP, 2016, p.92).

A noção de letramento da OCDE, de acordo com o documento *Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, leva em consideração o aprendizado escolar e o conhecimento além da escola. Baseia-se também nas transformações ocorridas na sociedade, economia e cultura, as quais implicam uma mudança no comportamento e na linguagem.

A finalidade do PISA é aferir os resultados de modo a refletir as necessidades de promover políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento educacional, e conseqüentemente, econômico do país. Os últimos resultados das avaliações em leitura apresentam o Brasil com uma média consideravelmente baixa em leitura (a média dos estudantes brasileiros foi de 407, enquanto que a média dos países membros da OCDE foi de 493).

A importância política da participação do Brasil nas avaliações do PISA é inquestionável. Os resultados dos estudantes brasileiros não

deixam dúvidas de que o Brasil precisa investir em políticas educacionais eficientes para melhorar os índices das avaliações a que os estudantes brasileiros são submetidos e investir na formação de professores, não apenas de língua portuguesa, mas de todas as áreas, pois a prática e ensino de leitura são necessários em qualquer área de estudo. No entanto, para promover políticas que estruturam a educação, considerar apenas os resultados das avaliações não é o suficiente para que a mudança se concretize. É importante levar em consideração os sujeitos que estão envolvidos no processo e como a leitura impacta e influencia suas vidas.

2. *Breve Histórico Sobre a Leitura*

Partindo do problema que deu origem a essa pesquisa, pergunta-se o porquê, no Brasil, a leitura é uma prática que não apresenta resultados satisfatórios diante das avaliações e porque ainda há resistência à prática de leitura. É grande o número de trabalhos e pesquisas no campo da leitura, as preocupações estão postas, mas os resultados e avanços são lentos em comparação ao número de produção ao qual esta pesquisa se soma. No entanto, para entender os resultados que temos hoje, é fundamental revisar o histórico sobre a leitura no Brasil. Primeiramente, é necessário observar que a leitura pressupõe a escrita. Também é necessário pensar no público leitor e nas práticas sociais que exigiam/exigem o exercício da leitura.

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

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

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

Sabe-se que a leitura é uma prática que promove reflexão, questionamentos e inquietações diante das situações, mas a história da leitura no

Brasil caminha ao lado da história de conquista e dominação. O ensino da leitura tinha como objetivo a decifração do código as interpretações poderiam ser nocivas à alma humana; o ensino do código ficou por conta da igreja, Santos (2009) diz:

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

A leitura como forma de questionamento era inacessível à maioria da população. Mais tarde, mais marcadamente no século XVIII, o hábito de ler para um público (de forma controlada), eleva o leitor a um status privilegiado na sociedade. Essa prática define ainda mais claramente os espaços do leitor e do não leitor. A leitura em voz alta era uma forma de os não leitores receberem informações e o número de analfabetos era alto. Além disso, a prática de leitura por mulheres também não era aceita.

O acesso a livros e a oportunidade de leitura eram restritos a poucos, somente autoridades e alguns profissionais tinham direito e poder para essa prática.

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

Como vimos, os humildes eram privados do acesso ao livro, ao conhecimento, ao questionamento. O número de leitores e a produção de livros aumenta a partir de 1870 com a obrigatoriedade da educação, imposta pelo imperador (ZILBERMAN, 1996), porém, com o número de escolas e de professores insuficientes para receber os alunos, o número de alunos matriculados nas escolas ainda era baixo, e as classes mais pobres não tinham oportunidade de chegar à educação formal. A concepção de leitura apresentada pelo maior produtor de livros didáticos, Abílio César Borges, na introdução de um de seus livros, conforme Zilberman (1996) é a seguinte:

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

Considerada tarefa “de dificuldade”, a leitura era proposta a ser aprendida antes de aprender a escrever, era vista como uma prática independente da escrita. Apesar da obrigatoriedade escolar, esse mundo ainda era próprio de grupos mais abastados.

Como apontado acima, “a leitura pressupõe a escrita”, dessa forma, para criar/surgir leitores, é necessária a acessibilidade a textos escritos; seja livro, seja jornal. O acesso a livros era mais possível, devido ao custo, à elite. O jornal, então, passa a contribuir para a disseminação da leitura. Esse contexto de produção e crescimento da venda de notícia é favorável ao mercado:

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

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

Por outro lado, a leitura na escola é apresentada, na década de 30, quando surge o Ministério da Educação, com objetivo de “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores (...)” (ZILBERMAN, 1996, p.22). Vemos que a ênfase recai sobre a expressão correta das palavras. Além disso, destaca a importância de ler os “bons escritores”, para conhecer bom vocabulário, boa ortografia e as formas corretas. Em 1934, a nova constituição dispõe a educação como direito de todos sendo responsabilidade do estado e da família, mas a gratuidade do ensino é facultada apenas ao ensino primário.

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

Outras modificações sucederam ao ensino em 1950 e em 1970 com poucas alterações. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases sendo reformulada com poucas modificações em 1971 e foi mantida

até 1996, momento em que há significativas mudanças em relação ao ensino. A leitura na escola após 1950 sofreu as modificações necessárias para acompanhar as reformas que ocorreram no período. Ainda no início do século XX, o exercício de leitura se resumia a ler em voz alta, com atenção à expressividade na leitura. Ao exercício da leitura iam sendo acrescentados os textos literários à medida que o aluno avançava, aumentando sua complexidade:

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

A atenção dada à leitura/literatura na escola tinha como objetivo preparar o aluno para os estudos posteriores. Porém, uma considerável parcela da população ainda não era contemplada com a prática de leitura simplesmente por não estar incluída na escola. A essa parcela, sabemos, somam aqueles que durante toda a história do Brasil foram postos às margens, como a população pobre e negra por motivos de exclusão ou por motivos de necessidade de dar prioridade ao trabalho como meio de sobrevivência, dessa forma, o trecho apresentado por Leiria (2012) demonstra o reflexo da não prioridade ao ensino e leitura democrática na nossa história:

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

Em relação à situação da leitura no Brasil de hoje, pode-se afirmar que cresceu o número de leitores. Esse dado pode ser confirmado através de pesquisas realizadas por instituições autorizadas como o Instituto Pró-livro. Mesmo com tantos esforços, o Brasil ocupa os últimos lugares na avaliação internacional que mede as habilidades de leitura de estudantes de 15 e 16 anos:

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

Neste breve histórico sobre a leitura no Brasil, é importante observar que instalação de políticas educacionais que visassem atender toda a

população aconteceu tardiamente. A prática de leitura nas escolas, durante muito tempo, apenas considerou como leitura válida para o aprendizado, àquelas dos considerados bons escritores, e que representasse a expressividade do texto através da leitura em voz alta. O sistema educacional, embora determinasse obrigatória a educação no final do século XIX, não foi eficiente ao ofertar vagas e acesso a todos. Atualmente, com a obrigatoriedade dos estudos e vagas para quase totalidade da população, ainda há o que se conquistar no que tange a qualidade do ensino.

3. *Leitura e identidade*

Os estudos mais recentes concebem a leitura como um exercício de interação social. Os diversos gêneros textuais que circulam em variados veículos de comunicação apresentam uma intenção comunicativa e encontram seu público alvo de acordo com a necessidade do leitor. Para que a leitura faça sentido, ela precisa ser contextualizada e atender aos propósitos do leitor. Em um contexto de ensino, é necessário refletir os conceitos de leitura e entender como ocorre esse processo. Também é importante conhecer o significado de letramento e de identidade, pois são noções que podem contribuir para que a complexidade envolvida no processo da leitura seja compreendida. A relação existente entre leitura, letramento e identidade aproxima o conceito de leitura à atividade social existente nessa prática e ao sujeito que a executa. Dessa forma, esses elementos estão interligados quando acontece o ato da leitura, pois além de ativar a cognição, envolve o universo do leitor e toda a memória arquivada por ele, e pode ser recuperada ou acessada para contribuir para a concretização da leitura.

Vemos que as mudanças que acontecem no mundo e pelo fenômeno denominado por Hall (2006) por globalização aproximam os países mais longínquos no sentido de fazer a informação circular quase que instantaneamente. Essas mudanças têm provocado um desequilíbrio e transformado as paisagens sociais, e consequentemente, os sujeitos.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2002, p. 7).

As identidades refletem o efeito da mudança, e se tornaram identidades fragmentadas, que comportam em sua estrutura várias outras identidades formadas na interação entre o sujeito e todo elemento que o rodeia.

Esse aspecto da identidade como algo que se cria e recria, como algo formado a partir das experiências sociais e não como algo inato, ao ser levado em consideração no exercício da leitura, pode ser determinante para que a realização da atividade de leitura ocorra de maneira satisfatória. Ao contrário das transformações que vem tornando os processos mais rápidos e ágeis devido às tecnologias empregadas nos processos, o aprendizado da leitura ocorre de forma lenta e gradual. É complexo e envolve fatores internos e externos e varia de sujeito para sujeito. Por isso, o conhecimento prévio, a história de vida e as práticas sociais interferem no aprendizado da leitura. O contexto pessoal tem importância significativa no desenvolvimento da leitura.

“O leitor preexiste à descoberta dos significados das palavras escritas” (MARTINS, 1988, p. 17). Sua história e seu contexto são significativos para a realização da leitura e precisam ser considerados. Assim, faz todo sentido a afirmação de Santos (2005) quando diz que a universidade precisa trazer o conhecimento de fora para dentro, assim também precisa fazer a escola, explorar o que os alunos trazem de seus universos e fazer disso uma fonte de troca de conhecimento. Essa aproximação e troca de conhecimento são necessários para que a escola se envolva no processo de aprendizagem considerando o contexto do aluno, em um processo de interação que valoriza as diversas manifestações culturais além da estrutura padrão privilegiada pelas instituições de ensino.

No desenvolvimento do aprendizado da leitura, a interação ocupa uma posição relevante para que ela aconteça. Koch afirma, que na perspectiva da interação,

(...) a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido que se realiza, evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2007, p. 11)

A produção de sentido está intimamente relacionada às experiências cultivadas ao longo da trajetória, o conjunto de saberes envolve a bagagem acumulada pelo sujeito, exige um exercício que envolve muitos fatores internos e externos. Nessa associação entre os fatores, ocorre a leitura.

Kleiman (2008) também define a leitura como um exercício de elaboração:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido ao texto. (KLEIMAN, 2008, p. 13)

De acordo com Koch (2007) e Kleiman (2008), a leitura, além de ser um processo complexo, é também um processo construído em interação. Considerando o contexto e a utilidade prática da leitura, a noção de identidade apresentada por Hall (2006) se torna relevante porque permite que algumas barreiras sejam transpostas ao considerar as especificidades do sujeito:

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13)

Rajagopalan (2002) apresenta uma discussão sobre a tentativa de muitos autores em definir língua. Tentativas porque não é fácil definir algo tão complexo, pois à definição de língua está embutida a identidade de uma comunidade, de um povo e não apenas a sua classificação de acordo com as manifestações linguísticas. Acrescenta ainda que a definição de língua parte de uma hipótese de falante ideal, de uma língua homogênea, mas ao definir língua desconsiderando as particularidades do falante e o pluralismo linguístico, essa definição torna-se obsoleta, visto que dificilmente será aplicada a um grupo ou comunidade real. O autor critica a postura da linguística em considerar a questão da identidade como algo pacífico e a língua como algo uno. Após a discussão, apresenta sua noção de identidade:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa [...] as identidades em questão estão sempre em estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41)

Após exposição acima de conceitos sobre a leitura e identidade, cabe a reflexão: Que parâmetros utilizam os professores, os livros didáticos, as escolas, os governos para avaliar a leitura dos alunos? Em que

circunstâncias as identidades estão sendo refletidas? As identidades são levadas em consideração?

A urgência em levar essa questão à discussão nas escolas, leituras e avaliações se justifica pela transformação pela qual o mundo passa e pelas mudanças que ocorrem na sociedade. A diversidade presente nas escolas representa essa necessidade real em levar em consideração que as identidades devem ser respeitadas e dialogadas. Nesse sentido, um mesmo texto pode ter uma denotação para um aluno e outra denotação para uma aluna; pode ter uma denotação para um aluno negro e outra denotação para um aluno branco; uma denotação para um aluno que reside no centro da cidade e outra denotação para um aluno que reside na periferia da cidade. Esses pares são apenas ilustrativos, pois essa diversidade se apresenta em muitas outras formas e as identidades podem se misturar quando estas questões são postas.

4. *Letramento, Ensino de Leitura e Formação do Professor*

Leitura é um evento social e está inscrita nas práticas de letramento, o que significa que é uma forma de interação em que o sujeito se vê como agente na sociedade. Os conceitos de leitura apresentados por Kleiman (2008), Koch (2007) e Martins (1994) se inserem em uma perspectiva interacionista com bases nos estudos linguísticos que pressupõem o aprendizado como uma prática construída.

Além de entender o conceito de leitura, também é importante entender como se dá a relação entre a prática de leitura e as práticas de letramento definido por Soares (2004) como:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96)

Torna-se importante adotar a noção de leitura na perspectiva do letramento porque este pressupõe as práticas sociais. A importância da leitura é indiscutível em qualquer âmbito. Em qualquer tempo e em qualquer

condição, ter o domínio das letras implica em ter destaque social. Essa afirmação não está relacionada ao poder financeiro, mas ao poder cultural e intelectual. Enquanto mais lê, mais condições tem o leitor de desenvolver sua capacidade cognitiva:

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

A atividade de ler não é algo tão simples quanto se parece. Koch (2007) destaca, em sua definição, que a leitura é uma atividade complexa, de produção de sentidos e que acessa “um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” e leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, “orientados por nossa bagagem sociocognitiva”, apresenta estágios de desenvolvimento que envolve desde a decodificação até a compreensão do texto, e isto implica dialogar com o texto fazendo relações do conhecimento prévio e do novo apontado no texto:

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

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

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

A leitura e demais atividades realizadas na escola devem apresentar uma motivação para o aluno, e isso pode começar por incluir propostas sob a perspectiva do letramento que tenham engajamento com as práticas

sociais de leitura e escrita. Assim, os alunos poderão perceber claramente a importância de aplicação das regras, pois as mesmas estarão contextualizadas.

Há uma complexidade no processo de aquisição da leitura que pode parecer natural, mas envolve múltiplas atividades cognitivas que se inter-relacionam e ajudam a promover o sentido do texto. Quando a atividade é isolada e fora do contexto, a compreensão torna-se ainda mais difícil para o leitor.

Apenas conhecer os padrões de escrita ortográficos não é garantia de leitura. A leitura acontece quando são associados os elementos gráficos aos elementos que o leitor traz da sua história. Há, então, um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor de forma dinâmica e mutável, sendo que o autor e o leitor são sujeitos sociais (ORLANDI *apud* KLEIMAN, 2008, p. 33). É necessário enfatizar a importância da “leitura de mundo” para a realização da leitura do texto escrito, por meio desse artifício, é possível que leitores diferentes realizem leituras diferentes do mesmo texto. Isso acontece devido às significações atribuídas ao texto no momento da leitura através das associações com as próprias experiências vividas.

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

Entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, é essencial para conduzirmos nossas práticas em sala de aula. E essas angústias são o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula. Não são questões retóricas as levantadas pelos nossos alunos, nem são por acaso os altos índices de evasão e retenção, mas uma forma de esses jovens expressarem a insatisfação com as diferenças sociais, com a falta de oportunidade para o futuro e com o modelo de ensino pautado na legitimação de saberes da elite e da limitação interacional a eles imposta pelo próprio sistema educacional. (CARDOSO, 2012, p. 32-3)

Lajolo (1997 *apud* LINHARES; LOPES, s/d) afirma que o problema do baixo rendimento em leitura não é próprio da atualidade, ele se faz presente na tradição cultural do brasileiro como resultado das

condições precárias de um país com muitas questões a serem resolvidas. Para mudar essa realidade, é de fundamental importância explorar o nível semântico da leitura, quando se busca o significado do texto, pois, “O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 34).

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

(...) pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2004)

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

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

A partir do que foi exposto sobre a leitura e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e mais igual, é necessário ter em mente que a escola precisa formar leitores críticos que vão fazer uso da leitura nas várias esferas da sociedade onde esse domínio for necessário. A escola é o local privilegiado de formação leitora tanto para alunos,

quanto para professores. Assim, é o espaço onde o professor pode e deve associar seus conhecimentos teóricos à prática e propor a leitura como uma prática dialógica.

As abordagens de leitura consideram o sujeito como um ser atuante na sociedade. Por isso, é necessário considerar que, para o leitor atuar na sociedade em que vive, é preciso desenvolver a percepção crítica da leitura, de modo que esta viabilize suas práticas sociais.

Para contribuir na formação do leitor, é imprescindível que haja objetivos comuns em relação à leitura em todos os conteúdos ou disciplinas e não apenas nas aulas de língua portuguesa. A prática de leitura deve ser “a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem” (CAGLIARI, 1994, p. 25 apud OLIVEIRA et al., s.d., p. 2).

Para isso, a leitura deve, antes de tudo, fazer sentido na vida do leitor. O texto deve servir de reflexão para o sujeito indagar o mundo. A associação dos conhecimentos prévios ao que é apresentado de novo no texto vai contribuir para a interpretação do que o texto apresenta e para as indagações que vão surgir a partir do novo. A reflexão também promove releituras de conceitos pré-definidos e contribui para a reconstrução do sentido.

Apesar disso, a formação de leitores na escola não caminha como é preconizado acima. Leitura é um assunto multidisciplinar pesquisado em vários campos: da linguística, da educação, da psicologia, da história, etc. Com tantas ramificações de estudo, pode-se concluir que não é um problema de fácil resolução. Haja vista a quantidade de trabalhos e pesquisas realizados na área e os resultados ainda não apontam melhoras significativas, como aponta a pesquisa de Alves (2012) realizada através de observações de aulas de leitura.

A autora verifica que as práticas de leitura na escola não exploram estratégias que levem o aluno a desenvolver sua capacidade leitora. Geralmente as atividades estão centradas em práticas que não fazem sentido para o aluno leitor, como bem colocam:

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

Alves aponta, ainda, que as leituras se pautam na codificação e decodificação, como se a unidade do texto dependesse apenas disso. Assim,

a atividade de leitura se concentra em identificar palavras soltas no texto ou pronunciar corretamente as palavras do texto sem fazer o exercício que cabe ao leitor de transpor o texto e construir significados.

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

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

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

Algumas contribuições são necessárias para que a “mágica” se concretize, dentre elas está a formação de professores para o ensino da leitura. É evidente que essa formação deve ser mais aprofundada em cursos como pedagogia e letras, porém, é necessário que os cursos de habilitação em geral disponibilizem na sua grade de ensino uma disciplina sobre leitura e formação de leitores.

Estudos sobre a formação de professores apontam que os estudantes universitários são vistos como o leitor ideal, que, ao adentrarem o espaço acadêmico já dominam as habilidades de leitura e, portanto, não apresentam dificuldades em ler. Há um descompasso nessa acepção, pois, se o leitor do Ensino Médio sai desta etapa com problemas em leitura, certamente continuará apresentando problema no ensino superior (FARIAS *et al.*, 2012).

Segundo estudos de Dalvi (2011), esse embate perdura até o final do curso e os alunos saem das licenciaturas com a noção de que o que lhes foi ensinado sobre leitura não proporcionou os conhecimentos suficientes à função de ensiná-la em sala de aula. (FARIAS *et al.*, 2012, p. 37)

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

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

Na sala de aula, o professor, além de saber o que é ler e o que é necessário para realizar a leitura, também precisa saber que esta é uma atividade complexa, que envolve vários fatores e não acontece de uma hora para outra, ela exige prática. E enquanto mais prática, melhor.

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

Em suas pesquisas, Silva (2002, p. 86), conclui e relata três pontos preocupantes em relação ao professor: formação precária e empobrecimento contínuo de suas condições para a prática de leitura e para a participação na cultura em geral; apego quase exclusivo ao procedimento giz e lousa em função da inexistência de bibliotecas escolares e/ou tecnologia de apoio ao trabalho; negação da história pessoal construída ao longo da experiência docente - ideologia tecnicista que leva o professor a cultivar receitas prontas para problemas de ensino e aprendizagem, sufocando a autonomia e piorando a mentalidade do magistério brasileiro. (SILVA, 2015, p. 15)

Nos bancos da universidade, os futuros professores aprendem teorias que refletem a necessidade de ensinar leitura de forma contextualizada, que promova a reflexão e forme sujeitos críticos, como aliás, tem sido discutido ao longo deste trabalho. Os estudos sobre leitura tendem a mostrar os problemas acerca do ensino confrontando os resultados das avaliações em leitura e o trabalho docente. O espaço da sala de aula é o local onde professor e aluno tem a oportunidade de colocar em prática toda a teoria sobre a leitura, no entanto, o que se observa é a repetição dos erros já apresentados.

5. *Leitura no PISA*

O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE), que acontece a cada três anos. “O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna” (INEP, p. 18).

Do Programa, participam alunos que correspondem à faixa etária entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses. A avaliação compreende três áreas: Ciências, Matemática e Leitura, sendo que a cada aplicação, uma área é enfatizada. Os países que realizam a avaliação totalizaram, em 2015, 70 países divididos em países membros e países parceiros da OCDE, sendo que 35 países são membros e 35 são parceiros, grupo no qual o Brasil está incluído desde o ano 2000.

Em 2018, a aplicação pretendia avaliar 19000 (dezenove mil) alunos de 661 escolas. De acordo com o órgão responsável pela aplicação das provas no Brasil, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), serão 33 alunos de cada escola selecionada. A publicação posterior à aplicação afirma que cerca de 13000 estudantes de 661 escolas foram avaliados, dado consideravelmente menor do que o número de alunos presumido pelo órgão.

No ano de 2018, “novos itens de leitura serão desenvolvidos exclusivamente para a aplicação em computador, considerando habilidades de leitura no mundo digital” (INEP, p. 20).

Nessa trajetória de 15 anos realizando as avaliações, não houve avanços nos resultados, como mostra o quadro apresentado adiante. Os dados da última aplicação, em 2018 ainda não foram divulgados.

Quadro 2 – Médias e medidas de erro padrão dos países selecionados por edição, leitura – PISA 2000-2015¹¹⁶

País	2000			2003			2006			2009			2012			2015	
	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹
Canadá	534	1,6	7,0	528	1,7	5,7	527	2,4	7,0	524	1,5	3,7	523	1,9	5,6	527	2,3
Finlândia	546	2,6	7,3	543	1,6	5,6	547	2,1	6,9	536	2,3	4,1	524	2,4	5,8	526	2,5
Coreia do Sul	525	2,4	7,2	534	3,1	6,2	556	3,8	7,6	539	3,5	4,9	536	3,9	6,5	517	3,5
Portugal	470	4,5	8,2	478	3,7	6,5	472	3,6	7,5	489	3,1	4,6	488	3,8	6,5	498	2,7
Estados Unidos	504	7,0	9,8	495	3,2	6,3	-	-	-	500	3,7	5,0	498	3,7	6,4	497	3,4
Espanha	493	2,7	7,3	481	2,6	6,0	461	2,2	7,0	481	2,0	4,0	488	1,9	5,6	496	2,4
Chile	410	3,6	7,7	-	-	-	442	5,0	8,3	449	3,1	4,6	441	2,9	6,0	459	2,6
Uruguai	-	-	-	434	3,4	6,4	413	3,4	7,4	426	2,6	4,3	411	3,2	6,2	437	2,5
Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	443	3,2	4,7	441	3,5	6,3	427	2,6
Colômbia	-	-	-	-	-	-	385	5,1	8,3	413	3,7	5,0	403	3,4	6,3	425	2,9
México	422	3,3	7,6	400	4,1	6,8	410	3,1	7,3	425	2,0	4,0	424	1,5	5,5	423	2,6
Brasil	396	3,1	7,5	403	4,6	7,1	393	3,7	7,6	412	2,7	4,4	407	2,0	5,6	407	2,8
Peru	327	4,4	8,1	-	-	-	-	-	-	370	4,0	5,3	384	4,3	6,8	398	2,9
República Dominicana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	358	3,1

Entre os setenta países, participantes em 2015, o Brasil ficou na 59^a posição em leitura. O objetivo do PISA, segundo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹⁷ é:

produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (INEP)

No entanto, embora um dos objetivos seja subsidiar as políticas públicas de forma a melhorar a qualidade da educação, há estudos que criticam o “não uso” dos resultados do PISA, sendo o Programa utilizado apenas para aproximar o país dos outros países da OCDE, para estabelecer uma meta para o IDEB e imprimir experiência ao país de participação em avaliação de larga escala. Segundo Araújo e Tenório (2017, p. 346), avaliação educacional é uma atividade que envolve o diagnóstico e o uso de resultados para melhoria da qualidade da educação, além de produzir um retrato do sistema educacional mostrando onde e como agir para preencher as lacunas ainda existentes. Caso os dados obtidos pelo PISA fossem

¹¹⁶ Extraído de: Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, p. 128-9. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 15 maio 2018.

analisados e utilizados para promover políticas públicas educacionais, seria possível perceber alguma melhoria pelo menos nas áreas avaliadas.

Sobre a leitura, o PISA a define como decodificação e leitura em voz alta, por isso, essa definição não encontra abrangência no Programa. Sendo assim, para avaliar as habilidades de leitura exigidas e que acompanhem as mudanças na sociedade, o termo “letramento em leitura” é mais apropriado, pois alcança uma dimensão maior daquilo que o PISA pretende avaliar visto que a avaliação envolve habilidades de interação que são construídas ao longo da vida e em variadas situações, a OCDE (2016) define letramento em leitura: “refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade”.

A construção dos significados é um resultado de interação do leitor com o texto em que, através de conhecimentos prévios e das pistas textuais, se dá a compreensão, tanto no meio impresso como no meio digital. A OCDE entende que o desenvolvimento das habilidades do letramento em leitura contribui para toda a vida do estudante, na vida acadêmica, profissional e para sua participação ativa na comunidade, na economia e na vida cotidiana. Entende ainda que o domínio das habilidades do letramento em leitura contribui para o desenvolvimento da economia do país, pois o desenvolvimento dessas habilidades é ilimitado e aplicado a diversas finalidades.

Em 2015, a avaliação se constituiu em três características do letramento em leitura: Situação (contexto); texto (refere-se aos materiais lidos); aspecto (envolvimento do leitor com o texto).

O relatório de Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA diz que:

No Brasil, o investimento que se faz hoje na leitura como competência estratégica para o sucesso dos estudantes na escola e na vida ainda é muito tímido em relação ao que se poderia fazer. A princípio, deve-se considerar que ensinar a ler é uma responsabilidade da escola como um todo, conforme mencionado na Seção ‘Índice Delta por situação’. (INEP, p. 123)

Além de apontar o investimento em ensino de leitura como insuficiente, ainda acrescenta que o ensino de leitura não é exclusividade das aulas de língua portuguesa, e que o uso da leitura como forma de introduzir conteúdo é um equívoco porque considera que as habilidades de leitura já foram concretizadas.

No PISA, a leitura é uma prática reconhecida e valorizada, pois supõe esta atividade como competência para a vida futura do cidadão.

Sendo assim, a escola tem de cumprir seu papel de preparar os estudantes para a vida cidadã, desenvolvendo um trabalho que faça deles leitores críticos, aptos a compreender textos produzidos nas diferentes esferas da sociedade, considerando o contexto dessas produções. (INEP, p. 124)

É inegável o poder social da leitura e a tarefa da escola em desenvolver essa prática de modo a formar um leitor cidadão, que vai fazer uso dessa prática em sua vida. No entanto, no que diz respeito às práticas de letramento e à noção de identidade vistas anteriormente, faz-se necessário refletir os resultados das avaliações em um país com tamanhas distorções sociais, culturais e educacionais. É preciso considerar que o Brasil é um país de grandes proporções, com culturas diversificadas.

As práticas de letramento realizadas pelos alunos brasileiros variam de acordo com sua identidade e esta não é necessariamente a identidade dos alunos dos outros 69 países participantes do PISA.

Assim, é importante a participação dos alunos brasileiros no PISA, porém, mais importante é a implementação de políticas que, a partir da reflexão dos resultados obtidos na avaliação, crie condições para que a escola, de forma geral, prepare seus alunos para concorrer com países economicamente estabilizados no cenário mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO Robinson Moreira. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas. v. 28, n. 68, p. 344 – 380. 2017. Disponível em: <<http://publicações.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/4553/3381>>. Acesso em 30 maio 2018.

Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2012_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. V. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2016.

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

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

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008. 213 p.

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

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

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

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: *Educação*,

Sociedade & Culturas, n. 23, 137-202. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Univ%20seculo%20XXI_EducacaoSociedadCulturas_2005.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

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

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

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. *Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura*. Revista de letras, [S. 1.], v. 1/2, n. 28, p. 33-38, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: Inês Signorini. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 21-43

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

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