

## Ensino de língua portuguesa e o processo de letramento na Guiné Bissau

### Portuguese-language teacher and literacy process Guinea Bissau case

*Mamadu Mutaro Embaló<sup>1</sup>*

*Veronice Camargo da Silva<sup>2</sup>*

*Sita Mara Lopes Sant' Anna<sup>3</sup>*

**Resumo:** A presente investigação busca compreender como as atividades de leitura trabalhadas por professores da Língua Portuguesa de três escolas pesquisadas na Guiné Bissau, promovem o letramento. Justifica-se este estudo pela relevância em assumir o letramento como prática social no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com os objetivos, abrangeu as etapas exploratória e descritiva cujos dados, com base na pesquisa de campo, foram coletados através de um questionário on-line, contendo uma parte fechada e outra aberta. Como principais resultados, constata-se que apesar de os professores utilizarem diferentes estratégias de leitura e, também, pautarem-se pela concepção de leitura com foco no leitor, as atividades de leitura trabalhadas nas suas aulas dão indícios de estarem mais vinculadas ao modelo de letramento autônomo que enfatiza a aquisição e uso de escrita como habilidade, independentemente do contexto social, em detrimento do modelo de letramento ideológico que enfatiza práticas sociais concretas de leitura e escrita.

**Palavras-Chave:** Letramento; Formação do leitor; Concepções da leitura; Gêneros textuais.

**Abstract:** This research aims to understand how the reading activities practiced by Portuguese Language teachers of three schools surveyed on Guinea Bissau, promote literacy. This study is justified by the relevance in assuming literacy as a social practice in the school context. It is about a qualitative research that, according to the objectives, covered the exploratory and descriptive stages in which the data, based on the field research, was collected through an online survey, containing direct questions part and comprehensive one. As the main results show, although the teachers utilize different reading strategies and, also, guide themselves with the conception of reading with focus on the reader, the reading activities utilized on their classes show signs of being more tied to the autonomous model of literacy that emphasizes the acquisition and use of writing as a skill, regardless of the social context, in detriment of the ideological model of literacy that emphasizes concrete social practices of reading and writing.

**Keywords:** Literacy; Reader formation; Reading design; Textual genres.

## Introdução

O letramento escolar constitui-se por um processo longo e complexo que consiste em ensinar e aprender a escrever e ler dentro do contexto em que a leitura e a escrita fazem sentido. De forma geral, o letramento pode ser entendido “[...] como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente que envolvem, na sua constituição, a tecnologia da escrita” (SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH,

---

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil E-mail: mutaro.embalo07@hotmail.com

2 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br

3 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil E-mail: sita-santanna@uergs.edu.br

2001; GEE, 2004; BARTON, 2007). Com base nessa perspectiva, a pesquisa apresentada propõe-se a compreender como as atividades de leitura trabalhadas por professores da Língua Portuguesa de três escolas pesquisadas na Guiné Bissau, promovem o letramento, delimitando o estudo, em particular, nas atividades de leitura trabalhadas na sala de aula.

O desmembramento desse objetivo geral resultou nos seguintes objetivos específicos: identificar as atividades de leitura trabalhadas na sala de aula; conhecer os gêneros textuais utilizados pelos professores; verificar quais estratégias de leitura são empregadas para auxiliar os alunos na compreensão das atividades e averiguar quais as concepções de leitura pautam tais atividades. A coleta de dados ocorreu mediante pesquisa de campo, com análise qualitativa e aplicação de um questionário, contendo uma parte fechada e outra aberta, com vistas a responder aos objetivos propostos. O mesmo foi devolvido via e-mail e os dados coletados permitiram uma reflexão e compreensão sobre como as atividades de leitura trabalhadas pelos professores da Língua Portuguesa das escolas pesquisadas na Guiné-Bissau, promovem o letramento. A relevância deste estudo está no fato de a perspectiva de letramento possibilitar o desenvolvimento de um processo em que a leitura e a escrita possam fazer sentido no contexto e no cotidiano dos alunos.

A Guiné Bissau, localizada na África Ocidental, é um país multicultural e, por conta da sua pluralidade étnica, possui uma estrutura social diversificada. Nesse contexto, práticas de ensino de língua voltadas a uma perspectiva de letramento somente ocorrerão se for considerada a valorização da cultura do país e do conhecimento cultural prévio dos alunos, oferecendo um novo olhar sobre aquilo que estes já conheciam. Estima-se que os dados e análises produzidos por esta pesquisa possam contribuir com os estudos no campo do letramento e do ensino de Língua Portuguesa, além de constituir, refletir e divulgar experiências significativas de práticas que envolvem a leitura e a escrita.

## **Perspectivas de letramento**

A palavra inglesa “literacy” cuja versão para o português “literacia”, conhecida no Brasil como “letramento”, “[...] surgiu na década de 1980 em alguns países da Europa e da América e nomeia práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que o simples ato de ler e escrever” (OLIVEIRA, 2011, p. 3). O termo letramento surgiu no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas (SOARES, 2006), ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização.

Ao longo de muito tempo, o termo letramento foi confundido com o conceito de alfabetização. Por ser um tema de caráter interdisciplinar e, conseqüentemente, complexo tem atraído atenção de estudiosos de muitas áreas, como: linguística, educação, psicolinguística e sociolinguística que buscam conceituá-lo e distingui-lo da alfabetização.

Oliveira (2011, p. 4) afirma que, num primeiro momento, letramento era “associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas por indivíduos na escola”, ou seja, vinculado à alfabetização. No entanto, a partir de novas discussões, letramento passou a ser concebido como um conjunto de práticas sociais.

Para Kleiman (2007), o processo da alfabetização é focado num código com suas regras operacionais internas, enquanto que o letramento, de certo modo, exige “adotar na alfabetização, uma concepção social

da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura [...] como a aprendizagem de habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 1)

No entanto, no entendimento de Soares (2006), o letramento é o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. De acordo com a autora, o letramento se constitui em fenômeno linguístico no qual as pessoas fazem uso da leitura e escrita, socialmente.

Brian Street (2007)<sup>4</sup>, no seu artigo “Perspectivas Interculturais sobre o letramento”, situou a discussão sobre o letramento contemporâneo numa perspectiva mais ampla, ao contemplar, nas suas pesquisas, práticas de letramento em contextos e épocas diferentes. O autor trabalhou também o letramento do arcabouço da educação em que se vê inserido, através de análises qualitativas, situando-o, assim, no contexto do poder e da ideologia e não como uma habilidade neutra, técnica. O autor enfatiza a importância de trabalhar, antes de tudo, as práticas de letramento do que de letramento como tal. Para tanto, propõe alguns conceitos-chave como uma espécie de esquema no qual coloca descrições ao letramento em prática. Assim, definiu dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo, segundo Street (1995), é aquele praticado nas instituições escolares o que, por sua vez, revela-se como um modelo desvinculado do seu contexto de ensino e produção. Kleiman (1995) aponta que esse modelo adotado pelas instituições escolares existiria, tendo em vista que “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

O modelo ideológico de letramento propõe um processo que leve em conta as práticas sociais de leitura e de escrita em contextos específicos, pois se trata de um modelo que reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento “estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET 2007, p. 466).

O modelo ideológico enfatiza a prática de letramento em contextos variados e específicos dependendo do contexto social e cultural em que o indivíduo se encontra inserido, associando-se às relações ideológicas e de poder, sempre presentes. Portanto, existem várias formas por meio das quais fazemos o uso de leitura e de escrita em diferentes lugares e épocas, “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466).

Do ponto de vista pedagógico, esses estudos sobre o letramento auxiliam no sentido de que se possa compreender que as práticas de letramento não se restringem à escola, necessitando de reflexão mais ampla e envolvendo relações diversas entre os indivíduos, sua cultura, história, relações de poder, memórias etc.

Além disso, é importante compreender que as aprendizagens se estabelecem com maior propriedade quando os conhecimentos a serem ensinados relacionam-se a conteúdos articulados a práticas reais vinculadas a aspectos da vida social dos estudantes. Constituir propostas pedagógicas que façam sentido, ou seja, que estejam mais articuladas às histórias de vidas e práticas sociais dos estudantes,

---

4 Brian Street é professor do King's College, onde integra o grupo de pesquisadores do Centro de Linguagem, Discurso e Comunicação (Centre for Language, Discourse & Communication - LDC).

faz-se necessário. Para tanto, o professor, nesse contexto, deve assumir o lugar de quem faz a escuta da realidade, de quem aprende constantemente e se constitui como pesquisador nesses espaços.

### **A escola e o professor no ensino da competência leitora**

De acordo com Pulline e Moreira (2008, p. 232), a escola é um lugar privilegiado para a construção da cidadania e para a formação e transformação do indivíduo que nela está inserida, principalmente, alunos e professores. É papel da escola, portanto, proporcionar aos alunos, através da alfabetização, o ensino de leitura e de escrita dentro de um contexto que faça sentido. E, com isso, fornecer instrumentos que os possibilitem captarem do texto lido, as ideias principais, além de fazer julgamentos sobre o texto e de absorver o que compreenderam dele, pois o leitor competente é aquele “[...] capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

A escola é considerada a principal instituição para a constituição do letramento, embora, do ponto de vista histórico, tenha se preocupado mais com o ensino do sistema de escrita de uma forma restrita do seu uso social. A esse respeito, Manguel (2000, p. 11) reforça a tarefa da escola de proporcionar aos alunos espaços reais de leitura, permitindo-lhes o “convívio fascinante com a leitura, tendo em vista que a escola é um dos principais espaços onde se promovem as competências da compreensão leitora” ou de formação de leitores proficientes e, conseqüentemente, cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Cabe à escola criar um ambiente propício de aprendizagem através de adequação dos planos de trabalho dos docentes, com propostas concretas de ensino de leitura e escrita que visem à promoção de competência leitora dos seus alunos, adotando, assim, novas formas de ensino da leitura que vão ao encontro das novas exigências de mudanças na educação.

Silva (2009) assevera que a base do desenvolvimento da identidade de um educador é, sem dúvida, a leitura, porque seu principal compromisso, tendo em conta o que a sociedade espera dele, está ligado à (re) produção do conhecimento e à formação de novas gerações. O autor reforça que, antes de tudo, o professor é um ser social como qualquer um, com necessidades e que a sua formação sociocultural, ou seja, todo o seu percurso de formação leitora, desde a infância na família, na escola, na comunidade até o seu ingresso na profissão, é de suma importância na sua formação como leitor, tanto antes quanto durante ou depois da sua atuação profissional.

Segundo Lajolo (1985, p. 100), “se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”. Há que se considerar, portanto, que para que um professor consiga ser um formador de leitor é necessário, primeiro, que se constitua um leitor para que possa cumprir com seu compromisso de preparar a nova geração e, com isso, atender à expectativa da sociedade em relação a sua profissão. Nesse sentido, Silva e Zilberman (1991) consideram fundamental que os professores assumam como sujeitos, o desafio da prática cotidiana das salas de aula, dos livros, das situações de leitura, ou seja, que enfrentem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler.

No entanto, sabe-se que ler com competência requer ir além da simples decodificação de letras ou signos linguísticos. Hoje, a maioria dos educadores tem a consciência de que o ato de ler envolve processos cognitivos complexos. Sobre esse assunto, Leffa (1996, p. 26) contribui dizendo que o ato de ler é um processo “extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a

estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e o texto”.

Esta afirmação vem ao encontro de Kleiman (2001, p. 13) ao dizer que “o processo de ler é complexo. [...] trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores [...] é essencial se queremos fazer sentido do texto”. Isso conduz a uma percepção de que o ato de ler envolve vários níveis de conhecimento e que ler implica negociar e atribuir significados com intuito de dar sentido ao texto lido, mas isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção [...] (SOLÉ, 1998, p. 22).

O diálogo com o texto exige que o leitor competente acione os seus conhecimentos linguísticos, textuais e, também, o seu conhecimento do mundo, pois só assim, a leitura se concretiza, deixando de ser superficial ou mera decodificação de palavras, para se tornar um ato efetivo de construção de significados. Nesse âmbito, para que as atividades de leituras promovam as competências de compreensão leitora nos alunos, elas devem estar alinhadas ao conhecimento linguístico, textual e do mundo ao qual estão inseridos (KOCH; ELIAS, 2007). Ou seja, a leitura exige a mobilização, não só do conhecimento linguístico, mas de todos os outros, tais como o textual, o sociocultural e o conhecimento de múltiplas estratégias de leitura. Sendo assim, é de suma importância que o professor propicie momentos de leituras que envolvam o uso de estratégias de compreensão leitora na abordagem dos textos. Para que o aluno não só possa entender, mas vivenciar esse processo de leitura com uso das estratégias, com intuito de compreender e interpretar o texto, cumprindo, assim, o seu papel de formar e construir o pensamento crítico.

Para que essa tarefa seja efetivada, é preciso que não fique sob a responsabilidade apenas do professor da disciplina de Língua Portuguesa, mas também, dos professores das outras disciplinas. O importante é que este compartilhamento de responsabilidades possa ser acordado entre os professores das diferentes áreas do conhecimento no sentido de priorizar critérios e estratégias coletivas comuns.

### Diferentes concepções de leitura

Em seu artigo “O leitor modelo”, Eco (1986, p. 35) afirma que “[...] um texto representa uma cadeia de artifícios de expressões que devem ser atualizados pelo [...] leitor”. Na visão de Lois (2010, p. 72), “os livros só existem porque há um leitor que o ilumina pelo seu olhar”. Neste sentido, pode-se dizer que o leitor ocupa um lugar central no processo de leitura, apresentando-se, portanto, como uma peça-chave na atualização do texto. Contudo, nem sempre o leitor tem ocupado esse lugar no cenário da leitura ou tem sido a peça-chave na atualização do texto, pois a concepção estética do passado desconsiderava o leitor com essa importância no processo de leitura. O leitor, assim, só tinha o dever de interpretar uma obra do jeito que foi idealizada por seu autor, sem transcendê-la, ou seja, sem fazer nenhuma inferência.

A concepção de leitura com foco no autor, de acordo com Koch e Elias (2007), é entendida como a atividade de captação de ideias do autor sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor. O texto era visto como um produto pronto, algo que não precisa de modificações e ser interpretado do jeito em que foi pensado. Nesta concepção, o leitor assume um papel de sujeito passivo, somente alimentando-se das ideias do autor. Essa maneira de se conceber a leitura tem a ver com a compreensão da linguagem como transparente e, por isso, a leitura é concebida numa representação direta do pensamento do autor.

Em contraponto a essa concepção de leitura, com foco no autor, surge a concepção de leitura com foco no texto. Koch e Elias (2007) afirmam que essa concepção de leitura é entendida como concepção de linguagem, como estrutura, como um mero código de comunicação de um sujeito como (pré) determinado pelo sistema. O texto é considerado, assim, como um mero produto de codificação de um autor a ser decodificado pelo leitor, sendo suficiente, para isso, que o leitor conheça o código linguístico nele utilizado. Leffa (1996, p. 12) contribui dizendo que esse modelo de concepção de leitura, com foco no texto, uma vez que ela está associada à extração de significado, ocorre tal como se o leitor fosse um “minerador” e o texto, uma “mina que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor”. Essa maneira de conceber a leitura tem a ver com a compreensão da linguagem como instrumento de comunicação.

Mais tarde, com todas as rupturas trazidas pela modernidade, aparece no cenário da avaliação da arte e do texto literário, uma “estética de recepção”, trazendo uma nova leitura sobre o texto e a sua compreensão por parte do leitor (LOIS, 2010, p. 72). A concepção de leitura com foco no leitor, no entendimento de Menegassi (2010) compreende que:

[...] o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela. Assim, a obtenção do significado de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos prévios, isto é, valem as informações que o leitor trouxe para o texto, não as que o texto fornece através das pistas linguísticas-discursivas. (MENEGASSI 2010, p. 173).

Lois (2010, p. 72) ressalta, ainda, que “[...] diante dessa abertura, não se pode cair num extremo em que tudo é permitido no texto e qualquer maneira de interpretação é válida”. A autora prossegue ao afirmar que essa ruptura que permite a compreensão por parte do leitor não anula a linha condutora presente no texto.

A leitura das obras literárias obriga a um exercício de fidelidade e de respeito dentro da liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica dos dias de hoje, segundo a qual é possível fazer qualquer coisa com uma obra literária. Não é verdade. As obras literárias convidam à liberdade de interpretação, porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem e da vida. Mas, para poder intervir nesse jogo, em que cada geração lê as obras literárias de um modo diferente, é preciso ter profundo respeito por aquilo que chamo a intenção do texto. (ECO, 2001 apud LOIS, 2010, p. 73).

Nessa perspectiva, é importante levar em consideração não só o papel que o leitor desempenha no ato de ler, mas também, a intenção do texto lido que precisa ser respeitada. Esta colocação do autor vem ao encontro da afirmação da Solé (2008, p. 22) de que a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nessa interação, é que o leitor usa seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, para examinar minuciosamente o texto lido com vistas à construção de sentido do mesmo.

Em suma, ao longo do tempo, a leitura foi concebida de várias formas, tendo em conta a compreensão que se tinha da linguagem e de sujeito em cada época. Em nenhuma dessas concepções permitia-se a atribuição do significado ao texto por parte do leitor, impedindo-lhe de usar os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida, ou seja, havia um silenciamento dos aspectos históricos e socioculturais dos indivíduos, presentes na leitura. A concepção da leitura que visava ao foco no autor só permitia que o leitor acessasse o seu nível de conhecimento linguístico no processo da leitura. A concepção com foco no texto, por sua vez, só permitia o acesso do conhecimento linguístico e textual por parte do leitor. A ruptura

e o surgimento de uma nova leitura do texto e a sua compreensão por parte do leitor, permitindo acionar todos os seus níveis de conhecimento, tanto linguístico e textual como o seu conhecimento do mundo, abriu um novo horizonte de interpretação do texto. Nessa perspectiva, o leitor, além de decodificar o texto e reconhecer a sua estrutura, atribui significado ao texto. Mas, em contrapartida, apesar dessa ruptura, em colocar o leitor no topo, não significa qualquer tipo de interpretação com o texto, pois essa liberdade exige fidelidade e respeito dentro da interpretação, ou seja, apesar de as obras literárias proporem muitos planos de leitura, não anula a linha condutora presente no texto.

### Caminhos metodológicos

O presente trabalho abrange um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, que objetiva investigar de que forma as atividades de leitura trabalhadas na sala de aula, pelos professores da Língua Portuguesa, das escolas pesquisadas na Guiné Bissau, promovem o letramento.

Para Marconi e Lakatos (2005), as pesquisas exploratórias:

[...] são investigações de pesquisa cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a finalidade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e classificar conceitos (MARCONI e LAKATOS 2005, p. 190).

A pesquisa qualitativa consiste num processo de análise, reflexão e compreensão detalhada de como as atividades de leitura trabalhadas na sala de aula pelos professores da Língua Portuguesa das escolas pesquisadas na Guiné Bissau promovem o letramento. Segundo Diehl e Tatim (2004, p. 51), a pesquisa qualitativa objetiva “[...] Garantir resultados e evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança maior quanto às inferências”.

A definição do instrumento de coleta de dados foi feita levando em consideração os objetivos que se pretendem atingir com a pesquisa, o problema proposto e o universo a ser investigado. Assim, neste trabalho, os dados foram coletados através de um questionário, contendo uma parte fechada com vistas à coleta de informações para delinear o perfil dos professores e outra aberta, constituída por questões de livre resposta para dar conta dos objetivos propostos. Por conta de os professores residirem na Guiné-Bissau, o instrumento foi encaminhado e respondido, via e-mail. Os sujeitos que participaram<sup>5</sup> foram 3 (três) professores da língua portuguesa, oriundos de 3 escolas diferentes, a saber: a respondente A (escola 1) leciona nos 1º, 2º, 3º e 12º ano; a respondente B (escola 2), atua no 12º ano e a respondente C (escola 3), é docente nos 1º, 2º, 3º e 12º ano<sup>6</sup>.

Posteriormente, os dados foram transcritos e analisados. Como efeito do processo descritivo da pesquisa, a análise de dados constitui-se pela formação de sentidos expressos pelas respostas, aos questionamentos, consolidando-se como dados coletados. Essa etapa é formativa também para o pesquisador, pois é nesse momento em que se vê e percebe “limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado” (TEIXEIRA, 2003, p. 191).

5 Visando salvaguardar a sua identidade e conforme prerrogativas do Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs, os professores foram referendados por respondente A, respondente B e respondente C, respectivamente.

6 1º 2º e 3º anos correspondem, respectivamente ao 1º 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e 12º, corresponde ao 1º ano do Ensino Médio no Brasil.

## **Os contextos e os sentidos expressos**

A análise dos dados foi desenvolvida com base nas respostas fornecidas no questionário, tendo como norteadora, a literatura da área. O questionário foi elaborado com intuito de responder o problema da pesquisa proposto e atingir os objetivos estabelecidos, buscando-se saber de que forma as atividades de leitura trabalhadas na sala de aula pelos professores da Língua Portuguesa das escolas pesquisadas na Guiné Bissau promovem o letramento, cujos resultados serão apresentados. O respondente **A** tem 38 anos de idade, contratado/efetivo, formado em Língua Portuguesa e docente há nove anos. Leciona na escola 1 nos 1º, 2º, 3º e 12º anos. A respondente **B** é docente da escola 2 e possui 27 anos de idade, contratada/efetiva, formada em Ciências da Educação e docente há dois anos no 12º ano. O respondente **C**, 36 anos de idade, concursado/efetivo, formado em Língua Portuguesa e docente há sete anos. Atualmente, leciona nos 1º, 2º e 3º e 12º anos na escola 3.

### **Sobre as atividades de leitura**

Na primeira pergunta foi solicitado que os professores descrevessem, em linhas gerais, como funcionam as atividades de leitura nas suas aulas. A esse respeito, o respondente **A** enfatizou que “normalmente” nas suas aulas, trabalha “com textos de apoio” e, “antes de realizar qualquer atividade de leitura”, costuma “dar oportunidade para os alunos fazerem uma leitura prévia do texto”. Informa que “através dessa leitura prévia, faz um diagnóstico individual do nível de leitura dos seus alunos”. E com base nesse diagnóstico, ele explica como funcionam as atividades.

Importante salientar que, em sua fala, a leitura ocupa um lugar definido no planejamento do trabalho. O professor chama a atenção para o “diagnóstico individual” que tem como objetivo saber como o aluno se encontra com relação à leitura que, de acordo com o respondente, passa a ser um importante definidor da atividade seguinte.

Essa fala do professor **A** lembra os estudos de Koch e Elias (2007, p. 7), pois, segundo os autores para que as atividades de leitura “propostas pela escola possam conduzir para competência leitora do aluno, elas devem ser veículos de interação com o conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo que o aluno detém.”

Nesse sentido, é fundamental que os professores façam esse diagnóstico individual do nível da leitura dos seus alunos, com base nas suas leituras prévias. Isso possibilita verificar o nível do conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, antes de iniciar ou continuar qualquer atividade de leitura.

Sobre essa mesma questão, o respondente **B** comentou que o funcionamento das atividades nas suas aulas decorre por meio de interação professor-texto-aluno. Segundo Hubes e Choptian (2014, p. 77), o “domínio do conhecimento novo sempre requer a interação ao conhecimento prévio, tanto do professor como do aluno-leitor, junto aos textos”. Nesse âmbito, promover a atividade de leitura em parceria entre alunos e professor, é uma maneira de motivar a participação de todos na construção do sentido do texto e no compartilhamento de diferentes visões e compressões do texto.

O respondente **C**, ao ser questionado sobre o referido assunto, disse que as atividades nas suas aulas “funcionam com base em uma estratégia que passa pela participação voluntária dos alunos em fazer leitura

em voz alta e em silêncio”, depois, “avalia os dois componentes, no domínio da compreensão através de questões sobre o texto lido”.

Vale ressaltar que as questões sobre o texto referido, de acordo com o respondente C, visam avaliar como as duas estratégias de leitura mencionadas podem auxiliar os alunos na compreensão dos textos lidos. Destaca-se que é desconhecido pelos pesquisadores o desenvolvimento detalhado do processo, pois não foi possível ter acesso às atividades de leitura realizadas pelos professores e, também, não foram mencionadas no questionário. O fato de essas informações não aparecerem nas respostas as tornam significativas para o processo da pesquisa, pois se questiona por que os professores não apresentaram “como fazem” ou o “detalhamento do processo pedagógico desenvolvido”, o que deveria estar descrito, conforme demandava o questionamento feito.

Essas falas, que apresentam um tipo de funcionamento que envolve uma leitura silenciosa e, posteriormente, questionamentos sobre o texto lido, direcionam-se a uma prática do letramento autônomo. Segundo Street (1995), basicamente, este modelo tem a ver com o levantamento de habilidades individuais de leitura e escrita dos indivíduos e as suas capacidades de compreensão leitora. O que, por sua vez, não enfatiza um letramento que leva em consideração o contexto social e cultural em que os indivíduos estão inseridos.

Ainda, segundo Street (1993, p. 5), o modelo autônomo aborda o conceito de letramento em “termos técnicos, trata o como se pudesse ser independente do contexto social, como se fosse uma variável autônoma cuja cognição e consequências para a sociedade pudessem ser derivadas de seu caráter intrínseco”.

A respeito das respostas, destaca-se a do respondente A que relatou que faz um diagnóstico individual do nível de leitura dos seus alunos, com base nas suas leituras prévias antes de iniciar qualquer tipo de atividade desse tipo. Também se destaca a resposta do respondente B, a qual aponta que ocorre uma interação triangular entre o professor, aluno e texto, demonstrando que essa interação se faz presente nas duas situações. No entanto, é importante salientar que a interação professor-aluno-texto na sala de aula é de fundamental importância, uma vez que se pode constituir em eventos de letramentos, possibilitando, assim, um ambiente de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita significativos, tendo em vista que, segundo Street et al. (2007), o evento de letramento dá-se pela presença do texto escrito e, sobretudo, na interação entre os sujeitos envolvidos.

Em síntese, entender como são desenvolvidas as atividades de leitura na sala de aula pelos educadores é importante porque ajuda a entender de que forma essas atividades contribuem no letramento e na fluência leitora dos alunos.

## **Gêneros textuais**

Dentre as perguntas, uma delas questionava sobre quais gêneros textuais são trabalhados nas aulas. Segundo Marcuschi (2002):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo. Propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...]. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária,

bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 22):

A esse respeito, a respondente A informou que nas suas aulas trabalha com textos literários, textos dramáticos, cartas formais e livros. O respondente B evidenciou que nas aulas dele, levando em consideração que os gêneros textuais são variados e, também, tendo em conta o nível de conhecimento linguístico dos seus alunos, seleciona os textos informativos nos primeiros momentos para facilitar a sua compreensão. Depois, já no segundo momento, revela que seleciona os textos um pouco mais complexos, como os textos literários.

A resposta do respondente B remete a uma reflexão sobre o nível da dificuldade presentes nos textos informativos e literários. Os textos informativos procuram comunicar/informar conhecimentos e esclarecer dúvidas sobre qualquer tema, sem maior compromisso de aprofundá-lo. Já a leitura de textos literários exige uma profunda reflexão, pois não basta ver o texto pelo que informa, mas como um texto que precisa ser lido e aprofundado de uma forma mais reflexiva possível para poder captar o que o autor deseja transmitir, fazer inferências relacionadas a outros textos lidos e a outros saberes, provenientes de experiências sociais diversas.

O respondente C, por sua vez, informou que usa textos literários, dramáticos, entre outros, dependendo da habilidade que se pretende trabalhar nos alunos. As respostas apontam que os professores não fazem uso dos diferentes gêneros textuais em suas aulas, pois foi mencionado um número muito reduzido de tais gêneros. E, entre os mencionados, poucos se configuram como um gênero que circula socialmente, como no caso dos textos informativos e das cartas formais.

Segundo Pereira (2005), essa situação é semelhante às que ocorrem em várias escolas, pois:

Os gêneros sempre estiveram presentes na sala de aula, mas em número reduzido e não diversificado, e sempre revestidos de caráter institucionalmente escolar. Se, por um lado os alunos têm tido acesso do ponto de vista de leitura a uma maior diversidade de gêneros, por outro lado, no que se refere à produção escrita essa diversidade praticamente não existe (PEREIRA, 2005, p. 62).

Sob essa perspectiva, um número reduzido e não diversificado de gêneros textuais no ensino de leitura e escrita, limita a oportunidade dos educandos de aprenderem em situações reais a leitura e a escrita, comprometendo, assim, o processo de prática de letramento, por ser um elemento presente em todas as esferas de uso da língua.

De acordo com Barton (2007), as práticas de letramento:

[...] são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento, sendo que evento de letramento se refere a “ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação (BARTON, 2007, p. 37).

Há que se considerar, portanto, que o processo de letramento só se efetiva se o professor trabalhar nas suas aulas com uma diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, pois os gêneros textuais são um dos elementos que melhor possibilitam a promoção de letramento e o ensino da língua portuguesa, por estarem presentes em todas as esferas de uso da língua.

No entendimento de Primo e Santos (2011):

[...] os gêneros textuais são de suma importância para explorar a criatividade dos alunos, pois possibilitam uma viagem pela imaginação, a fim de criar histórias novas com estruturas diferentes e usando gêneros distintos. O contato com textos de diferentes estruturas proporciona a ampliação das fronteiras intelectuais dos leitores, estimulando, cada vez mais, o hábito da leitura e o conhecimento da língua materna (PRIMO, SANTOS, 2011, doc. não paginado).

Convém ressaltar que, atualmente, no que tange ao estudo da linguagem, os gêneros textuais são um dos objetos de estudo que melhor possibilitam o ensino da língua portuguesa. Nesse âmbito, considera-se que a língua oficial de ensino na Guiné Bissau é o português, mas a língua de interação social e de comunicação de maioria da população é a crioula. As crianças, na fase escolar, entram na escola privadas dos seus conhecimentos linguísticos anteriores o que, por sua vez, leva-nos a questionar e problematizar o ensino de português no processo de alfabetização e de letramento das crianças na Guiné Bissau.

Nesse sentido, esperava-se que os professores mencionassem diferentes gêneros textuais (tanto orais quanto escritos, com ou sem imagens), ligados ao cotidiano de seus alunos. Esperava-se, ainda, que os docentes ressaltassem a importância de contemplar, em suas práticas pedagógicas, uma diversidade maior de gêneros textuais, tanto no ponto de vista de leitura quanto de escrita, com intuito de explorar a maior criatividade de seus alunos e, conseqüentemente, possibilitar um ensino de maior qualidade de alfabetização e letramento no país.

### **Estratégias de Leitura**

As estratégias de leitura são um conjunto de meios usados pelos leitores com intuito de facilitar a sua compreensão leitora. Para tanto, foi feita a seguinte pergunta: quais as estratégias de leitura utilizadas na sua aula? O respondente A informou que as estratégias de leitura utilizadas nas suas aulas são: síntese das ideias principais, inferência, entendimento ou adivinhações das pistas deixadas pelo autor, antecipação e prever o que ainda está por vir.

Dentre as estratégias mencionadas pelo respondente A, destaca-se a inferência por se um processo fundamental para a leitura. Ressalta-se que para compreender um texto, é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele.

O respondente B revelou que, nas suas aulas, utiliza as estratégias de leitura silenciosa por parte dos alunos, leitura modelo do professor, leitura em voz alta e leitura integral. Uma das estratégias mencionadas pelo docente é o professor como leitor modelo. Como mencionado anteriormente, a leitura é uma prática que envolve interação, para o educador ensinar a ler, primeiro, deve constituir-se um leitor. O aluno precisa de uma referência na sala de aula para despertar o sujeito leitor que há nele. Silva (1986, p. 109) afirma que os “alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura”.

Nesse âmbito, é importante que o professor seja um leitor assíduo e possua gosto pela leitura, para, com isso, poder despertar esse gosto no aluno e, conseqüentemente, transformá-lo num leitor proficiente.

O respondente C mencionou as seguintes estratégias: leitura silenciosa e repetida, leitura curta e em voz alta. Sobre a resposta do respondente C destaca-se a leitura silenciosa. Segundo Galvão (2010):

[...] a prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar é extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo

mais autônomo, na medida em que é esse tipo de leitura que predomina na maioria das instâncias sociais, nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. Mas é importante também, sobretudo para o caso da leitura literária, que os alunos tenham, no cotidiano escolar – na sala de aula, na biblioteca ou no pátio –, tempo livre para fazê-la silenciosamente, cada um no seu ritmo. Esse tipo de atividade é mais interessante quando os alunos já sabem ler, mas mesmo para as crianças que ainda não se alfabetizaram, é importante que elas tenham momentos a sós com os diferentes textos, para que, além de formularem hipóteses sobre o sistema de escrita, possam imaginar sentidos que ainda são (quase) secretos (GALVÃO, 2010, doc. não paginado).

Segundo esta definição, a leitura silenciosa é de extrema importância na formação do leitor no ambiente escolar. As respostas apontam que os professores fazem uso de diversas estratégias de leitura nas suas aulas, com intuito de facilitar a compreensão leitora dos seus alunos. Dentro desta ótica, Bräkling (2004) ressalta que o professor de Língua Portuguesa deve tomar as estratégias e procedimentos de leitura como objeto fundamental de trabalho e aprofundar esse conhecimento no que se refere às especificidades dos gêneros, de maneira mais sistematizada.

Em seguida, os docentes foram questionados sobre a forma como são empregadas as estratégias de leitura nas suas aulas para auxiliar seus alunos no ato da leitura. O respondente A destaca que, para auxiliar seus alunos no ato da leitura, emprega estratégias de exposição de ideias sobre a leitura feita, identificação dos elementos mais importantes do texto e questionamento do texto. O professor B informou que, para auxiliar seus alunos no processo de leitura, ele emprega a estratégia de leitura compartilhada. O respondente C informou que emprega as estratégias de criação de ambiente de autoconfiança para motivar e encorajar os seus alunos a lerem.

Nesta questão, destaca-se a resposta de B que menciona o emprego de estratégia de leitura compartilhada nas suas aulas, pela importância que esta estratégia tem na melhoria da proficiência leitora dos alunos. Segundo Bräkling (2004), a leitura compartilhada no que tange à formação de leitores proficientes visa:

[...] ensinar a ler, ou seja, criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido (sejam relativas à mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores) sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal. (BRÄKLING, 2004, doc. não paginado).

Em perspectiva semelhante, as respostas apontam que os professores empregam, em seus planejamentos diversas estratégias de leitura na sua aula para auxiliar seus alunos no ato da leitura de diferentes formas e, conseqüentemente, promover o letramento.

## **Concepções de leitura**

No final, os professores foram questionados sobre quais são as concepções de leitura que pautam as atividades trabalhadas nas suas aulas. A concepção de leitura no geral pode girar em torno da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. E, dependendo desse posicionamento (LEFFA, 1999; KOCH; ELIAS, 2007), o foco dado aos encaminhamentos de leitura pode incidir sobre o autor, o leitor, o texto e/ou a interação autor-texto-leitor.

Os respondentes A e B evidenciaram que a concepção de leitura que pauta as atividades realizadas nas suas aulas tem foco no aluno, permitindo que eles interpretem os textos a partir de suas próprias bagagens culturais. E destacaram, ainda, a importância de que o ensino da leitura vá além de simples decodificação de símbolos e caracteres.

Nesta perspectiva uma das funções da escola é contribuir com a formação de leitores proficientes que consigam compreender os propósitos comunicativos dos textos, realizando a leitura em diferentes contextos e esferas discursivas em que os textos foram produzidos e circulam socialmente, com autonomia, superando as práticas de leituras focalizadas na decodificação e na literalidade dos textos (HUBES; CHOPTIAN, 2014, p. 77).

O respondente C afirmou que a concepção de leitura que pauta as atividades trabalhadas nas suas aulas depende da capacidade que se pretende explorar nos seus alunos. Menegassi (2010) destaca que:

Nessa concepção, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela. Assim, a obtenção do significado de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos prévios, isto é, valem as informações que o leitor trouxe para o texto, não as que o texto fornece através das pistas linguísticas-discursivas (MENEGASSI, 2010, p. 173).

Portanto, a atribuição do significado ao texto não se dá de forma unilateral, mas de uma forma bilateral entre as informações contidas no texto e pensadas pelo seu autor e as contribuições do leitor por meio dos seus conhecimentos prévios. Leffa (1999, p. 26) contribui dizendo que “o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas”. O autor segue afirmando ainda que esses esquemas são construções mentais realizados pelo leitor, com base nas suas habilidades de atribuir e representar a sua teoria de mundo. Essas construções são consideradas fundamentais para a compreensão dos textos por parte do leitor.

O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto. Sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode, por exemplo, precisar o que é mais ou menos importante, o que é principal ou secundário num determinado texto (LEFFA, 1996, p. 36).

A partir da análise das respostas, verificou-se que os professores procuram valorizar a capacidade cognitiva dos seus alunos, permitindo-lhes atuarem ativamente atribuindo significado ao texto, em detrimento das concepções de leitura com foco no texto e autor, que, por sua vez, permitem apenas extrair significado do texto ou interpretá-lo como foi pensado pelo autor. Nesse âmbito, é possível inferir que os professores não só valorizam a capacidade cognitiva dos seus alunos, ao adotarem a concepção de leitura com foco voltado para o leitor, mas ampliam a autonomia de pensamento e as competências discursivas deles, ao permitir que usem seus conhecimentos de mundo, promovendo, assim, um modelo letramento ideológico.

## Reflexões finais

Ao concluir este trabalho, torna-se importante destacar que compreender como são desenvolvidas as atividades de leitura na sala de aula pelos professores é importante, porque ajuda a entender de que forma as práticas de letramento influenciam na competência leitora dos alunos.

No que se refere aos gêneros textuais trabalhados nas aulas, constatou-se que os professores usam

poucos gêneros textuais, já que em suas respostas aparecem somente: textos literários, textos dramáticos, textos informativos, cartas formais e livros de leitura. Ao que se apresenta, os alunos carecem de oportunidades para interagir com uma gama diversificada de gêneros textuais o que, por sua vez, pode dificultar o processo de letramento e o ensino da língua portuguesa, por ser um elemento presente em todas as esferas de uso da língua.

Sobre as estratégias de leitura por eles utilizadas, verificou-se que os professores fazem uso de diversas estratégias de leitura em suas aulas, tais como: leitura modelo, silenciosa, em voz alta, repetida, curta, integral, síntese das ideias principais, inferência, adivinhações das pistas deixadas pelo autor e antecipações. Dentre elas, as que mais apareceram são: leitura silenciosa e leitura em voz alta.

Sobre a forma como empregam as estratégias de leitura para auxiliar os seus alunos no ato da leitura, as respostas apontam que os professores desenvolvem diferentes estratégias de leitura, tais como: exposição de ideias sobre a leitura feita, identificação dos elementos mais importantes do texto, questionamento do texto e leitura compartilhada.

E, por fim, a respeito das concepções de leitura que pautam as atividades trabalhadas em aula, observou-se que os professores procuram valorizar a capacidade cognitiva dos seus alunos ao adotarem a concepção de leitura com foco no leitor, permitindo, assim, que os seus alunos atuem ativamente, atribuindo significado ao texto, em detrimento das concepções de leitura com foco no texto e autor, que por sua vez, permitem apenas extrair significados do texto ou interpretá-lo como foi idealizado pelo autor.

Portanto, a partir do que foi apontado, infere-se que os professores respondentes utilizam diferentes estratégias de leitura e, também, pautam-se pela concepção de leitura com foco no leitor. No entanto, com relação às atividades de leitura trabalhadas nas suas aulas, suas respostas apresentam indícios de práticas que levam ao modelo autônomo de letramento, uma vez que os professores enfatizam a aquisição e uso de escrita como habilidade independentemente do contexto social, em detrimento do modelo de letramento ideológico, que visa a práticas sociais concretas de leitura e de escrita.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BRÄKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE; Fundação Vanzolini, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de Leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n.1, jun. 2004. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014#nt1a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014#nt1a)> Acesso: 16 fev. 2017.
- DIAS, L. R. Gêneros Textuais para a Produção de Textos Escritos no Livro Didático. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012. p.1-20. Disponível em: < [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_166.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf) >. Acesso: 17 jan. 2017.

- DIELH, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: Métodos e Técnica**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GALVÃO, A. M. O. **Leitura silenciosa**. [2016?]. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001.
- HISTÓRIA e Cultura da Guiné-Bissau: História. [2016?]. Disponível em: <<http://vida1.planetavida.org/paises/guine-bissau/o-pais/historia-e-cultura-da-guine-bissau/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- HUBES, T. C. C.; CHOPTIAN, L. I. Concepções de Leitura: análise de atividades de um livro didático de língua portuguesa. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização: Projeto Temático Letramento do Professor**. São Paulo: UNICAMP, 2007. Disponível em: < [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos da Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEITURA e Produção do Texto. **Leitura Inferencial: O que são inferências?** [2016]. Disponível em: < [http://www2.anhemi.br/html/ead01/lpt\\_1/lu07/lo01/index.htm](http://www2.anhemi.br/html/ead01/lpt_1/lu07/lo01/index.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MANGUEL, A. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENEGASSI, R. J. **Perguntas de leitura**. In: \_\_\_\_\_. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.
- OLIVEIRA, D. M. **Análise crítica do discurso e letramento crítico: relação entre discurso, poder e construção de identidades nas práticas de letramento escolar**. UFS – Itabaiana/SE, Brasil: V fórum identidades e alteridades I congresso nacional educação e diversidade, 2011. Disponível em: <[http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Derli\\_Machado\\_de\\_Oliveira.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Derli_Machado_de_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- PERINI, M. A. **A leitura funcional e a dupla função do texto didático**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 78-99.

- PRIMO, A. M.; SANTOS, G. N. **Abordagem de Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –Pibid / Capes – Ufg - Subprojeto: letras – português.** 2011. Disponível em: < <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/trabalhos-pibid/pibid-amanda-moreira.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2017.
- PULLIN, E. M. M. P.; MOREIRA, L. S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Revista Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, 10 de dezembro de 2008. p. 231-242.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Massachusetts: Harvard University Press, 1981.
- SILVA, E. T. Formação de Leitores Literários. In: SANTOS, Fabiano dos et al (org.). **Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Globo, 2009.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1981.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 2013.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOLÉ, I. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.
- STREET, B. V. **What’s “new” in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, may 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book.** London; New York: Routledge, 2007.
- TEXTO Informativo. c2017. Disponível em: < <https://www.normaculta.com.br/texto-informativo/>>. Acesso em: 13 fev. 2017.