



O Tratamento Pedagógico dado à Aula de Leitura nas pesquisas brasileiras

Érica Pires Conde¹

Resumo:

Este estudo aborda as considerações dadas às aulas de leitura presentes em dissertações, no portal da Capes, durante o período de 2000 a 2021. A partir desse enfoque, podemos indicar que o problema que deu origem a essa investigação é: de que maneira é abordada a aula de leitura no curso de letras-português, em dissertações, no portal da Capes, no período de 2000 a 2021? É nosso objetivo geral: identificar o tratamento pedagógico dado à aula de leitura no curso de Letras-Português, presentes nas dissertações, no portal da Capes, no período de 2000 a 2021. São objetivos específicos: identificar as dissertações que abordam a aula de leitura no portal da Capes e analisar as dissertações que abordam sobre a aula de leitura na disciplina língua portuguesa. O aporte teórico desse estudo é baseado em: Smith (1989), Geraldi (1991), Gaonac'h e Passerault (1995), Coscarelli (1996), Kleiman (2004), Rotta (2011), Dehaene (2012), Pereira e Rodrigues (2016), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (Brasil, 2000), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Fizemos uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo metapesquisa com dissertações no portal da Capes. Constatamos que a aula de leitura tem uma organização definida em pré-leitura, leitura e pós-leitura e que há pouco interesse sobre a temática aula de leitura nas pós-graduação, em nível de mestrado

Palavras-chave: Aula de leitura; Educação básica; Pesquisa metateórica.

The pedagogical treatment given to reading class in brazilian research

Abstract:

This study addresses the considerations given to reading classes present in dissertations, on the Capes portal, during the period from 2000 to 2021. From this focus, we can indicate that the problem that gave rise to this investigation is: how is it approached the reading class in the Portuguese literature course, in dissertations, on the Capes portal, from 2000 to 2021? Our general objective is: to identify the pedagogical treatment given to the reading class in the Literature - Portuguese course, present in the dissertations, on the Capes portal, in the period from 2000 to 2021. Specific objectives are: to identify the dissertations that address the reading class on the Capes portal and analyze the dissertations that address reading classes in the Portuguese language subject. The justification for this research lies in the possibility of showing which reading approach is most used by teachers in the classroom context, in addition to knowing how reading practice is organized in recent years. The theoretical contribution of this study is based on: Smith (1989), Geraldi (1991), Gaonac'h and Passerault (1995), Coscarelli (1996), Kleiman (2004), Rotta (2011), Dehaene (2012), Pereira and Rodrigues (2016), National Curricular Parameters (Brasil, 1997), National Curricular Parameters - High School (Brazil, 2000), National Common Curricular Base (Brasil, 2017). We carried out qualitative research, of a bibliographic nature, of a meta-research type with dissertations on the Capes portal. We found that the reading class has a defined organization into pre-reading, reading and post-reading and that the classroom.

Keywords: Reading class; Basic education; Metatheoretical research.

¹ Mestra em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos – SP, Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Doutora em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí.



1. Considerações Iniciais

A leitura está presente em todos os contextos sociais, mas é na escola que ela ganha um tratamento pedagógico, uma vez que os processos cognitivos, mobilizados no ato de ler, são aprendidos pelo leitor: levantar hipóteses, evocar os conhecimentos prévios armazenados na memória em longo prazo, trabalhar com a memória a curto prazo e fazer previsões e inferências, mediante o diálogo construído com o texto.

Assim, constatamos que o significado é construído não apenas com a decodificação, porém com ativação das estratégias de ensino durante a leitura. Surgiu, então, o nosso interesse em trabalhar essa temática.

O ponto de partida deste estudo foi a seguinte questão: de que maneira é abordada a aula de leitura no curso de letras-português, em dissertações, no portal da capes, no período de 2000 a 2021? Traçamos como objetivo geral: identificar o tratamento pedagógico dado à aula de leitura no curso de Letras-Português, presentes nas dissertações, no portal da capes, no período de 2000 a 2021. Foram nossos objetivos específicos: identificar as dissertações que abordavam a aula de leitura no portal da capes e analisar as dissertações que abordam sobre a aula de leitura na disciplina língua portuguesa.

Embasamos nossas ideias nos estudos de Smith (1989), Geraldi (1991), Gaonac'h e Passerault (1995), Coscarelli (1996), Kleiman (2004), Rotta (2011), Dehaene (2012), Pereira e Rodrigues (2016), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (Brasil, 2000), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Foram analisadas três dissertações, depois de fazermos uma triagem de dois grupos, considerando o foco de nossa investigação. A pesquisa feita enquadra-se como qualitativa (Esteban, 2010), de natureza bibliográfica (Gil, 2008) e do tipo metapesquisa (Paiva, 2019).

Um estudo como este possibilita mostrar para os docentes em ofício, e em formação, como está o interesse pela temática aula de leitura no contexto das pós-graduação, especificamente, aqui, em nível de mestrado, além de conhecer a forma de organização da prática de leitura apresentada nas pesquisas nos últimos anos.

2. Caminhos para a prática de leitura na sala de aula

No momento da leitura, ativamos conhecimentos necessários à compreensão do que estamos lendo. Há etapas que precisam ser seguidas para que possamos atingir a significação: a decodificação, a combinação de estratégias cognitivas (considerar os objetivos de leitura, relacionar texto e



conhecimentos prévios, antecipar sentidos, localizar e recuperar informações, inferir e/ou deduzir informações, analisar as várias linguagens presentes no texto...), e a interação entre leitor-texto, visando às questões históricas ligadas a ambos.

Propomos, então, um levantamento sobre a temática: abordagens teóricas sobre leitura e seus reflexos no ensino e diretrizes para a formação do leitor em sala de aula.

2.1 As abordagens teóricas sobre leitura e seus reflexos no ensino

As abordagens são apresentadas em estudos teóricos como direcionamentos para o ensino de leitura na sala de aula. Em nosso estudo, indicamos três: a behaviorista, mais conhecida como a decodificação (Kleiman (2004), Rotta (2011)); a abordagem cognitiva, também identificada como psicolinguística (Smith (1989), Kleiman (2004), Rotta (2011) e Dehaene (2012)), e a abordagem sociointeracionista, dialógica (Kleiman (2004), Rotta (2011) e Acosta-Pereira e Rodrigues (2016)).

Rotta (2011) apresenta uma explanação bem pontual sobre o método estrutural-behaviorista, surgido em 1945. Essa abordagem foi usada pelo exército do EUA, no ensino da língua inglesa, visando à aprendizagem da língua oral, por isso utilizava a prática de exercícios de repetição para reforçar o aprendizado. No que se refere à leitura, tinha por meta insistir na pronúncia correta das palavras, sendo as perguntas de compreensão de textos respondidas mediante a língua oralizada.

Outro método nesta mesma linha foi o método estrutural-global audiovisual, proposto por Guberina em 1965, que propunha o uso de exercícios audiovisuais. A leitura era ensinada, enfatizando a imitação da entonação, do ritmo, das pausas, ou seja, a boa pronúncia das palavras.

A abordagem cognitiva investiga os processos cognitivos, as estruturas mentais implicadas na aquisição, processamento, no ato de ler. Ela propõe a análise do tratamento das informações e do uso da memória no processo de representação do conhecimento. Seu eixo central é a representação do funcionamento da leitura. O leitor assume papel preponderante nessa perspectiva, sendo capaz de levantar hipóteses, fazer previsões e inferências, regatar conhecimentos prévios e construir um sentido para o que está lendo.

Essa perspectiva surgiu na segunda metade da década de 70, na visão de Kleiman (2004), sendo os estudos da leitura sustentados pelas ciências psicológicas, a psicologia cognitiva e a psicolinguística. Para a autora, esse modelo é diferente dos modelos behavioristas, que estudam um processamento linear, mesmo tendo como ponto de concordância o fato do estudo da leitura ainda focar no leitor. Entretanto, destaca a autora, que o sujeito da leitura nesta abordagem é um leitor dotado de inteligência e criatividade, comportando-se de maneira imprevisível, sendo capaz de antecipar-se a estímulos, elaborar hipóteses e fazer inferências.



Segundo Rotta (2011, p 293), o método cognitivo trabalha, de acordo com a estrutura cognitiva do leitor, sendo “necessário criar automatismos que favoreçam o trabalho centrado no aprendiz e na maneira como ele trata as informações, na forma como ele se apropria e constrói o sentido do texto”

Rotta (2011, p 297) salienta que muitos conceitos da psicologia cognitiva são usados nos estudos sobre leitura nessa abordagem:

Alguns conceitos centrais da psicologia cognitiva auxiliam na análise das atividades cognitivas efetuadas pelo leitor durante a leitura. São eles: representação, tratamento das informações, movimento dos olhos e velocidade da leitura, memória e representação de conhecimentos, continuidade do texto e uso de inferências, processos metacognitivos.

Percebemos, então, a importância de entender cada um desses conceitos, a fim de compreendermos seu papel no contexto da leitura. No tocante à representação, Rotta (2011) aborda que a linguagem é uma representação que gera representações, ou seja, qualquer informação se transforma em uma representação mental. As representações mentais são marcadas por contextos históricos e sociais e, por isso, tem valor semântico. Já quanto ao tratamento das informações, a autora retoma as ideias de Gaonac’h e Passerault (1995, apud Rotta, 2011, p.298) que observaram que são dois os tratamentos: os que são centrados no sinal sonoro e os que estão relacionados ao reconhecimento das palavras pela correspondência entre as representações e os conhecimentos guardados na memória. A ligação desses dois tratamentos, na visão de Rotta (2011), leva à identificação da palavra e dos seus significados, passando, depois, para níveis mais elevados, em que teremos a interpretação de frases. O processo é dinâmico e faz uso dos conhecimentos linguísticos e de mundo.

Rotta (2011) explica que os movimentos dos olhos e a velocidade da leitura são importantes para o tratamento das informações. Ela retoma os estudos de Golder e Gaonac’h (1998, apud Rotta, 2011, p. 299) que identificaram que, enquanto o sujeito realiza a leitura, seus olhos exploram e organizam a informação, podendo até fazer saltos, as sacadas oculares. Os olhos do leitor deslizam ao longo da página, fixando-se precisamente em uma parte, passando a impressão de que há extração de uma grande quantidade de texto, porém o que ocorre é que a cada fixação cobrem uma parte reduzida do que está sendo lido.

Assim, o que os olhos podem assimilar tem uma relação direta com o processo de compreensão. De acordo com Rotta (2011, p.299), “se os olhos se esforçam muito para fixar todas as palavras desconhecidas, a velocidade é mais lenta e a integração semântica mais difícil de ser realizada”.

Dehaene (2012, 31), sobre a função ocular no processo de leitura, informa que os olhos são o começo de todo o processo. Percorremos as frases no texto, deslocando os olhos a cada dois ou três



décimos de segundo. A leitura, para o autor, “é uma sucessão de tomada de textos, que é quase apreendida palavra a palavra.” Dessa forma, ele mostra duas vias de leitura usadas simultaneamente pelo leitor: a via lexical e a via fonológica.

Para Dehaene (2012), as duas vias se sustentam paralelamente, uma garantindo a outra. A via fonológica, via das imagens acústicas, pode ser encontrada na leitura em duas situações: na etapa inicial de leitura ou quando aprendemos palavras novas.

A memória e o esquema, na visão de Rotta (2011), começaram a ser estudados no contexto da inteligência artificial, influenciado pelos estudos e conceitos de Bartlett (1932, apud Rotta, 2011).

A memória, nos estudos de Smith (1989), é dividida em três: armazenamento sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. O armazenamento sensorial, na visão do autor, indica como a informação chegou ao cérebro; ou seja, que sentido viabilizou a entrada da informação. A memória de curto prazo, segundo o autor, também conhecida como memória de trabalho, seleciona a informação, classificando-a em para uso ou para arquivo, a fim de transferi-la para a memória de longo prazo. Ela, geralmente, retém as últimas palavras faladas ou lidas; seu conteúdo pode ser facilmente perdido.

Já a memória de longo prazo, para Smith (1989), assemelha-se a uma rede de conhecimentos, em que cada item se relaciona com tudo que está armazenado. A recuperação de uma informação vai depender da maneira de como está organizada. Assim, para resgatar um fato passado, será preciso incentivar seus inter-relacionamentos.

As duas memórias mantêm uma interação, que possibilitam trocas, transferências de informações. Todas as decisões que tomamos passam pela memória, inclusive no tocante a dar significado a informações externas. Para formar uma representação do texto, segundo Rotta (2011), é preciso focar a atenção numa informação, que o leitor deve manter ativa, na memória de curto prazo e, posteriormente, buscar outras que já estão arquivadas na memória de longo prazo.

Para a psicologia cognitiva, de acordo com Rotta (2011), memória e tratamento das informações se relacionam diretamente.

Além desses conceitos já apresentados, há também a inferência. Coscarelli (1996) analisa a inferência como um processo necessário para o ato de ler. A inferência, segundo ela, refere-se a completar o texto com informações que não aparecem explicitamente. Para a autora, “Inferências são, portanto, operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” (Coscarelli, 1996, p.2)

A autora entende que podemos listar como características desse conceito da psicologia cognitiva como: estabelecer relações semânticas entre palavras e buscar informações fora do texto pelas experiências adquiridas. Botelho e Vargas (2021, p.4), sobre essa temática, afirmam que “entendemos a inferenciação como um processo cognitivo básico de construção de significados,



consequência, na leitura, da integração de duas fontes de informação: a informação visual (texto) e o conhecimento prévio.”

A metacognição, enfatizada por Rotta (2011), consiste no leitor ter consciência de seus processos cognitivos, sendo apresentada como controle da leitura, ou seja, as atividades mentais (atenção, memória, tratamento da informação, etc.) ativadas quando ler.

No tocante às intervenções pedagógicas, diante dessa abordagem, para Rotta (2011, p 297), o papel do professor é ser mediador:

O professor deve ser um mediador entre o texto e o aluno, trabalhando prioritariamente estratégias de pré-leitura. Nessa primeira atividade, estão incluídas a “varredura” do texto e a antecipação da leitura: predições e formulação de hipóteses, experiências anteriores de leitura sobre o assunto do texto guardado na memória, uso de inferências. Posteriormente, durante a leitura, o professor resgata as discussões anteriores, auxiliando os alunos no processo de compreensão, procurando, num trabalho conjunto, estabelecer a coesão e a coerência do texto. A reflexão sobre o que se leu vem, pois, da elaboração de um processo interativo de leitura, no qual se estabelece a construção de sentido unindo as informações novas com aquelas já adquiridas.

É interessante, na abordagem cognitiva, entender o percurso feito pelo aluno para adquirir o papel de leitor. Nessa perspectiva, a compreensão de um texto dá-se de uma maneira gradual, com a participação ativa do leitor e de seus recursos cognitivos. O que começa com o processamento da palavra, finaliza com a criação do sentido do que lemos. Embora essa abordagem esteja centrada no leitor, nos seus processos cognitivos, é perceptível que a leitura, como construção de significados, vai além, englobando também o contexto e o autor do texto.

Quanto à abordagem sociointeracionista, Kleiman (2004) destaca que a leitura é mostrada como uma prática social, no contexto da Linguística Aplicada, sendo subsidiada pelos estudos do letramento, como a abordagem predominante hoje nos estudos sobre os modos de ler. Para a autora, são atributos da prática de leitura nessa abordagem: a consideração do contexto e da história dos participantes, o grau de formalidade ou informalidade da situação e o objetivo da atividade de leitura.

A leitura, sob as lentes da perspectiva dialógica, pressupõe a produção de sentido. Os efeitos do significado dão-se pela formação de construções discursivas em que o sujeito não é fonte de seu texto, visto que se constitui por uma instituição histórico- social.

Nessa abordagem, o destaque que é dado à compreensão não equivale apenas ao reconhecimento da forma linguística, mas a construção de um diálogo com o texto. Rotta (2011, p. 294) informa que o tratamento dado à leitura, nessa abordagem, usa procedimentos sociointeracionais, ou seja, o que é observado é o fluxo de informação e o discurso, sendo entendido como “o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do sentido do texto”.



Podemos inferir que é valorizado o leitor, o texto e o contexto, em um processo interativo, sendo o significado construído por seus participantes. Surge, então, a necessidade de entender o papel do texto nessa relação.

Os textos trazem enunciados a serem compreendidos, conforme Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.28):

Em relação ao interlocutor, funcionam como horizontes de expectativas, sinalizando a esse sujeito-interlocutor os papéis sociais, a extensão, a composição, o conteúdo temático, as projeções estilísticas e a posição semântico-axiológica que se engendram no enunciado do autor. É nessa relação entre o enunciado do outro (do autor), o gênero do enunciado/da situação de interação e o seu horizonte de expectativas (do interlocutor) que o interlocutor vai compreender o enunciado do outro e construir sua contrapalavra.

Para que a compreensão do texto ocorra, é preciso que o leitor compreenda a esfera em que o gênero textual está inserido. Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.28) mostram que: “(...) cada esfera da atividade humana tem uma orientação/finalidade social diferente”. Os autores apontam uma inter-relação entre esfera, situação interlocutiva e o texto.

A relação da esfera social com o gênero textual manifesta-se nas três instâncias, de acordo com Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.30 e 31): no conteúdo temático, o objeto discursivo do gênero que se preocupa com a realidade, ou seja, é o domínio de sentido que se ocupa o gênero, porque apresenta a forma de “conceber e compreender” uma realidade; no estilo adotado, em que percebemos as escolhas linguísticas de palavras, frases, recursos gramaticais e textuais; e na composição do texto, na qual percebemos os procedimentos de “disposição, orquestração e acabamento do gênero e a mobilização dos participantes da comunicação discursiva”.

Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.31) consideram os gêneros como “meios de apreender, compreender e significar a interação e a realidade social”. É nesse ponto que percebemos a compreensão ativa. Geraldi (1991) argumenta que lendo um texto, descobrimos outras formas de pensar, que possibilitam mudanças de opinião, de pensamento.

Rotta (2011) cita, sobre as diferentes metodologias usadas no ensino da leitura, que, apesar de terem sofrido diferentes críticas, induziram a formação de novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Para ela, as abordagens cognitivas e comunicativas possuem como ponto comum a importância dada ao aprendiz. Enquanto a primeira enfatiza os processos cognitivos, a segunda apresenta o leitor como o sujeito.



2.2 Diretrizes para a metodologia no ensino de leitura

É sabido que a leitura e a escrita são indicadas no ensino fundamental e médio da educação básica como um eixo de discussão sobre o fracasso escolar, porque a repetência, nas respectivas séries desses níveis de ensino, está também ligada à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever.

Mesmo entendendo que essas duas práticas são também estudadas de maneira complementar, nosso foco de estudo prende-se apenas à leitura, especificamente, à prática de leitura na sala de aula.

Para os PCN de Língua Portuguesa, a construção do leitor experiente está em conceber a leitura como um processo:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1997, p.41)

Dessa forma, detectamos que sendo a escola um espaço institucional de acesso ao conhecimento, cabe-lhe tratar a leitura dentro das práticas sociais e possibilitar um trabalho direcionado para os procedimentos de leitura, a fim de construir um leitor experiente, capaz de selecionar, de antecipar, de inferir e de verificar o que é lido. Partindo desse pressuposto, entram, nas salas de aulas, textos que circulam nos contextos sociais e a valorização da leitura como fonte de informação.

Os PCN de Língua Portuguesa destacam a ideia de que aprendemos a ler, lendo. Isso significa deixar de lado as práticas que valorizam a decodificação e apresentar ao aluno os procedimentos que os leitores proficientes usam:

É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo” (...) (Brasil, 1997, p. 42)



O papel do professor, principal parceiro, de acordo com os PCN, no ensino da leitura, consiste, em salas heterogêneas, agrupar da melhor maneira os alunos para favorecer a circulação da informação.

O professor, na condução de práticas de leitura, necessita perceber que há vários tipos de textos, os que podem ser lidos por partes e os que precisam ser lidos exaustivamente, os que são fáceis de ler e os que exigem um controle do que estamos lendo; necessita entender que o sentido do texto está relacionado ao conhecimento que o leitor traz.

Assim, aparecem as propostas didáticas de leitura, associadas à escuta, apresentadas pelos PCN: a leitura silenciosa individualmente; a leitura em voz alta pelo aluno, individual ou em grupo, e pelo professor, que vai desaparecendo à proporção que os alunos avançam nos níveis de ensino; e a leitura colaborativa, em que o professor, à medida que lê, vai levantando questões sobre o que está sendo lido.

As atividades de leitura são classificadas em projetos, atividades sequenciadas de leitura, que buscam promover o gosto pela leitura, e atividades permanentes de leitura.

Os projetos de leitura possibilitam um trabalho conjunto entre professores e alunos, podendo ser executado em dias ou meses. Permitem a tomada de decisões quanto à quantidade de tempo, à divisão de tarefas, à avaliação de resultados e à identificação de situações linguísticas, como: “ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.” (Brasil, 1997, p. 46)

As atividades sequenciadas de leitura voltam-se para o desenvolvimento do comportamento do leitor, o uso de critérios para selecionar o material, a criação de padrões que determinam preferências de leitura, dentre outros, podendo integrar os projetos. Já as atividades permanentes de leitura buscam a formação de atitudes, como por exemplo, “Hora de...” (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.) e as rodas de leitura.

No tocante à leitura, nos últimos anos da educação básica, constatamos que ela deverá aparecer nas aulas de gramática e literatura. Conforme, Os PCN – ensino médio:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2000, p.22).

Como percebemos, a leitura deverá estar presente nas aulas de gramática e nas de literatura. O ensino de gramática deve servir de suporte para a compreensão/interpretação.

Assim, o aspecto compreensão é destacado, no ensino da língua portuguesa nos PCN de língua portuguesa – ensino médio. Verificamos isso na competência/ habilidade: “Compreender e usar a



Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (Brasil, 2000, p.22).

A BNCC segue os mesmos princípios dos PCN no que se refere a ter o texto como central no ensino de língua portuguesa e a presença de eixos de linguagem: oralidade, leitura/escrita, produção e análise linguística.

Sobre o eixo da leitura, a BNCC informa:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2017, p.74)

A leitura passa a ter um sentido mais amplo, porque engloba uma diversidade de textos: texto escrito, imagético estático (foto, pintura, diagrama, mapa conceitual...) ou dinâmico (vídeos, por exemplo). Assim sendo, os gêneros digitais são também considerados.

As dimensões de uso e reflexão são pontos de partida para o tratamento das práticas leitoras, considerando as condições de produção e recepção do texto, a dialogia e relação entre os textos, a reconstrução da textualidade, análise crítica das temáticas tratadas e validação das informações, entendimento dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos, as estratégias de leitura, e, por fim, adesão à prática de leitura.

As estratégias de leitura, segundo a BNCC, devem considerar procedimentos como:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.



- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. (Brasil, 2017, p.74)

Como percebemos, existe uma lista de habilidades a serem apresentadas na sala de aula, a fim de que os alunos possam ser competentes na leitura. O objetivo principal, com esse trabalho, aparece na última dimensão: adesão à prática de leitura. Essa dimensão busca desenvolver o gosto pela leitura, além de criar capacidade de ler os textos que estão fora de seu “universo de expectativas”. (Brasil, 2017, p.74)

As orientações encontradas na BNCC, quanto ao trabalho com a leitura em sala de aula, no que concerne às habilidades devem aumentar progressivamente até o Ensino Médio, considerando as escolhas dos gêneros textuais a serem apresentados; a complexidade textual (tema, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, dentre outros); as habilidades de leitura que necessitam de processos mentais mais exigentes; a diversidade cultural e a cultura digital.

No que se refere ao ensino médio, o trabalho com a linguagem deve enfatizar o uso e a reflexão, buscando a consolidação, ampliação e a complexificação das habilidades desenvolvidas nos eixos da oralidade, da leitura/escuta, da produção textual e da análise linguística.

Fica evidente que a cultura do impresso deve ser central na educação escolar, mas que é preciso também considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, uma vez que faz parte do cotidiano do aluno.

Dessa forma, a proposta para o ensino da língua portuguesa na BNCC, no ensino médio, é de continuidade:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2017, p. 490)



No que tange à leitura, em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC do ensino médio, orienta como deve ser a progressão das aprendizagens e habilidades, considerando a complexidade dos textos e o foco maior na reflexão (como, por exemplo, analisar, avaliar, apreciar, validar criticamente...), uma vez que as habilidades por processos de recuperação de informação e processos de compreensão já foram desenvolvidas. Sendo assim, deve existir ênfase nas habilidades de análise, síntese e compreensão dos sentidos, possibilitando apreciações e réplicas.

Os documentos oficiais nacionais que tratam sobre a prática de leitura – os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Médio (Brasil, 2000) e a Base Nacional Curricular (Brasil, 2017) direcionam o ensino da leitura na educação básica para o desenvolvimento de atitudes e posturas críticas no ato de ler que se enquadram na abordagem cognitiva e sociointeracionista da leitura.

A abordagem cognitiva aparece nesses documentos sempre que são destacadas habilidades de compreensão, relacionadas ao leitor experiente e competente, que fazem relações entre textos, extraem informações e são capazes de avaliar o que leem. Enquanto que a abordagem sociointeracionista, que segue a concepção dialógica bakhtiniana, manifesta-se no processo de ensino e aprendizagem, tratando o professor e o aluno como sujeitos, sendo interlocutores autênticos. A aula é concebida como um momento de interação, na qual os sujeitos constroem e reconstroem conhecimentos sobre e com a linguagem.

3. Opção Metodológica

Optamos por caracterizar este estudo como sendo uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo metapesquisa, ou seja, uma pesquisa sobre pesquisas já realizadas.

A pesquisa qualitativa, na visão de Esteban (2010, p. 127) é uma metodologia voltada para a compreensão dos fenômenos socioeducacionais. Ela afirma que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Como verificamos na citação supracitada, a pesquisa qualitativa tem duas características no âmbito da educação: compreender um fenômeno com profundidade e propiciar a transformação. No que se refere à pesquisa bibliográfica, Gil (2008) mostra ser uma pesquisa realizada em “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Já sobre a metapesquisa, Perry Jr. (2017, p. 141, apud Paiva, 2019, p.64) expõe ser um método que verifica resultados quantitativos e qualitativos de estudos individuais, visando à integração dos



achados. Para Paiva (2019, p.65), “uma metapesquisa pode analisar temas, teorias, métodos de pesquisa ou uma combinação desses ou de outros aspectos”.

Foram analisadas três dissertações, presentes no portal da Capes, entre os anos de 2000 a 2021. Utilizamos o descritor “aula de leitura”, a fim de buscarmos os trabalhos que apresentavam considerações sobre essa temática.

Construímos quadros, buscando organizar os resultados, contendo, respectivamente, a caracterização dos trabalhos selecionados (título, ano de defesa, Presença/ Ausência do objeto de estudo e a explicação da aceitação ou da recusa do trabalho para análise), as concepções de leitura e leitor, a fundamentação teórica usada na pesquisa e a ação pedagógica realizada nas aulas de leitura.

4. Pesquisas sobre a aula de leitura na educação básica no portal da Capes

Inserimos o nosso objeto de estudo no portal da Capes, catálogo de teses e dissertações, aula de leitura, entre aspas, no dia 04 de junho de 2022, e encontramos 47 dissertações.

Resolvemos então fazer o refinamento da pesquisa, colocando intervalo de tempo e identificando a grande área de conhecimento, Linguística-Letras e Arte, e a área de avaliação sendo Letras-Linguística. Optamos por investigar o objeto de estudo nos últimos dez anos, mas não havia resultados para essa busca. Então, partimos para uma análise mais ampla, ao que colocamos nos últimos 21 anos, ou seja, entre 2000 a 2021. Encontramos, assim, 20 dissertações de mestrado.

É mister destacar que nosso intuito, ao fazermos esse levantamento, era identificar o tratamento pedagógico dado à aula de leitura na educação básica, língua portuguesa, presentes nas dissertações, no portal da Capes, no período de 2000 a 2021.

Julgamos, dessa forma, necessário elaborar um quadro para as dissertações, a fim de selecionarmos, a partir das informações contidas no título e no resumo, aquelas que estavam direcionadas ao nosso objeto de análise.

O quadro 1 abaixo traz os títulos de dissertações, apresentadas entre 2000 a 2021, a presença/ ausência de nosso objeto de estudo e a explicação da eliminação ou aceitação da dissertação para nossa análise sobre a aula de leitura no ensino superior:

QUADRO 1: Dissertações apresentadas no período de 2000 a 2021

Código	Dissertações - Títulos	Ano	Presença/ Ausência do objeto de estudo	Explicação para eliminação ou aceitação
01	Histórias contadas na sala de aula: A construção da identidade social de gênero da mulher	01/06/2000	NÃO	Identidade social de gênero da mulher através das histórias contadas /aula de leitura em língua estrangeira.



02	Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura.	01/08/2000	NÃO	Os processos interativos em aulas de leitura e encenações de peças shakespearianas em Escolas Municipais na periferia de Belo Horizonte
03	Leitura: análise da reação de alunos perante o modelo sócio-interacional.	01/12/2000	SIM	Não foi encontrada a dissertação.
04	A prática de leitura literária no curso de letras da Universidade Federal do Amapá: algumas reflexões.	01/02/2001	NÃO	Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá
05	Produção textual de alunos do ensino fundamental: relações existentes entre o conhecimento prévio, o planejamento do professor e a presença de outros textos'	01/08/2001	NÃO	Produção de texto
06	A leitura no espaço da sala de aula: uma abordagem crítica	01/12/2001	SIM	Não foi encontrada a dissertação.
07	A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar: uma prática co-construída por professores e alunos	01/04/2006	NÃO	Língua inglesa
08	A contrastive genre-oriented investigation of reading comprehension section from efl proficiency tests and efl coursebooks'	01/06/2006	NÃO	Língua inglesa
09	Aula de leitura: representações em jogo na constituição do sujeito-leitor.	01/11/2006	SIM	Aulas de português nos anos iniciais do ensino fundamental (terceiro ano)
10	O processo de transposição didática no jornal e na escola	01/12/2006	SIM	Aulas de leitura de uma professora de filosofia e no suplemento infantil Diarinho, publicado pelo Jornal Diário de Pernambuco.
11	A linguagem docente na construção conjunta de leitura em Inglês	01/04/2008	NÃO	Língua inglesa
12	O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão.	01/03/2008	NÃO	Língua Alemã
13	A interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura.	01/07/2008	SIM	Aulas de português no ensino fundamental (quarto e quinto ano)
14	O uso da libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue	01/09/2008	NÃO	Libras



15b	O país chamado leitura e a descoberta do sr. "Q": um estudo sobre os pontos de vista dos professores de inglês revelados pela metodologia "Q".	01/01/2009	NÃO	Língua inglesa
16	Entre a exposição a discursos e a realidade da aula de leitura: análise de dizeres de um professor de língua estrangeira.	01/02/2009	NÃO	Língua inglesa
17	Ensino de leitura: o que diz um grupo de professores de espanhol da rede pública de pelotas	01/04/2009	NÃO	Língua espanhola
18	Linguagem e ideologia: aspectos da construção de sentidos para o texto na aula de leitura em inglês no ensino médio.	01/08/2009	NÃO	Língua inglesa
19	A elaboração de apostilas para a aula de leitura em inglês: um estudo de caso	01/09/2009	NÃO	Língua inglesa
20	Ensina-se a ler" em inglês no ensino médio? uma análise de materiais didáticos e da prática docente	01/09/2009	NÃO	Língua inglesa

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo>

Ao analisarmos o quadro 1, constatamos que das vinte dissertações presentes no portal da Capes, que apresentaram o objeto de estudo “aula de leitura” no contexto da língua portuguesa, cinco estão relacionadas à leitura na educação básica: Leitura: análise da reação de alunos perante o modelo socio-interacional, A leitura no espaço da sala de aula: uma abordagem crítica, Aula de leitura: representações em jogo na constituição do sujeito-leitor; O processo de transposição didática no jornal e na escola; e a interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura.

Dessas cinco dissertações, apenas duas não foram encontradas, como está destacado no quadro 1 em análise. Assim, partimos para verificação da concepção de leitura, concepção de leitor, os autores usados na fundamentação teórica desses trabalhos e ação pedagógica indicada nesses estudos.

Como percebemos no quadro 2 abaixo, a concepção de leitura e de leitor, nos estudos realizados, há destaque para a abordagem estrutural-behaviorista e para a abordagem cognitiva, também identificada como psicolinguística:

Quadro 2: Concepção de leitura e de leitor encontrada nas pesquisas

Código	CONCEPÇÃO DE LEITURA	CONCEPÇÃO DE LEITOR
--------	----------------------	---------------------



9	Pressupõe a extração de significado do texto, ou seja, uma concepção que projeta para fora do sujeito a origem do significado. (p.64)	Na sala de aula, o professor deve trabalhar tanto com a leitura, quanto com a escrita, mas se ele fica apenas no nível textual, deixa de lado o sujeito leitor (aluno) e tudo que o constitui, trabalhando apenas com uma leitura superficial, que não prevê uma participação maior do aluno e nem mesmo a sua própria. (p.69)
10	Considerando que o leitor precisa de ordens explícitas de contrato didático, o jornal revela com isso também a sua concepção de leitura, que é a de reconhecimento de informações. (p.114)	(...) cabe ao leitor, que é o “menor”, aceitar ou abandonar a leitura. Além disso, seguindo esse mesmo caminho de interpretação, compreendemos também que a criança é vista como alguém incompleto e que cabe ao adulto prover o que lhe falta, orientá-la e informá-la nos moldes escolares (...). (p.114 e 115)
13	Associada à mera decodificação de grafemas e à oralização do texto. (p71)	O aluno é capaz de transportar o texto escrito para a oralidade. (p.71)

Fonte: dissertações analisadas pela autora.

A abordagem cognitiva destaca-se nos resultados observados das dissertações 9 e 10, respectivamente, como vemos nos trechos retirados dos trabalhos, a seguir:

Dissertação 9: “Percebemos que essa proposta de leitura está pautada numa abordagem linear, que constrói o significado a partir da análise e síntese do significado das partes, que Kato (1999) aponta como o segundo tipo de processamento de informação, chamado bottom-up ou ascendente. Para essa autora, nesse segundo tipo, **o leitor pouco lê nas entrelinhas, o que significa dizer que ele cria o significado com base nos dados do texto**” (Bizzotto, 2006, p. 70, grifo nosso).

Dissertação 10: (...) as ilustrações **antecipam a intenção do texto**, pois mesmo que o pequeno leitor ainda não tenha lido o texto, saberá a ideia principal do mesmo (Santos, 2006, p.124, grifo nosso). O recurso “**adaptação vocabular**”, **utilizado para explicitar e explicar**, parece ser mais uma pista da concepção de leitura e de leitor trazida para o texto: **a leitura se torna difícil quando não há reconhecimento instantâneo das palavras**, ou seja, o suplemento parece levar em consideração que, para o leitor iniciante, será cada vez mais difícil



extrair significados de expressões nunca vistas antes (Santos, 2006, p. 139, grifo nosso).

É possível perceber processos inerentes à abordagem cognitiva nesses trechos: extração da informação, antecipação da intenção do texto e reconhecimento instantâneo de palavras. Smith (1989), Kleiman (2004), Rotta (2011) e Dehaene (2012) entendem a abordagem cognitiva como a que investiga os processos mentais ativados no momento da leitura. Já a abordagem estrutural-behaviorista aparece bem marcante na pesquisa feita na dissertação 13, ou seja, ter por meta a pronúncia correta das palavras e enfatizar a compreensão de textos respondidos mediante a língua oralizada. Como visualizamos no fragmento a seguir:

Dissertação 13: A concepção de leitura das professoras analisadas as leva a caracterizar a leitura como uma atividade que consiste (1) **em pronunciar corretamente as palavras, com entoação adequada;** (2) **em compreender o sentido isolado de palavras que aparecem no texto, ou seja, o estudo do vocabulário;** (3) **em responder precisamente a perguntas de interpretação,** de acordo com a resposta encontrada no texto; (4) **em apreender um sentido único do texto (monossemia).** Tais apontamentos respondem a nossa questão sobre a concepção de leitura que determina as práticas pedagógicas das professoras e o modo como a "interação" se configura (Franco, 2008, p.104, grifo nosso).

Outro ponto que nos chamou a atenção, nas dissertações analisadas, foi as referências teóricas apresentadas, conforme quadro 3:

Quadro 3: Referências teóricas usadas pelos autores das dissertações.

Dissertações/ Códigos	Fundamentação Teórica
9	Goodman, 1970; Smith, 1978; Kato, 1999; Kleiman, 1989, 1993, 2000; Orlandi, 1988; Coracini, 2002, Rajagopalan e Arrojo (2003), Grigoletto (2002), Miller (1978). (grifo nosso)
10	Kleiman (1989, 1993, 1995 e 2001); Leffa (1999); Orlandi (1991/1993) e Possenti (2001) Fairclough (2001) Pêcheux (1993), Bronckart (2003), Grillo e Cardoso (2003), Bakhtin (1992[1953]) Gough (1976), Goodman, 1976; ; Rojo (2001; 2005), Faria (2001), Parâmetros Curriculares Nacionais, Cortella (2002), Dionísio (2005), Serva (2000). (grifo nosso)
13	Bronckart (2007), Geraldi (1996, 2006), Moita Lopes (1996), Silva (1986, 2002), Leffa (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, Orlandi (1998, 2001), Piletti (1996), Mortatti (2004), Novais e Souza (2002), Pfeiffer (1998), Kleiman (1989), Zilberman (1988), Yunes (1984), Averbuck (1984), Freire (1996), Chiappini e Marques (1984), Borges (1998). (grifo nosso)



Fonte: dissertações analisadas pela autora.

Fica evidente a filiação dos autores das dissertações analisadas à abordagem sociointeracionista, ainda que as aulas observadas nas pesquisas realizadas apresentem apenas a abordagem estrutural-behaviorista e cognitiva sendo usadas nas salas de aula observadas.

Também merece destaque, na nossa análise, a ação pedagógica encontrada em cada observação apresentada nas dissertações, como percebemos no quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Ação pedagógica encontrada nas pesquisas realizadas nas dissertações.

Código	Ação pedagógica
9	Aulas de leitura limitaram-se à leitura em voz alta do texto, tanto por ela quanto pelos alunos, a perguntas cujas respostas eram facilmente encontradas na superfície textual, não exigindo nenhum esforço de interpretação nem por parte dos alunos nem da própria professora. (p.63) (...) Ato de ler foi realizado com a finalidade de propiciar um evento de escrita. A professora leva seus alunos a uma leitura, na qual se pinça os significados que estão guardados no texto e que são autorizados por ela e/ou pelo material didático (p.65). (...) A ideia do professor que impõe a seus alunos verdades que deverão ser apenas absorvidas, mas nunca contestadas. (p.84)
10	A professora inicia a aula estabelecendo o contrato didático, cuja sequência é materializada em três itens, a saber: 1. Explicação da temática proposta para a aula e a sequência das atividades que serão desenvolvidas; 2. Apresentação do título da matéria e analisa a capa do suplemento Diarinho; 3. Indicação da leitura do jornal associada a outros textos sugeridos por ela ou trazidos pelos alunos como atividade de pesquisa extraclasse realizada anteriormente. (p.152)
13	(...) as ações didáticas das professoras se restringem às tarefas escolares tradicionais de oralização do texto, estudo do vocabulário e questões de interpretação de texto relativas ao aspecto factual do texto. Outro aspecto importante a ser considerado, de início, é que não encontramos nenhuma ação didática em relação ao ensino de leitura que pudesse diferenciar uma aula de quarta série de uma aula de quinta série (...) (p.103)

Fonte: dissertações analisadas pela autora.

Nos fragmentos retirados da análise feita nas dissertações 9 e 13, as aulas ministradas pelas professoras na educação básica seguem uma estrutura: leitura (em voz alta), atividades que se prendem à superfície do texto e ao vocabulário e a possibilidade de ler para escrever algo (o que acontece nas aulas analisadas na dissertação 9).



A dissertação 10 traz uma aula com uma construção diferente: explicação da temática, apresentação do título do material e análise da capa, leitura do jornal associada a outros textos. É possível perceber um trabalho mais voltado para a abordagem cognitiva, no que se refere à localização e à recuperação de informações, à inferência do título e da capa, à relação entre a linguagem verbal e não verbal e entre o texto estudado e outros textos. Outro ponto que podemos destacar é a abordagem da leitura num sentido mais amplo, uma vez que trabalha com o texto imagético estático, conforme a BNCC. (Brasil, 2018)

Averiguamos que, nas aulas propostas nas dissertações 9, 10 e 13, não houve uma preocupação em fazer um trabalho com todas as estratégias de leitura presentes nos PCN de língua portuguesa, antecipar, inferir e verificar suas suposições, e, posteriormente, na BNCC: selecionar procedimentos de leitura relacionados ao gênero e suporte em análise, estabelecer os objetivos de leitura, estabelecer hipóteses de leitura, localizar/ recuperar informações, inferir (o tema, o implícito, o significado do vocabulário, o significado local e global), relacionar a linguagem verbal e não verbal, e, por fim, fazer uso adequado da informação.

Verificamos que, nas dissertações, no tocante à ação pedagógica nas aulas de leitura, há a divisão em três momentos: a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação do que foi lido. Isso pode ser visto nos trechos inseridos nos quadros 4 e 8:

Dissertação 9: Aulas de leitura limitaram-se à leitura em voz alta do texto, tanto por ela quanto pelos alunos, a perguntas cujas respostas eram facilmente encontradas na superfície textual, não exigindo nenhum esforço de interpretação nem por parte dos alunos nem da própria professora (Bizzotto, 2006, p.63).

Dissertação 10: (...) a sequência é materializada em três itens, a saber: 1. Explicação da temática proposta para a aula e a sequência das atividades que serão desenvolvidas; 2. Apresentação do título da matéria e analisa a capa do suplemento Diarinho; 3. Indicação da leitura do jornal associada a outros textos sugeridos por ela ou trazidos pelos alunos como atividade de pesquisa extraclasse realizada anteriormente (Santos, 2006, p.152).

Dissertação 13: (...) tarefas escolares tradicionais de oralização do texto, estudo do vocabulário e questões de interpretação de texto relativas ao aspecto factual do texto. Outro aspecto importante a ser considerado, de início, é que não encontramos nenhuma ação didática em relação ao ensino de leitura que pudesse diferenciar uma aula de quarta série de uma aula de quinta série (...) (Franco, 2008, p.103).

Além desse resultado, outros mostram-se evidentes: a abordagem mais identificada nas aulas de leitura da educação básica é a cognitiva (Smith (1989), Kleiman (2004), Rotta (2011) e Dehaene (2012)),



mas não há um trabalho que envolva toda sua complexidade: dissertação 9 e 10 (extração do significado do texto), dissertação 10 (antecipação) e tese 3 (atribuição de sentido). Há mais pesquisas no ensino superior voltadas para a leitura em outras línguas no contexto da educação básica, no portal da Capes, no período de tempo determinado neste estudo: nove (língua inglesa), uma (língua alemã), uma (libras) e uma (língua espanhola).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a aula de leitura deve ter por meta ser momento de construção do leitor, capacitando-o para ler diferentes textos, identificando o exposto e o que aparece nas entrelinhas.

Como percebemos, os resultados deste estudo apontam que a temática aula de leitura em pós-graduação, especificamente, aqui, em mestrado, ainda é pouco estudada.

Constatamos, mediante este estudo que, regra geral, a aula de leitura é dividida em pré-leitura, leitura e pós-leitura e que a abordagem cognitiva é a mais destacada nas pesquisas analisadas, estando presente na sala de aula, mas não sendo enfatizada na sua totalidade.

Com este trabalho, percebemos também que ainda há muito para ser pesquisado no âmbito da leitura. Primeiro, por ser uma temática não muito enfatizada em pesquisas no contexto da língua portuguesa; depois, porque há um alerta presente nas últimas avaliações, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que revelou dados alarmantes sobre a leitura no Brasil: estar entre a sexagésima e septuagésima colocação.

6. Referências

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 25-48. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/x95vLFIYTqiRb4B7cbxnDQ/content/G%C3%AAneros%20na%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 12 abr de 2022
- BOTELHO, Patrícia Ferreira; VARGAS, Diego da Silva. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 63, n. 00, p. e021005, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8660188>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- BIZZOTTO, Mírian Pereira Gautério. **Aula de leitura: representações em jogo na constituição do sujeito-leitor**. 2006.103f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade



Federal de Uberlândia. Minas Gerais

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15515/1/MPGBizzottoDISPRT.pdf>. Acesso 12 jun.2022

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 11 abr de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 abr de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 04 mai de 2022

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em:

<http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf> Acesso em: 26 mai de 2022

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRANCO. Cleide Aparecida Nunes da Silva. **A interação aluno–professor-aluno nas aulas de leitura**. 2008.174f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15333/1/Cleide.pdf>. Acesso: 11 jun.2022

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e Educação: ação argumentativa na discussão de histórias**. 2005. 281f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14115> Acesso em: 15 jun. 2022.

GAONAC'H, Daniel; LARIGAUDERIE, Pascale. **Mémoire et fonctionnement cognitif: La mémoire de travail**. Paris: ARMAND COLIN, 2000. 284p.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011 [1984].

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>

Acesso em: 13 abr de 2022



PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PERRY Jr., Fred Lehman. **Research in Applied Linguistics: becoming a discerning consumer**. 3rd ed. London, New York. Routledge, 2017.

ROTTA, Alessandra Montera. Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM** Revista Eletrônica de Linguística, Volume5, -nº 1-1º Semestre 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Acesso em: 13 abr de 2022

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **A Função Mediadora do Planejamento na Aula de Leitura de Textos Literários**. 2005. 280f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14519/1/Fun%C3%A7%C3%A3oMediadoraPlanejamento_Sampaio_2005.pdf Acesso: 14 jun 2022

SANTO, Eliete Correia dos. **O Processo de Transposição Didática no Jornal e na Escola. Campina Grande**. 2006. 190f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado)). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/2563/1/ELIETE%20CORREIA%20DOS%20SANTOS%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20POSLE%202006..pdf>. Acesso em: 10 jun 2022.