



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**ESTADO DA ARTE DA LEITURA
NO BRASIL: 2010 a 2015**

GISLENE DE SOUSA OLIVEIRA SILVA



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISLENE DE SOUSA OLIVEIRA SILVA

ESTADO DA ARTE DA LEITURA
NO BRASIL:2010 a 2015

CATALÃO/2017



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

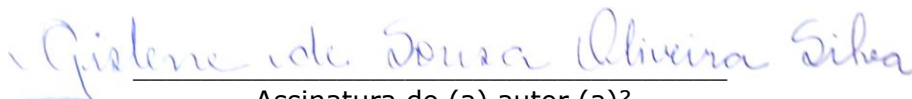
Nome completo do autor: GISLENE DE SOUSA OLIVEIRA SILVA

Título do trabalho: ESTADO DA ARTE DA LEITURA NO BRASIL: 2010 a 2015.

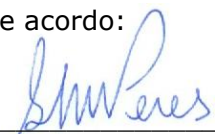
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do (a) orientador (a)²

Data: 28 / 07 / 2017.

¹Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

GISLENE DE SOUSA OLIVEIRA SILVA

**ESTADO DA ARTE DA LEITURA
NO BRASIL:2010 a 2015**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Professora Dra. Selma Martines Peres.

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Gislene de Sousa Oliveira
ESTADO DA ARTE DA LEITURA NO BRASIL: 2010 a 2015
[manuscrito] / Gislene de Sousa Oliveira Silva. - 2017.
CLXIX, 169 f.

Orientador: Profa. Dra. Selma Martines Peres.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. leitura. 2. estado da arte. 3. fundamentos teóricos e metodológicos. I. Peres, Selma Martines, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO


UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA 68ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
GISLENE DE SOUSA OLIVEIRA SILVA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA GISLENE DE SOUSA OLIVEIRA SILVA

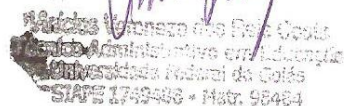
Aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete (29/06/17), às 14h (quatorze horas), no Lab. Multimeios - U.A.E. Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 68ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Gislene de Sousa Oliveira Silva**, intitulada: “**Estado da arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015**”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira (FE/Unicamp – Membro Externo) e Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Selma Martines Peres, Aprovada; Norma Sandra de Almeida Ferreira, Aprovada; Maria Aparecida Lopes Rossi, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete (29/06/17).

Profa. Dra. Selma Martines Peres – 

Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira – 

Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi – 

Secretário



AGRADECIMENTOS

O agradecimento é a memória do coração.

Lao Tse - filósofo chinês

Minha trajetória no mestrado apenas foi possível graças a Deus, principalmente, e a todos que estiveram comigo, apoiando-me. A memória não será apagada pelo esquecimento, pois as marcas que essas pessoas deixaram estão tatuadas em meu coração. Cada vez que eu olhar ou pensar nelas, o meu sentimento de gratidão irá atingi-las, em forma de luz, de conforto, de uma leve brisa, representando tudo de positivo que lhes desejo. É assim que vou agradecê-las sempre.

Ao meu esposo e filhas, meus amores mais próximos.

À minha Mãe e irmã, amores mais antigos.

Às amigas especiais do trabalho e pra vida toda, que estiveram comigo nos momentos felizes e de angústias. Sempre com compreensão e carinho.

À amiga-líder, que me chama de pró-ativa. Amizade construída. A responsável por minha crença no sonho do mestrado. Devo isto a você.

Ao meu estimado “chefe”, pelas atitudes nobres de um verdadeiro líder.

À minha “tia” postiça, minha versão mais madura e menos maluquinha.

À minha orientadora, firme e amável ao mesmo tempo. Amiga, companheira, psicóloga e mestre!

Às companheiras de mestrado, por todos os momentos juntas.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo zelo e dedicação ao seu trabalho.

A todos os professores, pelo conhecimento compartilhado.

Às professoras Norma Sandra e Cida Rossi, que participaram da banca de qualificação e defesa desta dissertação. Sou grata por dispensarem seu precioso tempo para a leitura deste trabalho, e pelas contribuições valiosíssimas, que o enriqueceram.

À Chaiane, por ter feito a leitura e revisão dos meus escritos com paciência, cuidado e respeito.

Agradeço de coração a todos e todas!

*Ao meu esposo Ronny,
e às minhas filhas,
Marianna e Emanuela,
com todo o meu amor.*

*A leitura não tem lugar [...]
o mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é aqui ou lá,
um ou outro, mas nem um nem outro,
simultaneamente dentro e fora,
perdendo tanto um como o outro misturando-os,
associando textos adormecidos,
mas que ele desperta e habita,
não sendo nunca
o seu proprietário.
(CERTEAU, 2012)*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções de pós-graduação sobre leitura - 2010 a 2015	70
Gráfico 2: Artigos e pôsteres com o tema leitura apresentados no GT 10 das reuniões científicas da Anped - 2010 a 2015	78
Gráfico 3: Abordagens de pesquisa nas dissertações sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015	121
Gráfico 4: Abordagens de pesquisa nas teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015	122
Gráfico 5: Abordagens das pesquisa sobre leitura, na área da Educação, nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos da RBE, de 2010 a 2015	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Para arquivo de informações – dissertações – Capes	54
Quadro 2: Arquivo de informações – dissertações – BDTD/IBICT	55
Quadro 3: Reuniões da ANPEd – 2010 a 2015	56
Quadro 4: trabalhos (comunicação oral e pôsteres) apresentados e publicados no GT 10 da ANPEd.....	57
Quadro 5: Artigos publicados – RBE – 2010 a 2015	57
Quadro 6: Intuições participantes do BDTD/IBICT	58
Quadro 7: Instituições de educação superior e dissertações (D) e teses (T) sobre leitura – 2010 a 2015	60
Quadro 8: Produções de pós-graduação sobre leitura, por ano e total - 2010 a 2015	65
Quadro 9: Instituições de educação superior e dissertações (D) e teses (T) sobre leitura – 2010 a 2015	68
Quadro 10: Distribuição das dissertações com o tema leitura em programas de pós-graduação no Brasil - 2010 a 2015	74
Quadro 11: Distribuição das teses com o tema leitura em programas de pós-graduação no Brasil – 2010 a 2015	76
Quadro 12: Artigos publicados na RBE - 2010 a 2015	79
Quadro 13: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2010.....	80
Quadro 14: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2011.....	81
Quadro 15: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2012.....	81
Quadro 16 : Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2013.....	82
Quadro 17: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2014.....	83
Quadro 18 : Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2015.....	85
Quadro 19: Dissertações com o tema leitura, produzidas na área da Educação, por níveis e modalidades de ensino – 2010 a 2015	89
Quadro 20: Principais “focos” de investigação das dissertações sobre o tema leitura produzidas na área da Educação - 2010 a 2015	96
Quadro 21: Teses com o tema leitura, produzidas na área da Educação, por níveis e modalidades de ensino – 2010 a 2015	98
Quadro 22 : Principais “focos” de investigação das teses sobre o tema leitura produzidas na área da Educação - 2010 a 2015	104

Quadro 23: Produções sobre leitura desenvolvidas na área da Educação, publicadas no GT 10 da ANPEd e nos artigos da RBE, por níveis e modalidades de ensino - 2010 a 2015	106
Quadro 24: Principais “focos” de investigação das produções sobre leitura desenvolvidas na área da Educação, publicadas no GT 10 da ANPEd e nos artigos da RBE - 2010 a 2015..	111
Quadro 25: Grupos de autores mais citados nas produções sobre leitura, produzidas na área da Educação, localizadas na BDTB/IBICT, no GT 10 da ANPEd e na RBE - 2010 a 2015	114
Quadro 26: Tipos de pesquisa em dissertações sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015	124
Quadro 27: Tipos de pesquisa em teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015	125
Quadro 28: Tipos de pesquisa dos trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos da RBE sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015.....	125
Quadro 29: Tipos de pesquisa: considerações e referências.....	129
Quadro 30: Principais tipos de pesquisa das produções sobre leitura da BDTD/IBICT, de 2010 a 2015	130
Quadro 31: Instrumentos de pesquisa nas dissertações e teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015	132
Quadro 32: Instrumentos de pesquisa nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e nos artigos da RBE sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantidade de dissertações e teses – 1965 a 2010.....	65
Figura 2: Distribuição da produção sobre leitura por instituição de educação superior – 1996 a 2000	72
Figura 3: Instituições de educação superior com maior quantidade de trabalhos produzidos sobre leitura	73

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Contado com o autoatendimento da Capes	164
Anexo B: Acesso ao Portal de Periódicos – Capes/MEC.....	164
Anexo C: Resposta obtida do Portal de Periódicos da Capes	165
Anexo D: Página do BDTD/IBICT – Busca por dissertações.....	165
Anexo E: Página do BDTD/IBICT – Busca por teses.....	166
Anexo F: Pesquisa Revista Brasileira de Educação – RBE	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Assessores técnico-pedagógicos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDTN	Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear
CNLI	Comissão Nacional de Literatura Infantil
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
EST.ESC.TEO	Faculdade Estadual de Teologia
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FECAP	Fundação Álvares Penteado
FGV	Fundação Getulio Vargas
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FJP	Fundação João Pinheiro
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Inform. Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPA	Instituto de Psicologia Aplicada
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPL	Instituto Pró-Livro

IPM	Instituto Paulo Montenegro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paic	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLI	Plano Nacional da Leitura e do Livro
PNLL	Plano Nacional da Leitura e do Livro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBE	Revista Brasileira de Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UNB	Universidade de Brasília
Unec	Centro Universitário de Caratinga
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFENAS	Universidade José do Rosário Vellano-MG
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unifor	Universidade de Fortaleza
Unigranrio	Universidade do Grande Rio
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAU	Universidade de Taubaté
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Univap	Universidade do Vale do Paraíba
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
UnP	Universidade Potiguar
UPF	Universidade de Passo Fundo
USC	Universidade Sagrado Coração
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, na linha de pesquisa “Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza”. A pesquisa apresentou como objetivo principal investigar os fundamentos teórico-metodológicos mais utilizados nas pesquisas com o tema leitura, em produções de mestrado e doutorado, vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação no país; nos trabalhos apresentados no GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), periódico da ANPEd, no período de 2010 a 2015. Para a realização deste estudo, optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Arte”, com abordagem qualitativa. Como referenciais teóricos, foram adotados principalmente os estudos de: Zilberman (1998, 2000, 2004, 2008), Abreu (2001), Manguel (2002), Kleiman (2002), Silva (1995, 1998, 2005, 2009), Soares (1995, 1998, 2000, 2004, 2008), Street (2014), Freire (1987), Britto (1999, 2002), Orlandi (1995), Gatti (2010), Chartier (1999, 2011), Solé (2008), Koch e Elias (2009), Petit (2009, 2013), Geraldi (2012), Lüdke e André (2013, 2015), Certeau (2014), Guedin e Franco (2011), Severino (2007) e Triviños (1987). A busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) resultou em um total de 438 produções sobre leitura, sendo 317 dissertações mestrado e 121 teses de doutorado. Desses trabalhos, 170 dissertações e 57 teses na área da Educação constituíram foco desta pesquisa, bem como 106 produções do GT 10 da ANPEd e 11 artigos publicados na RBE. Desse modo, foi realizado o mapeamento dessas 344 produções com o tema leitura, produzidas na área da Educação, de 2010 a 2015. Os resultados apontaram que, para reflexões e discussões sobre leitura, as principais fundamentações teóricas se embasaram na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem e abordagem histórico-cultural, da psicologia do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1998, 2001, 2004). As pesquisas também se sustentaram na teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin (1988, 1998), que entende a linguagem como processo de construção social e interação dialógica. Ademais, houve discussões apoiadas na perspectiva social do letramento, entendendo diferentes contextos como essenciais para a formação leitora do sujeito. Já as produções com foco no professor evidenciaram discussões sobre formação e práticas docentes, com fundamento em Nóvoa (2010), Freire (1988), Gatti (2011), Libâneo (2015) e Imbernón (2000, 2004). Por fim, notou-se a prevalência dos seguintes tipos de pesquisa nas produções investigadas: de campo, estudos de caso, pesquisas-ação, documentais e bibliográficas, com abordagem qualitativa. E os instrumentos de investigação mais utilizados foram: observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos, diários de campo, oficinas pedagógicas, intervenções propositivas, e análises documental e de conteúdo.

Palavras-chave: Leitura. Estado da Arte. Fundamentos teóricos e metodológicos.

TATE OF THE ART OF READING IN BRAZIL: 2010 to 2015

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education of the Special Academic Unit of Education of the Federal University of Goiás - Regional Catalão, in the line of research "Reading, Education and Teaching of Mother Tongue and Nature Sciences". The main objective of this research was to investigate the theoretical-methodological foundations most used in researches with the subject of reading, in master's and doctorate productions, linked to postgraduate programs in Education in the country; in the papers presented in WG 10: Literacy, Reading and Writing, of the National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPEd); and in articles published in the Brazilian Journal of Education (RBE), ANPEd's periodical, in the period of 2010 until 2015. For this study, it was chosen the methodology of the literature of the "State of the Art", with a qualitative approach. As theoretical references, the following studies were used: Zilberman (1998, 2000, 2004, 2008), Abreu (2001), Manguel (2002), Kleiman (2002), Silva (1995, 1998, 2005, 2009), Soares (1995, 1998, 2000, 2004, 2008), Street (2014), Freire (1987), Britto (1999, 2002), Orlandi (1995), Gatti (2010), Chartier (1999, 2011), Solé (2008), Koch and Elias (2009), Petit (2009, 2013), Geraldi (2012), Lüdke and André (2013, 2015), Certeau (2014), Guedin and Franco (2011), Severino (2007) and Triviños (1987). The search in the Brazilian Library of Theses and Dissertations (BDTD) resulted in a total of 438 productions on reading, being 317 master dissertations and 121 doctoral theses. Of these papers, 170 dissertations and 57 theses in the area of Education were the focus of this research, as well as 106 productions of ANPEd's WG 10 and 11 articles published in RBE. Thus, the mapping of these 344 productions with the theme reading, produced in the area of Education, from 2010 to 2015 was carried out. The results showed that the main theoretical foundations were based on the socio-interactionist perspective of learning and the historical-cultural approach of Vygotsky's psychology of cognitive development (1998, 2001, 2004). The researches were also based on Bakhtin's enunciative theory of language (1988, 1998), which understands language as a process of social construction and dialogic interaction. In addition, there were discussions supported in the social perspective of the literacy, understanding different contexts as essential for the reader's formation of the subject. Already, the productions focusing on the teacher showed discussions about training and teaching practices, based on Nóvoa (2010), Freire (1988), Gatti (2011), Libâneo (2015) and Imbernón (2000, 2004). Finally, were observed the prevalence of the following types of research in the investigated productions: field research, case studies, action research, documentary and bibliographical, with a qualitative approach. The most used research instruments were: participant observations, semi-structured interviews, open questionnaires, field diaries, pedagogical workshops, propositional interventions, and documentary and content analysis.

Keywords: Reading. State of Art. Theoretical and methodological foundations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I - VIESES DA LEITURA	35
1.1. O que é ler? O que é Leitura?	35
1.2. Leitura, Interação e Produção de Sentidos	39
1.3. Ensinar a Leitura.....	46
CAPÍTULO II - CAMINHOS DA PESQUISA	54
2.1. Caminhos da Pesquisa	54
CAPÍTULO III - DESCOBERTAS: EVIDÊNCIAS E ENTRELINHAS	67
3.1. Sobre as Produções de Dissertações e Teses	67
3.2. Produções de Mestrado em Programas de Pós-Graduação, de 2010 a 2015.....	77
3.3. Produções de Doutorado em Programas de Pós-Graduação, de 2010 a 2015.....	78
3.4. Trabalhos do GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPEd.....	80
3.5. Artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação	81
CAPÍTULO IV - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PRODUÇÕES SOBRE LEITURA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO - 2010 A 2015	90
4.1. Nas Dissertações.....	91
4.2. Nas Teses.....	101
4.3. Nas produções do GT 10 da ANPEd e nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação.....	108
4.4. Panorama Geral dos Fundamentos Teóricos de 2010 a 2015.....	116
CAPÍTULO V - METODOLOGIAS ADOTADAS NAS PRODUÇÕES SOBRE LEITURA, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, DE 2010 A 2015	120
5.1. Panorama Geral das Metodologias Adotadas nas Produções sobre Leitura, na Área da Educação, de 2010 a 2015	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

*Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar
o que somos e onde estamos. Não podemos deixar de ler.
Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.*
(MANGUEL,1997)

A minha paixão pela leitura foi despertada na infância. Além das brincadeiras de rua, na casa da minha avó, com família e vizinhos reunidos, à pouca luz, em uma rua de terra, de vez em quando se juntava ao grupo um senhor que adorava contar “causos”. A cada história que ele narrava, minha curiosidade aguçava, e aumentava a vontade de ouvir mais e mais. Era uma festa! Eu ficava sempre muito atenta às histórias de assombração, nas quais as personagens principais eram capetas, lobisomens, mulas-sem-cabeça e outros tantos; e os cenários eram prá lá de sombrios. Tudo isso fazia calar todas as crianças, que ficavam com olhos esbugalhados de medo. Dormir depois disso? Somente com a luz acesa, ou em companhia de alguém no quarto pra conversar um pouco sobre outras coisas, que era pra tentar esquecer as histórias ouvidas. Mas a gente gostava...

A criança, quando escuta uma história ou ouve a leitura de um texto, toma emprestada a voz da mãe, do pai, de alguém mais velho. Ao ler “[...] o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como outros leem com os olhos ou com as mãos”. (BRITO, 2012, p. 109) Assim, pode-se considerar que iniciei minhas leituras desde muito cedo, ouvindo histórias.

Mais tarde, eu mesma descobri aquelas personagens sombrias e temerosas no mundo da leitura. Conheci o *Sítio do pica-pau-amarelo*¹, primeiro a versão para a televisão, e, depois, o livro. Na adolescência, através da escola, tive contato com os livros da *Coleção Maria José Dupré*², com personagens em histórias de aventuras e descobertas. Um pouco mais tarde, como quase toda menina da minha idade (e daquela época), li diversos romances das séries *Júlia*, *Sabrina*, *Bianca* e outros, das décadas de 1970 e 1980, que eram obras recheados de amores complicados, mas com finais felizes e perfeitos.

¹ Sítio do Pica-pau-amarelo é uma série escrita pelo autor brasileiro Monteiro Lobato entre 1920 e 1947. A obra tem atravessado gerações e representa a literatura infantil do Brasil. O conceito foi introduzido de um livro anterior de Lobato, *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), a história sendo mais tarde republicada como o primeiro capítulo de *Reinações de Narizinho* (1931) - livro que serve de propulsor à série de *Sítio do Pica-pau-amarelo*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sítio_do_Picapau_Amarelo>. Acesso em: 17 jun. 2016.

² Profícua escritora de romances e livros infantis notabilizou-se pelo estilo arrebatador que com o qual produzia suas obras. De sua obra destacam-se “Luz e Sombra”, “Angélica”, “Os Rodrigues”, “Vila Soledade”, “Dona Lola”, e outros. Da literatura infantil, sendo o primeiro “Aventuras de Vera e Lúcia”, “Pingo e Pipoca”, e outros. Disponível em: <<http://memorialdafama.com/biografiasMP/MariaJoseDupre.html>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Como não tinha condições de comprar livros, e na biblioteca da escola não havia muitas novidades, passei a frequentar a biblioteca municipal da minha cidade. Por sugestão da bibliotecária, conheci Ágatha Christie e Sidney Sheldon, por meio dos quais me deparei com tramas de suspense e mistério do romance policial. Difícil citar tantos livros e histórias que me encantaram no decorrer da minha vida de leitora, presentes na minha infância e adolescência, perpassando por todo o período na escola (como aluna), e que continuaram (e continuam) presentes, mais ainda, em meu trabalho como professora.

Como docente, o trabalho com a leitura sempre me inquietou. Iniciei como professora aos 18 anos de idade, e já sabia que aquela era a minha profissão. Graduei-me em Pedagogia e me especializei em Língua Portuguesa. Foi a partir de então que tive a certeza da necessidade de conhecer mais sobre o ensino da língua materna.

Logo, resolvi fazer o curso de Letras. Foi uma decisão acertada, pois me vi envolvida com aquilo que mais me instigava e movia: o universo das letras, da comunicação e da história; os aspectos formais da Língua Portuguesa; os autores clássicos da Literatura, tanto brasileira, como portuguesa e universal. No meu processo de formação, leituras e mais leituras acadêmicas, de poemas, contos, crônicas, peças teatrais, e outras.

Nesse período, fui aprovada em concurso e passei a fazer parte do quadro de docentes da educação básica da Secretaria Estadual de Educação. Na sala de aula, minha maior preocupação foi, desde quando iniciei, e ainda é, a formação leitora dos alunos. No convívio com os colegas, pelas conversas cotidianas e reuniões no ambiente escolar, no decorrer de 23 anos de profissão, percebi que compartilhávamos das mesmas preocupações quanto à dificuldade de leitura dos alunos, tanto no aspecto técnico e formal da língua, quanto em relação à interpretação e compreensão dos textos. E as reclamações não partiam apenas de professores de Língua Portuguesa, como eu, mas também dos de outras disciplinas escolares.

Britto (2012) afirma que:

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte das atividades de todas as disciplinas (donde o caráter transdisciplinar dessa aprendizagem). Deve-se propor ao educando não apenas a informação, mas a busca através do texto escrito. A própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita, cabendo aos professores de todas as disciplinas o trabalho organizado com a leitura e a redação. (BRITO, 2012, p. 94)

O domínio da leitura é fundamental em todas as áreas, por contribuir com o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos sujeitos, de modo que consigam assumir postura ativa e crítica frente ao que leem. Assim, independentemente da disciplina escolar, a

leitura é requisito essencial. E foi por entender sua relevância que surgiu em mim a vontade de pesquisar os modos pelos quais, nos últimos anos, a leitura vem sendo discutida.

Nesse sentido, esta investigação me propicia entrar em contato com autores que dialogam sobre o tema, que se debruçam e desenvolvem análises aprofundadas de diferentes realidades. Sendo assim, além de dar continuidade ao meu envolvimento pessoal com o assunto, esta pesquisa me leva a aprender e refletir melhor sobre questões que envolvem a leitura como formação.

As discussões sobre leitura perpassam aspectos sociais, culturais e econômicos, além de questões como: práticas docentes, influência da família, alfabetização, letramento, analfabetismo, formação de leitores, e outras. Portanto, a leitura não se dissocia do social e suas particularidades. Nos dizeres de Silva (1998), “[...] o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive”. (SILVA, 1998, p. 23)

Ainda de acordo com o autor, a leitura é uma atividade que garante a participação do homem na sociedade, na compreensão do presente e do passado, de acordo com o seu lugar social e suas particularidades. Essa prática contribui para que o sujeito, através da crítica reflexiva, atuante e racional, aja com liberdade de expressão e consciência de seu papel. A leitura propicia, pois, que o sujeito amplie sua visão de mundo, e cresça em condições de ler criticamente a realidade, compreendendo as tensões que se formam a partir das relações dos indivíduos, entre si e com a sociedade.

Contudo, pesquisas e indicadores apontam o baixo desempenho da compreensão leitora. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)³ tem como objetivo pesquisar, medir e avaliar o nível de alfabetismo dos brasileiros, bem como as habilidades dos mesmos em relação à leitura, escrita e Matemática. Para isso, desde 2001 estabelece uma parceria com o Instituto Paulo Montenegro (IPM), uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000.

A escala do INAF classifica como analfabetos funcionais os indivíduos que não conseguem realizar ao menos tarefas simples, como leitura de palavras e frases; e como rudimentares os que conseguem localizar pelo menos uma informação explícita em textos curtos e familiares. Os que estão no nível elementar podem ser considerados funcionalmente

³ O INAF é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 18 jun. 2016.

alfabetizados, por conseguirem ler e compreender textos de média extensão e localizarem informações envolvendo pequenas inferências. No nível intermediário estão aqueles que localizam informações em diversos tipos de textos, mas que apresentam dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor. Já no nível proficiente estão os que não sentem limitação para compreender e interpretar textos em situações usuais mais complexas, analisando e relacionando suas partes. Eles conseguem avaliar informações, bem como distinguir fato de opinião. Em relação às habilidades pesquisadas:

Entre 2001 e 2005, foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas, ou seja, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). Em 2006, o indicador passou por mudanças metodológicas, incorporando a TRI (Teoria de Resposta ao Item). A partir da edição de 2007, o INAF passou a medir simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento. Seguiram-se as de 2009, 2011 e 2015, perfazendo nove edições do indicador ao longo de 15 anos. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, s/p)

A última pesquisa foi realizada em 2015, e seus resultados apontam que:

[...] 27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. (...) Do mesmo modo, a quantidade de pessoas classificadas como alfabetizadas funcionalmente alcança 73% da população investigada (...). A maior parte dos respondentes, 42%, foi classificada no grupo elementar, no qual, realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle. Apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, s/p)

Apesar de pesquisas anteriores realizadas pelo INAF mostrarem avanços no sistema educacional brasileiro, a mais recente, de 2015, indica um baixo índice de pessoas com domínio de habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. O alfabetismo funcional prevalece como o mais expressivo entre os participantes da pesquisa. Portanto, ainda é muito significativa a quantidade de pessoas que leem de forma superficial e não conseguem compreender e interpretar textos.

O Instituto Pró-Livro⁴ (IPL) tem como um dos seus projetos a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, aplicada pelo IBOPE Inteligência⁵, uma organização que oferece aos seus clientes conhecimento e compreensão sobre determinado tema, ajudando-os a pensar em estratégias táticas para a tomada de decisões. A primeira edição da pesquisa aconteceu em 2000, seguida da segunda edição, em 2007, e da terceira, em 2011. A pesquisa mais recente foi em 2015.

Segundo o IPL (2015), “[...] a pesquisa faz uma análise do comportamento leitor do brasileiro e apresenta indicadores de leitura do país que serão analisados pela ótica de especialistas do setor”. De acordo com o referido instituto, a pesquisa tem abrangência nacional⁶ e, por meio dela, constatou-se um aumento da escolaridade média da população nas últimas décadas. Porém, apenas um em cada quatro brasileiros consegue dominar plenamente as habilidades de leitura, escrita e Matemática. É perceptível o aumento quantitativo de pessoas alfabetizadas; porém, a qualidade em relação à compreensão leitora não corresponde a esses dados.

Em relação à motivação e aos hábitos de leitura, os dados indicam que:

[...] em 2015, 56% da população brasileira com 5 anos ou mais é considerada leitora de acordo com os critérios da pesquisa (ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa). Em geral, embora tenha aumentado o número médio de livros lidos, os leitores continuam reportando uma quantidade maior de livros lidos em parte em relação aos livros inteiros (o que não se repete entre os com renda mais alta, mas, sobretudo entre os que têm escolaridade superior, que reportam a leitura de livros lidos inteiros e em partes praticamente na mesma proporção); A leitura de outros materiais, como jornais, é mais frequente que a leitura de livros propriamente dita; [...]. (INAF, 2015, s/p).

Novamente, observa-se a dissociação entre os aspectos quantitativo e qualitativo. A população leitora, correspondente a 56% dos brasileiros, declarou ter lido pelo menos um livro. Mas, em seguida, retificou, informando tê-lo lido apenas em parte. Os livros religiosos,

⁴Associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Criado em outubro de 2006. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

⁵O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) mede as expectativas e a percepção da população sobre diferentes temas sociais, econômicos, políticos. Disponível em: <www.ibope.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2016.

⁶É utilizada uma metodologia de caráter quantitativo, com população de 5 anos ou mais que estejam ou não alfabetizadas. Na última edição de 2015, a “Retratos da Leitura no Brasil” indica que foram realizadas 5012 (cinco mil e doze) entrevistas, no período de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015 em domicílio, através de questionários. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

principalmente a Bíblia, são os mais lidos, seja por estudantes ou não, e, também, pelos mais escolarizados.

Por que grande parte das pessoas ainda não leu ao menos um livro ou parte dele? Em relação ao tempo dedicado à leitura, a *Retratos da Leitura no Brasil* mostra que:

O tempo livre dos brasileiros está cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades, com destaque em 2015 para o uso da Internet e outras atividades no computador ou no telefone celular (como redes sociais, whatsapp, etc.), fenômeno observado tanto entre não leitores quanto entre leitores (a diferença é que os últimos ocupam seu tempo livre de maneira mais variada que os primeiros, o que está associado à escolaridade e ao perfil de renda). (INAF, 2015, s/p)

Os brasileiros, mesmo tendo reconhecido na pesquisa que a “leitura traz conhecimento”, substituem o tempo que seria dedicado à ela por outras ocupações. Todavia, vale destacar que mesmo nas demais atividades elencadas pelos pesquisados se pratica a leitura.

Em tempo, vale esclarecer que se optou por refletir sobre dados da *Retratos da Leitura no Brasil* por se tratar de uma pesquisa com ampla amostragem e de significativo destaque nacional. Parte dos resultados da edição de 2015, tomados para reflexão nesta pesquisa, não são considerados como única e inquestionável referência para a compreensão do cenário da leitura e do leitor no Brasil. Eles são ponderados, por entender que o IPL, como uma associação de caráter privado e mantida por entidades do mercado editorial, realiza pesquisas com propósitos particulares. Logo, os resultados por ela apresentados não podem ser tomados como representatividade incontestável.

Sendo assim, propõe-se uma ampliação de conhecimento, por meio da investigação acerca de produções que apresentem a leitura como foco principal, ou como base para outras reflexões. Considera-se este trabalho como relevante por oportunizar conhecer aquilo que outros pesquisadores se sentiram instigados a investigar, e, também, para refletir sobre o tema, mediante estudo e aprofundamento proporcionado pela pesquisa.

Lüdke e André (2013) ressaltam o relevante papel da pesquisa, do modo como o pesquisador trata os dados obtidos na investigação, e de como reflete sobre eles, entendendo que:

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema [...]. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos aspectos da realidade que deverão para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade,

sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 01)

Segundo as autoras, a pesquisa parte do estudo de um problema a ser investigado. Desse modo, este trabalho parte do seguinte questionamento: Quais fundamentos teórico-metodológicos vêm sendo adotados pelos pesquisadores nas dissertações e teses com o tema leitura, produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no país; nas publicações do Grupo de Trabalho (GT) - Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10) das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁷; e na Revista Brasileira de Educação (RBE), período da ANPEd, no período de 2010 a 2015?

A partir dessa indagação, tem-se como objetivo geral analisar o conhecimento produzido sobre o tema leitura nas produções divulgadas nos três meios supracitados. Além disso, objetiva-se identificar as principais referências teóricas que fundamentam esses trabalhos, como também as principais referências metodológicas adotadas nos mesmos.

Para a realização deste estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico denominada “Estado da Arte”.

Segundo Ferreira (2002),

As pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm caráter bibliográfico, e elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257)

A autora diz que esse tipo de pesquisa é reconhecido por apresentar a opção por se fazer um inventário descritivo do que foi produzido, em determinada época, sobre o tema que se propõe a investigar. Sobre os objetivos do “Estado da Arte”, Romanowski e Ens (2006) afirmam que eles:

[...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos

⁷ A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2016.

professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

As autoras consideram os estudos de “Estado da Arte” imprescindíveis para se ter a dimensão do que vem sendo produzido em congressos da área, em teses e dissertações, e o que vem sendo publicado em periódicos. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39), o pesquisador deverá “[...] identificar as produções, analisar, categorizar e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas abrangendo toda uma área de conhecimento”. E, de acordo com Soares (2000, p. 04), “[...] num estado da arte é necessário considerar ‘categorias’ que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Ainda é importante diferenciar pesquisas “Estado da Arte” das denominadas “Estado do Conhecimento”. Romanowski e Ens (2006) esclarecem que,

[...] os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “Estado da Arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. [...] Para realizar um “Estado da Arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

A presente pesquisa é caracterizada como “Estado da Arte”, visto que contempla resumos de dissertações e teses, produções apresentadas nos congressos da ANPEd, especificamente no GT10, e ainda, artigos publicados na RBE.

Quanto a essa metodologia, Ferreira (2002) ressalta que os pesquisadores se envolvem em um processo de busca pelo que já foi discutido a respeito de um determinado tema. Dessa forma,

[...] sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

A autora destaca o papel do pesquisador frente a uma gama de trabalhos, que, mesmo versando sobre o mesmo tema, possuem características bastante peculiares, de modo que seus aspectos podem ser investigados a partir de diferentes perspectivas.

Tomando como referência o Brasil, Ferreira (2002) cita trabalhos de pesquisa em diferentes áreas com a metodologia “Estado da Arte”, sendo eles:

Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento (Soares, 1989); Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação (Fiorentini, 1994); Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental (Megid, 1999); Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995 (Ferreira, 1999); Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996 (André e Romanowski) e Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped, 1990-1998 (Brzezinski e Garrido, 1999). (FERREIRA, 2002, p. 258)

Soares (2000), por sua vez, ressalta a importância dessa metodologia, ainda recente no Brasil.

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “Estado da Arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (SOARES, 2000, p. 09)

Depreende-se, a partir das afirmações da autora, que pesquisas denominadas “Estado da Arte” não se restringem em fazer um levantamento bibliográfico ou revisão de literatura. Elas consistem em um estudo e análise de resultados sobre determinado tema, levando em conta o que foi produzido sobre ele. Dessa forma, elas contribuem para uma melhor visibilidade no cenário das pesquisas.

Ainda a esse respeito, Ferreira (2002) considera que:

[...] essas pesquisas não podem ser compreendidas apenas como um levantamento catalogal de trabalhos em curso ou já finalizados; encerram aspectos próprios que merecem ser levados em consideração, como a metodologia usada para a sistematização dos dados, a seleção e recortes dos trabalhos analisados, e ainda o estabelecimento de uma conexão entre o pesquisador, que arremonta dados dispersos em diferentes pesquisas, e a produção criativa e particular impressa em cada trabalho consultado. (FERREIRA, 2002, p. 259)

De acordo com a autora, nas pesquisas denominadas “Estado da Arte”, o pesquisador lida com maneiras particulares de abordagem de determinado tema. Dessa forma, depara-se com o desafio de um olhar atento, indagador e reflexivo perante uma série de produções. Nos dizeres de Romanowski e Ens (2006),

[...] a intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38)

A autora apresenta indagações propulsoras quanto ao interesse em investigar, organizar e revelar o conhecimento elaborado ao longo de pesquisas, sob diferentes focos, acerca de determinado tema.

Romanowski (2002) enumera alguns procedimentos importantes em uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, tais como:

Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI, 2002, p. 15-16)

De acordo com os pressupostos da metodologia do “Estado da Arte”, iniciou-se a busca, no portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)⁸, pela palavra-chave leitura, empregando-se os seguintes filtros: educação, dissertações, teses, mestrado acadêmico, doutorado, 2010 a 2015. De 2011-2012, foram encontradas 500 dissertações e 126 teses. Os trabalhos dos anos de 2010, 2013, 2014 e 2015 não estavam disponibilizados. Após esse levantamento de dados, foi feito *download*⁹ dos resumos e também dos trabalhos completos, com vistas a realizar o armazenamento dos arquivos. Em seguida, foi realizada a leitura de todos os resumos dos trabalhos encontrados.

Ferreira (2002, p. 264) alerta para a “aparente homogeneidade” dos resumos. Segundo a autora, eles são heterogêneos devido à peculiaridade de escrita de cada autor, e,

⁸ Órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

⁹ Download significa transferir (baixar) um ou mais arquivos de um servidor remoto para um computador local. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/download>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ainda, em razão de “[...] alterações no suporte material devido às regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias”. Então, a autora questiona:

É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da leitura dos resumos? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo? (FERREIRA, 2002, p. 264)

Essas indagações são muito relevantes, pois, nesta pesquisa, foram encontrados resumos de todo tipo. Alguns eram mesmo de difícil leitura, seja por falta de informações; pelo caráter narrativo; por serem curtos ou, às vezes, muito longos e redundantes, entre outros problemas. E isso dificultou a compreensão do que se pretendia com o trabalho publicado.

Tendo em vista essa problemática com os resumos, Ferreira (2002, p. 267) alerta que eles devem ser lidos e analisados “[...] numa relação de dependência com o trabalho na íntegra [...] produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem”. Nesta pesquisa, quando os resumos não estavam completos, apresentando as informações necessárias para sua compreensão, optou-se por fazer a leitura dos trabalhos completos ou, pelo menos, até a introdução, quando isso já bastava.

Como pesquisadora, estou consciente da possibilidade da metodologia escolhida apresentar dificuldades no decorrer do trabalho, e, conseqüentemente, requerer reflexões sobre como resolvê-las, pois se trata de um processo contínuo de análise dos dados, discussão e estudo teórico, para compreensão do problema proposto. Uma das dificuldades encontradas foi que os trabalhos publicados na Capes são apenas dos anos 2011 e 2012. Após o envio de vários e-mails para o site, a resposta obtida foi que os trabalhos de 2010, 2013, 2014 e 2015 estavam passando por uma revisão e não estariam disponíveis por tempo indeterminado, mas poderiam ser requeridos junto ao órgão.

Dessa forma, iniciou-se a procura por trabalhos publicados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁰. Nela, foram encontradas 258 dissertações e 98 teses, através de busca pela palavra-chave: leitura; grau: dissertação e tese; assunto: leitura; idioma: português; ano de publicação: 2010 a 2015; ordenado: por data

¹⁰ O corpo técnico do IBICT realiza a absorção e personalização de novas tecnologias, repassando-as a outras entidades interessadas na captura, distribuição e preservação da produção intelectual científica e tecnológica. Como alguns exemplos desse esforço, citam-se a coleta automática de registro e disseminação de teses e dissertações, a editoração de revistas eletrônicas e os repositórios de documentos digitais de diversas naturezas (desde documentos textuais a publicações multimídia). Disponível em: <<http://www.ibict.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ascendente. No GT 10 da ANPEd, no período referenciado, foram apresentados e publicados 106 trabalhos. Pesquisando a palavra-chave leitura na RBE, foram encontrados 16 artigos publicados na mesma época.

Para sistematizar e estruturar todas as produções encontradas, foi organizado um banco de dados, composto por um quadro com os seguintes campos: ano, autor, título, programa de pós-graduação e universidade (programa de pós-graduação/unidade da federação), problema, metodologia, objetivo, fundamentação teórica, modalidade de ensino/recorte do objeto, resultados e observações. O quadro constitui o suporte para as análises.

Esta pesquisa embasa-se teoricamente nos seguintes autores: Zilberman (1998, 2000, 2004, 2008), Foucambert (1994), Goulemot (2011), Abreu (2001), Manguel (2002), Kleiman (2002), Silva (1995, 1998, 2005, 2009), Yunes (2003), Soares (1995, 1998, 2000, 2004, 2008), Street (2014), Freire (1987), Britto (1999, 2002), Goulart (2006), Orlandi (1995), Gatti (2010), Chartier (1999, 2011), Solé (2008), Lois (2010), Koch e Elias (2009), Petit (2009, 2013), Geraldi (2012), Smith (1989), Lüdke e André (2013, 2015), Certeau (2014), entre outros.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “Vieses da Leitura”, apresentam-se concepções sobre: o que é ler; o que é leitura, perpassando por argumentações sobre os direitos de ler, o indivíduo alfabetizado, e o contato com o mundo letrado; e letramento e “ser letrado”. Essas discussões têm como referência estudos de: Soares (2000), Coracini (2005), Goulart (2006), Cândido (2011) e Street (2014). Em seguida, discutem-se os pressupostos da leitura como prática social e processo interativo, em uma inter-relação entre leitor-texto-autor, para a produção de sentidos, pelo sujeito, daquilo que lê na busca por conhecimento. Autores como Silva (1996), Yunes (2003), Goulemot (2011), Chartier (2011), Kleiman (2004), Koch e Elias (2012), Geraldi (2002) e Britto (1999) constituem o aporte teórico para as reflexões desenvolvidas. Por último, aborda-se o ensino da leitura, tendo como embasamento os estudos de Freire (1987), Soares (1995), Silva (1995), Jouve (2002), Fernandes (2007), Zilberman (2009), Rojo (2009), Castrillon (2011), Britto (2012), entre outros.

No segundo capítulo, intitulado “Caminhos a Serem Percorridos na Pesquisa”, exhibe-se o percurso da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, do tipo “Estado da Arte”. Delineia-se o percurso investigativo, desde a busca por dissertações e teses sobre leitura na BDTD/IBICT; a sistematização dos trabalhos (artigos e pôsteres) apresentados e publicados no GT 10 da ANPEd; até o inventariamento dos artigos publicados na RBE. Comenta-se,

também, sobre a trajetória percorrida para atingir os objetivos da pesquisa. Logo, descrevem-se os caminhos trilhados por diferentes pesquisadores, em busca de conhecimentos sobre leitura que sejam instigadores de novos estudos.

No terceiro capítulo, denominado “Descobertas: Evidências e Entrelinhas”, apresentam-se alguns resultados da busca por produções de pós-graduação na BDTD/IBICT, com a palavra-chave leitura, e de acordo com os filtros elencados para esta pesquisa e já mencionados anteriormente. Além disso, demonstram-se os dados obtidos por meio do inventariamento dos trabalhos (artigos e pôsteres) apresentados e publicados no GT 10 da ANPEd; e os resultados da sistematização e reflexões sobre os artigos publicados na RBE. Os dados são identificados com o intuito de mapear as produções, de acordo com a questão-problema proposta na pesquisa.

O quarto capítulo, “Fundamentos Teóricos nas Produções sobre Leitura, na Área da Educação, de 2010 a 2015”, apresenta e discute os fundamentos teóricos adotados nas produções sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015. A opção por refletir sobre trabalhos na área da Educação decorre do fato de que esta é uma dissertação de mestrado em Educação, sendo relevante para contribuir com futuros estudos na área.

No quinto capítulo, “Metodologias Adotadas nas Produções sobre Leitura na Área da Educação, de 2010 a 2015”, discute-se a respeito das metodologias adotadas nas produções sobre leitura, no período de 2010 a 2015, nas dissertações e teses da BDTD/IBICT; nos trabalhos publicados no GT 10 das reuniões científicas nacionais da ANPEd; bem como nos artigos publicados na RBE. Apresenta-se a sistematização dos fundamentos metodológicos dessas produções e se reflete a respeito dos resultados das análises.

Nas considerações finais, exibem-se os resultados da investigação, que apontam, no período de 2010 a 2015, para uma maior quantidade de produções sobre leitura na área da Educação, com foco no professor e no seu trabalho. Os destaques são as questões-problema direcionadas para as análises sobre a formação desses profissionais, bem como suas concepções sobre leitura, formação leitora e práticas no ensino. Resta evidente que, até mesmo as proposições com objetivos dirigidos ao estudo e análise da leitura com foco no aluno, apresentam como destaque o trabalho do professor, sua formação acadêmica e leitora, bem como concepções de leitura, formação do sujeito-leitor e práticas de leitura em sala de aula.

Essas questões demonstram a necessidade de mais pesquisas na área da Educação, com foco no aluno, com o intuito de compreender os caminhos que o discente percorre para a aquisição do conhecimento sobre leitura, observando as suas principais dificuldades, avanços

e pontos de atenção. No mais, esse é um indício de que a mediação da aprendizagem é uma estratégia de acompanhamento e auxílio no processo de formação do sujeito-leitor.

Os resultados desta investigação apontaram que, para reflexões e discussões sobre leitura, as principais fundamentações teóricas se embasaram na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem e abordagem histórico-cultural, da psicologia do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1998, 2001, 2004). As pesquisas também se sustentaram na teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin (1988, 1998), que entende a linguagem como processo de construção social e interação dialógica. Ademais, houve discussões apoiadas na perspectiva social do letramento, entendendo diferentes contextos como essenciais para a formação leitora do sujeito. Já as produções com foco no professor evidenciaram discussões sobre formação e práticas docentes, com fundamento em Nóvoa (2010), Freire (1988), Gatti (2011), Libâneo (2015) e Imbernón (2000, 2004).

Por fim, notou-se a prevalência dos seguintes tipos de pesquisa nas produções investigadas: de campo, estudos de caso, pesquisas-ação, documentais e bibliográficas, com abordagem qualitativa. E os instrumentos de investigação mais utilizados foram: observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos, diários de campo, oficinas pedagógicas, intervenções propositivas, análise documental e análise de conteúdo.

Por fim, este estudo suscitou mais questões relacionadas à leitura, quais sejam: O caminho para se pensar a leitura deve ser apenas o de encontrar os responsáveis pelos baixos índices de proficiência do aluno? Quais papéis desempenhados pelo professor, bibliotecário, ou outros mediadores da leitura? Quais estratégias podem ser planejadas e desenvolvidas para melhorar o desempenho dos alunos enquanto leitores? De que forma os estudantes lidam com os materiais didáticos, instrumentos utilizados como auxílio para o desenvolvimento da leitura? Que tipo de leitura desperta a atenção dos discentes, e como isso sinaliza suas necessidades, no ambiente escolar e social?

CAPÍTULO I

VIESES DA LEITURA

1.1. O que é ler? O que é Leitura?

*Se seu doutô não acredita
Se sou criminoso ou não,
Tá aqui a faca assassina
E o sangue nas minhas mão.
Como prova da traição,
Tá aqui a carta, doutô.
Lhe peço um grande favô.
Antes de vossa senhoria
Me mandá lá pras prisão,
Me leia aqui essa carta
Pr'eusabê como Maria
Preparava a traição.*

*Doutô, doutô me arresponda
O que é que eu tô ouvindo.
Vosmicê tá lendo a carta,
Ou tá... tá me iludindo?
Doutô, meu Deus, doutô,
Maria tava inocente...
Mi arresponda, por favô!*

-Inocente sim sinhô.

*Matei Maria inocente...
Pruquê, seu doutô, pruçê?
Matei Maria somente,
Pruquê não aprendi a ler.
Imagine agora o doutô
Quanto é grande o meu sofrê.
Sou duas vez criminoso.
Que castigo, que horrô!
Que crime não sabê ler!*

“Confissão de Caboclo”

(Zé da Luz)

“Imagine agora o doutô; Quanto é grande o meu sofrê. Sou duas vez criminoso. Que castigo, que horrô! Que crime não sabê ler! Assim aconteceu com o caboclo que se desesperou ao constatar a inocência e lealdade da esposa naquela carta, escrita por ela e lida pelo “seu dotô”. Mas o que fazer naquela hora? Maria já estava morta. Tudo por culpa dele, que não tinha aprendido a ler?”.

Zé da Luz¹¹ denuncia, nesses versos, a desdita sorte daquele que vive à margem de uma sociedade letrada. O poeta demonstra, pela voz do caboclo, sua indignação com a condição daquele que não lê. O indivíduo se vê como algoz, considera-se inferior e se deprecia. O poema “Confissões de Caboclo” promove discussões sobre diversos aspectos, entre eles, a questão da leitura. Desse modo, neste capítulo, pretende-se discutir alguns “*vieses*”¹² que contribuem para a reflexão sobre esse tema, considerando o processo de formação do leitor e sua relação com a leitura.

O que é leitura? O que é ler?

¹¹ Severino de Andrade Silva foi “alfaiate de profissão”. Um dos maiores poetas populares do Brasil. Mais conhecido como Zé da Luz, marcou o imaginário nordestino. Expôs sentimentos de saudades, de homem forte, daquele que tem a coragem de mostrar publicamente, em versos; críticas sociais. Disponível em: <www.paraibacriativa.com.br/artista/ze-da-luz>. Acesso em: 20 jun. 2016.

¹² Plural de viés, segundo o dicionário Aurélio significa: linha, trajetória ou direção oblíqua (transversal). Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

Ler, no sentido literal¹³, significa: “1. fixar a vista e a mente em (o que está escrito). 2. Proceder à leitura de. 3. Ler por baixo: de letrear. 4. Interpretar o que está escrito. 5. Devanear, disparar”. (AURÉLIO ON LINE, 2016, s/p) A palavra ler, etimologicamente, origina-se do latim clássico *legere* e significa, ora “ensinar”, ora contar, colher ou roubar.

Ler pode estar relacionado ao olhar. Essa perspectiva é defendida por Coracini (2005), ao dizer que ler depende de como o leitor, ou expectador, olha um objeto ou um texto, de forma direta, atravessada ou enviesada, em consonância com seu meio social e suas expectativas. Porém, “Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos”. (CORACINI, 2005, p.19)

De acordo com Soares (2002, p. 29 apud PERES, 2013, p. 53), a palavra ler traz em seu significado “[...] pelo menos três níveis de leitura, a alfabetização, a tradicional interpretação e, por fim, a construção de sentido”. Então, ler significa mais do que decifrar códigos de maneira mecanizada; envolve interpretar, compreender, de forma que o leitor perceba sentido no que lê.

Conforme Smith (1989),

A compreensão depende daquilo que os indivíduos já sabem e necessitam ou desejam saber. A compreensão não envolve, obrigatoriamente, a assimilação ou mesmo o exame de toda a informação do texto, mas, em vez disso, envolve o ser-se capaz de extrair algum sentido do texto, em termos das expectativas e intenções do leitor. (SMITH, 1989, p. 75-76)

A compreensão se efetiva a partir da viabilidade do lido com o esperado. Ler e compreender subjazem ao que seja relevante para quem lê. E o indivíduo pode descobrir novos significados e acrescentar expectativas ao seu modo de ver e estar no mundo, a partir de cada oportunidade de leitura.

“Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante”. (YUNES, 1995, p. 95) Ler é condição básica para os indivíduos entrarem em contato com o conhecimento. O direito de ler estende-se a todos como forma de desenvolver suas potencialidades de aprendizagem, crescimento pessoal, desenvolvimento da linguagem e comunicação.

¹³ Sentido denotativo, de acordo com o Aurélio, da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

Porém, Cândido (2011, p. 174) alerta sobre o esforço que é “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. O autor afirma que, para se reconhecer os direitos humanos, é necessária a educação e a autoeducação de todos. Infere-se, a partir disso, que a reivindicação pelo direito de ler está implícita no poema de Zé da Luz, ao dar voz àquele “caboclo” que denuncia ser um “crime” não saber ler. Nessa condição, o indivíduo fica marginalizado, haja vista que aprender a ler é essencial para sua integração em uma sociedade grafocêntrica, permeada por situações de leitura e escrita. Nesse sentido, ler oportuniza adquirir autonomia; fazer parte não como mero espectador, mas como personagem atuante e participativo no meio em que vive. De outra forma, o indivíduo pode se tornar figurante na leitura, caso apenas decodifique os sinais escritos.

Soares (2000) reflete a respeito dos indivíduos alfabetizados que se apropriaram do código da língua através do processo de alfabetização, mas que não adquiriram competência para o uso da leitura e escrita em práticas sociais diversas, denominadas de *letramento*¹⁴. A autora retoma conceitos sobre alfabetização e letramento, defendendo a proposta de “indissociabilidade” entre os dois processos, nas perspectivas pedagógicas, teórica e prática. Isso significa que o processo de alfabetização acontece concomitantemente com o letramento. Mas o que vem acontecendo, é a perda da especificidade da alfabetização, que se tornou um dos fatores que mais contribuem para o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas brasileiras. (SOARES, 2003)

O indivíduo estabelece contato com mundo letrado em que nasce e convive socialmente através de diferentes formas de comunicação e práticas sociais da linguagem. Mesmo não conhecendo o processo de codificação/decodificação alfabética, pode ser considerado letrado, pois participa de um ambiente letrado, por meio de sua percepção e envolvimento social. Goulart (2006) corrobora com essas afirmativas ao fazer referência aos sujeitos “escolarizados” e “não escolarizados”, que, de alguma forma, são afetados pelo fenômeno do letramento, o que ocorre em situações sociais em que a leitura é essencial.

Sobre adultos alfabetizados e letrados, Soares (2000) afirma que:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se

¹⁴ “A invenção do letramento no Brasil acontece em meados dos anos de 1980. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento foi de Leda Verdiani Tfouni (1988) - *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”. (SOARES, 2003, p. 06)

pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado* porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2000, p. 08)

Street (2014) trata do cuidado com o ato de “julgar” o indivíduo em relação ao seu conhecimento, pois, ideias errôneas sobre o “analfabetismo” debilitam muitos adultos por suas dificuldades de leitura e escrita, associando-as à ignorância, atraso mental e incapacidade social. Se, por outro lado, forem consideradas as variedades de letramento, em diferentes contextos, e a gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, a agenda muda e o estigma fica sem sentido. (STREET, 2014) De acordo com o autor, todos apresentam alguma dificuldade de letramento em determinados contextos, sendo necessário falar em letramentos no sentido plural, pois, cada situação exige uma habilidade, uma prática social específica.

É importante destacar o caráter particular da formação do indivíduo. Ao longo da vida, cada pessoa acumula experiências, conhecimentos, práticas de leitura e escrita que lhe são próprias. Cabe ressaltar o relevante papel do social na formação do indivíduo, com a oportunidade de interagir com outrem. Porém, cada um tem o seu processo de letramento, e este pode capacitá-lo a se tornar um sujeito mais ativo em relação ao seu crescimento pessoal e sua postura em sociedade.

Soares (2000, p. 76) diz que Freire foi “[...] um dos primeiros educadores a realçar o poder ‘revolucionário’ do letramento”, por defender que este, dependendo do modelo ideológico, poderia ser o propulsor da mudança social do indivíduo alfabetizado, consciente da realidade à sua volta e capaz de transformá-la, por meio da leitura e escrita. Nesse sentido, o indivíduo agiria a partir de seus valores prévios, adquiridos em experiências ao longo de sua vida.

Freire (1989, p. 09) diz que “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E afirma que sua leitura de mundo teve início na infância, através da curiosidade de menino, em busca da compreensão do mundo ao seu redor. A leitura da palavra ocorreu de forma natural, pois foi alfabetizado decifrando palavras familiares. “Não era algo que se estivesse dando superpostamente ao seu mundo particular”. (FREIRE, 1989, p. 09) Como bem destaca Britto (2012), a leitura de mundo é necessária para enfatizar a relevância da leitura da palavra, a fim de que o indivíduo possa ampliar sua maneira de ser e se perceber no contexto social.

Essa percepção se dará à medida que seja oportunizado ao sujeito o contato com práticas sociais e culturais diversas. Como diz Street (2014, p. 44), o letramento é, acima de tudo, “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto

específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. O autor ressalta a importância do envolvimento do indivíduo com o contexto social, com vistas a compreender a necessidade de sua participação em práticas diversas, inerentes a diferentes situações. Enfim, é importante que o sujeito perceba o sentido de sua atuação em sociedade, como forma de desenvolver sua capacidade de se relacionar, e formular opiniões de forma crítica, responsável e consciente.

1.2. Leitura, Interação e Produção de Sentidos

Parte-se do pressuposto de que a leitura, como prática social, envolve a interação autor-texto-leitor, como forma de assegurar a construção de sentido do texto por parte do leitor. Os conhecimentos do texto e os do leitor estabelecem uma inter-relação dinâmica, mas não de dependência, posto que cada qual pode realizar uma leitura própria do que foi lido.

Kleiman (2002) esclarece que a leitura, como prática social, considera os aspectos ligados a cada situação, e, principalmente, o sujeito e seus saberes. Realça, ainda, que o discurso de cada sujeito, bem como suas particularidades, diferencia os modos de ler. A partir do que a autora apresenta, observam-se inúmeras leituras, que podem ser feitas a partir de um único texto, considerando a diversidade de características que cada leitor apresenta.

De acordo com Silva (2006, p. 95), “O texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto”. O autor ainda complementa:

A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência de ser leitor. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados. (SILVA, 1996, p. 95)

De acordo com Silva (1996), ao ler, o sujeito adquire novos conhecimentos e significados para sua vida, os quais vão interferir em seus novos posicionamentos perante outras leituras a serem feitas. Para completar, Yunes (2003) acrescenta que o leitor pode, em outra época ou oportunidade, estar diante de um texto já lido anteriormente e fazer outra leitura. Isso se justifica pelo fato de o leitor ter tido outras vivências, a partir das quais novas experiências foram acrescentadas ao seu modo de ser, de ver as coisas, de sentir. Portanto, “[...] são muitas mais as leituras que, aliás, de algum modo afetam os próprios textos”. (YUNES, 2003, p. 49)

No mesmo sentido, Goulemot (2011, p.116) assegura que “[...] a cada leitura o que já foi lido, muda de sentido, torna-se outro”. Cada leitor, a partir de suas experiências, traz consigo, a cada nova leitura, uma biblioteca particular, formada por memórias de outras leituras e de outras situações vivenciadas, condizentes com sua cultura, forma de ver o mundo, e de acordo com o segmento social ao qual pertence. (GOULEMOT, 2011) Nesse processo, ele adquire experiências para contribuir com sua formação leitora. Sendo assim, a leitura pode ser compreendida como processo interativo entre os atores envolvidos, a saber, autor-leitor-texto e também, entre o leitor e diferentes textos.

Sobre as vivências do leitor, Lajolo (2000) afirma que a relação de interatividade depende da maturidade do leitor, adquirida no decorrer de muitas outras leituras. “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e das vidas”. (LAJOLO, 2000, p. 53) A autora entende como leitor maduro o sujeito capaz de adquirir conhecimentos através das leituras que fez, e da associação destas com cada leitura recente. Portanto, verifica-se nesse leitor a habilidade de aproveitar das situações de leitura e interação com autor e texto para potencializar sua compreensão de leituras futuras. Com isso, ele se aprimora, como leitor e como sujeito ativo, no meio em que vive.

Nessa relação, ler significa “[...] ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa construir respostas que integram parte das novas informações ao que já se é”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 05) A partir desse momento, o leitor torna-se ativo no processo de leitura, deixando de ser apenas decodificador dos códigos da língua, de maneira que consegue relacionar o que lê com a leitura de outros textos ou experiências já vivenciadas. Chartier (2011, p. 116) diz que “Ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido”.

Ler abrange a disposição do sujeito em se envolver e se doar na leitura em um exercício de descoberta. Nessa relação, o indivíduo estabelece conexões entre aquilo que lê e suas vivências, para construir sentidos. Ao passo que essa atividade se torna frequente, mais experiências lhe são acrescentadas. Dessa forma, o sujeito adquire mais habilidade para futuras leituras, com a possibilidade de melhorar a interação e, também, a capacidade de fazer inferências com sua realidade.

A leitura envolve processos cognitivos múltiplos e pode desencadear as bases de atividades de metacognição¹⁵, envolvendo o saber do próprio indivíduo que, por consequência, pode se tornar mais suscetível a mudanças. (KLEIMAN, 2002) A leitura deixa de ser uma simples extração de informações para marcar, no trajeto do leitor, a possibilidade de transformação a partir de cada ato de ler.

O ato de ler, na medida em que vem apelar ao receptor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas, suas posturas, seus sonhos, suas opiniões antes tão encobertas ou desconhecidas por ele próprio. O ato de ler convoca ao exercício do pensar e neste, ao de se encontrar. Pensar, pesar, evocar, rememorar as experiências iniciais e posteriores da leitura, por exemplo, são gestos que afetam o ato de ler e o impregnam das vivências de cada um, dando-lhe a oportunidade, pouco a pouco, de conscientizar-se. (YUNES, 1995, p. 95)

É importante proporcionar ao leitor a conscientização de si mesmo e de sua evolução a cada leitura. Participando de sua própria formação, ele tem as informações escritas, e, ainda, outros conhecimentos para inferir. A respeito do conhecimento, Koch e Elias (2012) esclarecem que cada texto é produzido de determinada forma, de maneira que pode exigir do leitor um conhecimento prévio sobre o tema ou assunto. Isso não impede a busca por novos conhecimentos, para que o leitor consiga compreender o texto e produzir sentidos com a leitura.

De acordo com Koch e Elias (2012),

O sentido do texto é construído, levando-se em consideração o que está posto na superfície textual pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante o processo de leitura, deverá assumir um papel ativo, ou seja, uma atitude que exigirá dele a mobilização de estratégias, tais como seleção antecipação, inferência, verificação, que o auxiliem na construção do sentido do texto. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11)

A interatividade com o texto exige esforço do leitor, visto que o conhecimento prévio é essencial para a construção de sentidos. Vale ponderar “[...] que mesmo a interlocução se dê a partir de uma exploração minuciosa do texto, buscando ‘esgotar’ todo estudo que ele suscita, por meio de construção e reconstrução de leituras possíveis”. (GERALDI, 2012, p. 95) Em algumas situações de leitura, pode acontecer de o leitor não conseguir produzir, de imediato, sentidos. Nesse caso, é necessário, por parte do leitor, maior dedicação no estudo do texto, considerando aspectos como a forma e em que situação foi produzido, além de outros

¹⁵ Metacognição é a ação de pensar e refletir sobre os próximos pensamentos, ou sobre a atividade mental de si mesmo. É também conhecida como cognição sobre a cognição. Disponível em: <<http://superdotacao.com.br/a/5/o-que-e-metacognicao>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

pormenores que fazem parte dos múltiplos recursos utilizados pelo autor na escrita do seu texto.

Koch e Elias (2012) chamam de contexto tudo o que possa contribuir para a descoberta do sentido pelo leitor. Para entendimento do texto, as autoras adotam

[...] a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 59)

A partir do que as autoras apresentam como relevante para a construção do sentido da leitura, o leitor terá como propósito esmiuçar mais o texto e suas particularidades, pois mais conhecimento é exigido dele.

Manguel (2002, p. 201) assevera que “[...] o mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos”. A respeito do sujeito leitor e suas leituras, Ferreira (2009) chama a bagagem de leitura de “biblioteca vivida”, que consiste na “memória de leituras anteriores e dados culturais” do leitor. Não há, jamais, sentido constituído imposto pelo livro; é preciso construí-lo. (FERREIRA, 2009).

Refletindo sobre o que fazer para que uma pessoa se torne leitora, Pètit (2013) afirma que esta é uma questão relacionada ao meio social. Mas, pondera que “[...] a leitura pode ser uma história de famílias. Mesmo nos meios populares, existem famílias em que o gosto pela leitura se transmite de geração para geração. E, inversamente, nos meios socioeconômicos abastados, existem famílias em que a leitura não tem boa reputação”. (PÈTIT, 2013, p. 34)

Por assim ser, compreende-se que, para uma criança se tornar leitora, é de extrema importância que estabeleça contato, desde cedo, com livros e situações de leitura; que seja ouvinte; que alguém lhe conte histórias na hora de dormir; que conviva com pessoas que tenham paixão por ler.

Quanto ao aspecto social, é importante o incentivo à leitura por parte de ações governamentais. Britto (1999) chama a atenção para as campanhas brasileiras que destacam o ato de ler como, simples e puramente, momento de prazer e viagem. O autor critica e se declara contra esse tipo de posicionamento, que vê a leitura como hábito sempre agradável e de fácil execução. Na mesma direção, Abreu (2001) afirma que campanhas que incentivam a leitura de entretenimento não deveriam ser foco de ações do Estado. Essa é uma estratégia utilizada pelas editoras comerciais, que têm a ganhar com o consumo desses livros. Segundo a

autora, esse tipo de leitura pode ser chamada de leitura sem objeto, pelo modo como é tratado o ato de ler: bom, provocador de prazer.

Britto (1999) define leitor como aquele que, além da alfabetização e de certo domínio do código e de sua funcionalidade prática, estabelece para si certa frequência de leitura, gostando ou não, tendo prazer ou não. O objetivo maior deve ser a inserção do indivíduo na sociedade, bem como o acesso a valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso escrito. Para tanto, o exercício da leitura exigirá do leitor um esforço intelectual, físico, além de muita paciência.

A leitura como processo interativo pressupõe a participação ativa do leitor para se apropriar do texto e explorá-lo. É na interação autor-texto-leitor que o sujeito tem a oportunidade de compreender e produzir sentidos em relação ao que lê. “O texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo”. (KLEIMAN, 2002, p. 36)

Na compreensão de Chartier (1999),

Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1999, p. 77)

Ao falar sobre as “limitações” em práticas de leitura, o autor se refere a épocas anteriores, em que o leitor interpretava o texto conforme as práticas de leitura de cada contexto. A capacidade de ler era restrita a poucos, considerados aptos a “decifrar” o que estava escrito. Isso exigia postura passiva do leitor diante do texto, pois o autor era soberano em relação ao que escrevia.

Diferentemente, na concepção de leitura como interação, o leitor tem a oportunidade de dialogar com o texto e o autor. O foco redireciona para esse diálogo. Nesse sentido, destaca-se o valor do conhecimento como suporte para o leitor na construção de sentidos da leitura e do texto. Lois (2010) assevera que o leitor precisa considerar o fio condutor do texto ao ler e interpretar. Cada um tem uma forma de ler e compreender, porém, não será considerada qualquer leitura.

Koch e Elias (2009, p. 14) ratificam essa afirmativa ao ressaltarem que o sentido do texto é construído pelo leitor, respeitando as “sinalizações” do autor. Para tanto, “[...] o leitor deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’ ao interagir com autor e texto”, e se espera que

ele “[...] concorde ou não com as idéias do autor, complete-as, adapte-as etc.”. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14) Porém, as ideias contidas no texto não podem ser desertadas por ele. É fundamental que, na interação, o leitor não divague e se distancie do diálogo com o texto e o autor. Logo, é conveniente o alargamento das atividades de leitura como forma de amadurecimento do leitor, o que é um processo é gradativo, contínuo, e particular de cada um.

Nos dizeres de Orlandi (1995),

Todo leitor tem sua história de leituras. O conjunto de leituras feitas por um leitor específico é um aspecto relevante que configura a sua compreensibilidade (capacidade de compreender). As leituras já feitas por um leitor específico dirigem – podem alargar ou restringir a compreensão do texto. Essa é a contrapartida, para o leitor, da sedimentação histórica de sentidos e do fato de que todo texto tem relação com outros (intertextualidade). (ORLANDI, 1995, p. 69)

O autor ressalta a interdependência entre a compreensão do que se lê com outras leituras feitas. Segundo Smith (1989, p. 210), “[...] quanto mais lemos, mais somos capazes de ler”. Assim, a escassez de leituras pode tornar a compreensão do texto mais difícil. Como se pode ver, a interação leitor-texto-autor se efetiva melhor a partir da capacidade do leitor de relacionar a leitura recente com outras já realizadas.

Smith (1989) declara que,

[...] a cada vez que um novo texto é lido, algo novo tende a ser aprendido sobre ler diferentes tipos de textos. O aprendizado da leitura não é um processo de se acumular um repertório de habilidades específicas, que torna todos os tipos de leitura possíveis. Em vez disso, a experiência aumenta a habilidade para ler estas espécies diferentes de texto. (SMITH, 1989, p. 210)

Compreende-se que o leitor não tem um padrão para orientá-lo em como proceder em cada leitura. As habilidades são construídas ao longo das atividades leitoras, a cada nova situação de interação com o texto, pois, toda leitura e texto possuem suas particularidades, assim como cada indivíduo tem uma formação específica. Com o transcorrer do tempo, novas experiências possibilitam que o leitor se torne mais apto a ler, podendo ter maior facilidade em perceber o implícito.

Orlandi (1995, p. 69) afirma que as “[...] leituras possíveis em certas épocas não o são em outras. Nós lemos diferentemente um mesmo texto em épocas, condições, diferentes”. Sendo assim, um mesmo texto possibilita uma pluralidade de sentidos, pois depende de quem o lê e de particularidades, como: modo de vida, conhecimentos, lugar social, entre outras.

Outro fator relevante e que precisa ser considerado, na visão de Coracini (2005), é o aspecto histórico-social ao qual a leitura está condicionada. A produção de um determinado

sentido, pelo leitor, está estreitamente ligada às regras e leis do momento. A autora afirma que:

[...] cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente una e homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz. Falar de sutura é, pois, falar da impossibilidade de uma superfície textual homogênea, fechada, completa; é falar de marcas deixadas por cada leitura – que é sempre interpretação e tradução e, por isso mesmo, produção de outro (s) texto (s) -, pontos que permanecem como sinais da disseminação dos sentidos, múltiplos, plurais, imprevisíveis. (CORACINI, 2005, p. 33-34)

O texto é suscetível a diferentes leituras, preconizadas pelo modo de ler, que é autônomo. A produção de sentidos de um mesmo texto, ou de outros diferentes, está interligada a quem faz a leitura. Isso promove o desenvolvimento do indivíduo, pois modifica sua maneira de perceber outras realidades, de forma que, toda vez que apreende uma informação nova, amplia sua capacidade de produzir sentidos. Nessa oportunidade, expande seu conhecimento de mundo e de outras situações e realidades, diferentes da sua, bem como passa a conhecer maneiras distintas e únicas de perceber um mesmo texto.

Nos dizeres de Lajolo (1993, p. 106), “[...] cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto a história das suas. Ao buscar sentidos para aquilo que lê, o indivíduo entrelaça suas leituras de mundo com os vários significados de um texto ou livro lido”. A autora compreende o sujeito como um leitor “maduro” quando,

[...] em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona os significados de todos os outros. (LAJOLO, 1993, p. 106)

A interatividade leitor-texto-autor permite uma concepção de leitura que ultrapassa o ato mecânico de decodificar, proporcionando ao leitor postura ativa em relação ao que lê. Dessa forma, a cada nova leitura, o leitor tem a possibilidade de conhecer mais sobre ele mesmo, os outros, e acerca do meio em que vive. Nesse processo, o indivíduo cresce e amplia sua visão de mundo, podendo se tornar ativo perante a própria realidade, como também nas relações sociais humanas.

Certeau (2014) define leitor como:

[...] o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas “possuído” também por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença [...] Ele se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre

o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. Quem lê, com efeito? Sou eu ou o quê de mim? (CERTEAU, 2014, p. 245)

O autor se vale de metáforas para exemplificar os trajetos percorridos pelo leitor ao desbravar leituras, em um processo contínuo de “desterritorialização” de si mesmo. Nesse entretempo, conflitos invadem o leitor, o desestruturam, e, assim, ele “caça”, joga, e até mesmo foge de outras certezas, diferentes das de sua realidade. A leitura provoca dúvidas, questionamentos e desconfortos que instigam a reflexão do “leitor maduro”. (LAJOLO, 1993) O indivíduo, através do diálogo e interação, dispõe suas “certezas” em confronto com o texto e autor. Abastece e aprimora conhecimentos como forma de se perceber e se posicionar frente ao mundo à sua volta.

Pelo exposto, reconhece-se como essencial a relação de diálogo e interatividade, em referência aos aspectos sócio-históricos e culturais de cada indivíduo, para a efetiva compreensão, no processo de se fazer leitor. Isso porque a relação do leitor com o texto, em uma atividade de interação, pede que ele se dedique e se conscientize desse processo, o que exige um grande esforço na produção de sentidos daquilo que lê. A partir desse ponto de vista, o “foco” desta pesquisa volta-se para a análise das produções sobre o tema leitura.

1.3. Ensinar a Leitura

Pensar um indivíduo capaz de se perceber como sujeito das próprias ações e apto a ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo, exige consciência e postura questionadora, para que se desenvolva a eficácia do posicionamento crítico diante de situações diversas e inusitadas. Acredita-se que a leitura pode oportunizar a reflexão, por parte do indivíduo, sobre seu modo de pensar; além do que, incita a formação de sua consciência crítica e sua percepção como sujeito.

De acordo com Silva (1995, p.53), a “[...] leitura crítica sempre é geradora de expressão: o ‘revelar’ do próprio leitor, levando-o a participar do destino da sociedade a qual pertence”. No mesmo sentido é a compreensão de Manguel (2002, p. 06), que afirma que “[...] lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”.

Depreende-se o quanto a leitura é inerente ao indivíduo e se ressalta a relevância do seu papel para a formação nos aspectos particular e social. Pela característica grafocêntrica da

sociedade, fica difícil comunicar sem a leitura e a escrita. Além disso, seria complicado “[...] imaginar um sistema educacional onde a leitura e escrita não estivessem presentes”. (SILVA, 1995, p. 36) Portanto, o valor da leitura é notório.

Então, por que parte significativa da sociedade ainda é de analfabetos ou de pessoas que apresentam dificuldades de leitura e compreensão? Além desse, Silva (1995, p. 36 -37) faz outros questionamentos: “[...] se a leitura está tão amarrada à educação dos indivíduos, então porque existe tanta aversão à leitura nos dias de hoje? Se a leitura serve a propósitos de formação e de informação, então porque esse distanciamento tão patente entre as pessoas e os livros?”.

As indagações do autor fazem lembrar, conforme anunciado na introdução desta pesquisa, que, apesar de pesquisas anteriores realizadas pelo INAF¹⁶ apontarem avanços no sistema educacional brasileiro, a mais recente, de 2015, mostra um índice baixo de pessoas com domínio de habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. É ainda muito significativa a quantidade de pessoas que leem de forma superficial e não conseguem compreender e interpretar textos. Mais pessoas encontram-se alfabetizadas, contudo, a qualidade em relação à compreensão leitora não corresponde a esses dados.

Profissionais da educação ou de outras áreas, sensibilizados com essa problemática, por meio de seus estudos e pesquisas, buscam possíveis caminhos para a solução de problemas relacionados à leitura. Nesse cenário, a escola é responsabilizada pela educação formal e pelo acesso aos conhecimentos gerados pela sociedade ao longo dos anos. Por assim ser, é elementar que o indivíduo aprenda a ler, de modo a estabelecer contato com o espaço tomado pela escrita.

No entendimento de Silva (1995),

Numa sociedade letrada, os veículos escritos são necessários para a própria sobrevivência e atualização dos homens nesse tipo de sociedade. [...] Assim, ‘ler’ é um direito de todos os cidadãos; direito este que decorre das próprias formas pelas quais os homens se comunicam nas sociedades letradas. (SILVA, 1995, p. 50)

Para melhor participação do indivíduo em sociedade, a codificação e decodificação dos sinais escritos são fundamentais. Ainda, é imprescindível o contato com leituras que desenvolvam sua capacidade de interagir com o texto e as ideias do autor, compreender o lido, pensar sobre e se posicionar. Nesse processo, a cada nova leitura, aumentam as

¹⁶ O Indicador de Alfabetismo Funcional é pesquisa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, apoio do IBOPE Inteligência. Seu objetivo é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 18 jun. 2016.

oportunidades de aperfeiçoamento das habilidades de discussão; de relacionar saberes e conhecimentos; de expandir a consciência de si mesmo e do outro para adquirir poder de “voz”.

De acordo com Jouve (2002, p. 125), “[...] o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade”. Considera-se, portanto, a importância da leitura como meio de emancipação do comportamento e de atitudes do sujeito em sociedade. Isso porque, segundo o autor, a partir do momento em que o leitor observa no texto aspectos diferentes dos de sua realidade, isso o incomoda, fazendo-o admitir outras expectativas.

Dessa forma, desconstrói-se o já estabelecido para agregar algo novo, de maneira que a visão de mundo do sujeito não será a mesma, ao ser crescida de novas experiências, que lhe são únicas. Para Jauss (1978, p. 259 apud JOUVE, 2002, p.138), “Se a leitura tem um impacto no leitor, é porque ela relaciona o universo do sujeito com o texto. O leitor, ao reagir positiva ou negativamente a essa experiência, sai dela inevitavelmente transformado”.

Diante dos argumentos sobre a importância da leitura, questiona-se: É possível ensinar a leitura? Muito já se discutiu sobre o papel da escola na formação do leitor. Fernandes (2007) destaca a criação de programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor e melhorar o acesso à escolaridade de qualidade.

A agenda governamental brasileira, principalmente a partir do final do século XX, tem se voltado para a ampliação da produção e circulação de livros, principalmente por meio de compras de didáticos e de literatura infanto-juvenil. O objetivo é fortalecer e alavancar o ensino da leitura. Isso, segundo Fernandes (2007), fez com que o Brasil se tornasse o oitavo mercado editorial do mundo. Por assim ser, é muito significativo o fato de a escola poder ampliar o acervo da biblioteca através desses programas. E o que se espera é que essa ação seja amparada por leis e outros movimentos em favor da leitura. Porém, é preciso que essas medidas repercutam em melhor formação leitora dos indivíduos.

No tocante ao desempenho dos alunos em relação à leitura, Zilberman (2009) assegura existir no Brasil uma crise da escola associada à leitura, o que envolve desde aspectos ligados à estrutura física do espaço escolar, como materiais de ensino, bibliotecas mal estruturadas, salas de aula, e outros; até o pouco reconhecimento dos professores e demais profissionais. De acordo com a autora, tudo isso contribui para o desempenho insatisfatório em relação à aquisição do conhecimento.

Na mesma perspectiva, Rojo (2009) demonstra preocupação em relação ao modo como os indivíduos concebem o ato de ler, a partir de suas experiências na escola. Segundo a autora,

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. (ROJO, 2009, p. 79)

De acordo com Britto (2012), há duas dimensões para o ensino da leitura. A primeira ocorre no âmbito do alfabetismo básico, a saber, o desenvolvimento do domínio do código escrito (decifração). Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura viabiliza a realização de tarefas da vida diária em que o uso da escrita está pressuposto, e, ainda, contribui para uma postura mais pragmática acerca do uso do código escrito. Na segunda dimensão, a leitura propicia o envolvimento com os produtos da cultura, sendo voltada para a formação das pessoas, o que compreende experiências e vivências intensas, metódicas e consistentes, com o conhecimento em suas diversas formas de expressão.

Conforme a segunda dimensão apresentada por Britto (2012), a leitura está associada à emancipação do indivíduo quando oportuniza seu contato com diversas realidades de leitura e escrita na sociedade da qual faz parte. Dessa forma, propicia o desenvolvimento da capacidade crítica, e, ao mesmo tempo, aperfeiçoa a aquisição da autonomia do leitor. Soares (1995) concorda com esse posicionamento ao dizer que a leitura é essencialmente um processo político e, como tal, exige dos formadores de leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – postura política.

Soares (1995) adverte que, esses formadores, caso estejam conscientes da “força de reprodução” que a leitura pode instigar, terão postura de luta contra essa força e em favor da abertura de “espaços de contradição” e oportunidades para o questionamento do leitor. Porém, os formadores não politizados são incapazes de assumir essa atitude, tornando-se reprodutores fiéis da leitura.

Freire (1987, p. 45) caracteriza o formador consciente e politizado como um educador problematizador, “[...] que refaz, constantemente, seu ato cognoscente¹⁷, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos,

¹⁷ Que conhece ou tem a capacidade de conhecer (Aurélio on-line). Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. Acerca desse processo de formação crítica, o autor preconiza:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 45)

Nesse princípio da problematização por meio de desafios, defendido por Freire, ocorre a valorização do indivíduo como aquele que pensa e é capaz de questionar. O trabalho com a leitura na escola, motivado por esse preceito, instiga a reflexão sobre o conhecimento, ao fortalecer a capacidade crítica e de posicionamento do sujeito. Mediante a atitude do “professor problematizador”, o educando se vê livre para opinar, expor suas ideias, dialogar com o que lê, para a construção de sentidos.

Assim, nesses momentos de discussões, o professor abre caminhos para que o educando se conscientize e perceba a leitura como um canal para outros conhecimentos e a percepção das contradições e tensões de sua realidade. Isso o instiga a pensar e repensar conceitos próprios e ampliá-los. Em vista disso, à escola é dada a atribuição de estabelecer práticas de leitura focadas na formação do sujeito-leitor.

Soares (1998) considera que o acesso à leitura tem caráter positivo, com benefícios indiscutíveis ao sujeito, seja para deleite, para enriquecer o conhecimento, ou como forma de participação social mais significativa. Pètit (2009) também apresenta reflexões que corroboram esse posicionamento. Segundo a autora,

Ainda hoje, com muita frequência, alguns mediadores do livro, alguns professores e assistentes sociais, gostariam de encerrar os leitores vindos de meios sociais desfavorecidos em leituras consideradas ‘úteis’, ou seja, aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de ‘distração’, dois ou três *best-sellers* de baixa qualidade. O resto é reservado à ‘alta cultura’, à elite. (PÈTIT, 2009, p. 77)

Pètit (2009) não concorda que a leitura tenha utilidade imediata aos menos favorecidos. Para a autora, ao entrarem em contato com textos, livros e outros, os sujeitos estabelecem relação com perspectivas distintas e, assim, podem refletir sobre sua própria realidade. Portanto, a autora defende a “[...] descoberta do texto pelo leitor: seu encontro com as palavras que lhe permitiriam simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que vive e construir-se”. (PÈTIT, 2009, p. 78)

Dessa maneira, Britto (2012, p. 78) conclama que “[...] é preciso redefinir a concepção de leitura”. Com isso, a leitura (e também a escrita) deixa de atender as funções de entretenimento ou praticidade da vida, e passa a formar o senso crítico do leitor. No mais, é relevante a valorização do sujeito e de sua individualidade, no exercício de formação de atitudes e ações, em situações adversas em relação as que está acostumado.

Cabe destacar que é dirigida à escola a maior responsabilidade pela formação do leitor. Essa formação ocorre por meio de práticas de leitura delineadas para desenvolver a compreensão crítica, bem como despertar o protagonismo do sujeito na interação com texto, e diante do conhecimento a ser adquirido. Enfim, almeja-se uma leitura que ultrapasse a mera decodificação e busca por informações. Castrillon (2011) ratifica a necessidade de uma educação que se volte para o indivíduo e o reconheça como sujeito.

Para atingir esse objetivo, a autora ressalta a leitura e a escrita como fundamentais. Porém, faz algumas ponderações.

Definitivamente, acredito que se tem negado o caráter político que devem ter a educação e qualquer tentativa de promover a leitura [...], pois isto exige mudanças sociais urgentes para as quais a leitura é um instrumento fundamental. Negar esse caráter político impede de dar à promoção da leitura a dimensão que teria se as maiorias a adotassem como instrumento necessário para melhorar suas condições de vida. É também negar o que há de político no supostamente apolítico. (CASTRILLON, 2011, p. 61)

Na concepção (ou concepções) de ensino da leitura, está implícito o posicionamento político da sociedade da qual a instituição faz parte. Na visão de Freire (1989, p. 15), a “[...] neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo, é um mito”. Castrillon (2011) também reforça que não é possível negar o caráter político da educação, supostamente considerada apolítica. Sendo assim, pode-se afirmar que os envolvidos com o ensino da leitura, como pessoas inseridas em um determinado meio social, carregam posicionamentos acerca de diferentes assuntos, situações ou pessoas, mesmo que sejam influenciados, ou até mesmo persuadidos por outros.

De acordo com Geraldi (2012), isso reflete na prática pedagógica da escola, sendo necessário considerar que:

Toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, com mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual se optou. (GERALDI, 2012, p. 40)

Diante das afirmativas do autor, entende-se que a prática na escola está impregnada por escolhas políticas, a partir de parâmetros muitas vezes desconhecidos. A educação e a leitura sempre estiveram “a favor de poucos”, afirma Castrillon (2011). Assim, essas concepções de ensino da leitura carregam interesses de uma minoria, visto que distanciam o sujeito e o colocam, cada vez mais, em uma posição passiva diante do texto.

De acordo com Certeau (2014),

A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os ‘verdadeiros’ intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes [...] Deste ponto de vista, o sentido ‘literal’ é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite. (CERTEAU, 2014, p. 243)

A partir das considerações do autor, infere-se que é de fundamental importância repensar as concepções acerca da educação e, conseqüentemente, a respeito do ensino da leitura. Em algum momento, “[...] tanto a escola como a leitura devem tomar partido por uma transformação social”. (CASTRILLON, 2011, p. 65) Dessa forma, as mudanças serão possíveis, desde que o foco do ensino da leitura seja a conscientização do sujeito e do seu poder de ação perante esse processo.

Sobre o trabalho com a leitura na escola, Soares (2008) assinala que:

[...] é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33)

Ao indicar a necessidade de que o sujeito tenha acesso ao mundo da leitura, a autora sugere dinamicidade nesse trabalho, com o objetivo de ocasionar uma visão ampla e significativa das especificidades da leitura. Considerando a formação do leitor como um processo complexo, que requer planejamento, ela “[...] demanda muito esforço por parte do sujeito, pois, nem sempre a leitura será uma atividade agradável”. (BRITTO, 2012, p. 45) O autor destaca que é necessário o entusiasmo em relação à leitura, assim como é importante o indivíduo conhecer a si mesmo e suas necessidades. Segundo o autor, “[...] importa que a pessoa saiba o que faz, sendo senhora da ação intelectual”. (BRITTO, 2012, p. 45)

Kleiman (2002), por sua vez, faz os seguintes esclarecimentos:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (KLEIMAN, 2002, p. 35)

Fica claro que a autora critica o ensino da leitura planejado a partir de suposições do que seja necessário para o sujeito. Nessa perspectiva, o indivíduo não percebe finalidade no que é proposto e fica alheio, o que compromete o seu envolvimento em sua formação como leitor, visto que lhe é negada a oportunidade de participação e diálogo com a leitura.

Silva (2009) diz ser necessário refletir sobre posturas autoritárias adotadas na escola, pois, mesmo que se tenha uma biblioteca com acervo significativo e bom espaço físico, nem sempre são garantidas as oportunidades pedagógicas para as práticas de leitura. No contexto escolar, o trabalho com a formação do leitor reflete as escolhas metodológicas e estratégias do formador.

Diante disso, defende-se uma postura de ensino da leitura que tenha como princípio a formação de um sujeito que perceba e valorize a busca pelo conhecimento, e entenda a leitura como atividade necessária ao longo da vida, e não somente na escola. O trabalho com a leitura requer olhar para o sujeito como um elemento essencial no processo de sua própria formação leitora, sendo capaz de interagir com a leitura e construir sentidos significativos para si mesmo.

Destarte, é fundamental instigar a participação do indivíduo e incitá-lo a dialogar com o texto, interagir e questionar, a fim de despertar o senso crítico para seu empoderamento. Assim, a formação leitora pode capacitar o sujeito a adquirir postura ativa frente às situações a serem enfrentadas, tanto no aspecto individual como no social.

No próximo capítulo desta pesquisa, serão apresentados e discutidos alguns dados referentes às produções sobre leitura entre 2010 e 2015.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA PESQUISA

*Quem elegeu a busca,
não pode recusar a travessia...*
(Guimarães Rosa)¹⁸

A epígrafe acima vem ao encontro de reflexões acerca dos caminhos da pesquisa realizada, no momento em que Guimarães Rosa ressalta a importância da “travessia” para aquele que almeja buscar algo. Os versos do autor instigam o pensar sobre o papel do pesquisador, e os caminhos a serem percorridos por ele, para que a investigação tenha caráter instigante e oportunize uma gama de possibilidades a seguir. São caminhos a serem definidos nas trilhas da pesquisa que vão orientar as descobertas e reflexões.

Com os dizeres de Guimarães Rosa, inicia-se este capítulo, que apresenta a descrição metodológica desta pesquisa. Para tanto, apresenta-se a trajetória percorrida, delineando os caminhos trilhados por diferentes pesquisadores em busca de mais conhecimento com relação à leitura.

2.1. Caminhos da Pesquisa

O livro *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*, de Ferreira (2001)¹⁹, fez despertar o interesse pela pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Arte”. Mesmo percebendo o desafio, começou-se a pesquisar mais sobre essa metodologia e, também, a pensar melhor sobre a possibilidade de investigação sobre o tema leitura.

O interesse pela temática surgiu pelo fato de que, como professora de Língua Portuguesa, estiveram presentes, questionamentos e reflexões a respeito da formação do leitor. Diante disso, esta pesquisa apresentou-se como possibilidade de estudo e aquisição de mais conhecimento referente ao tema, que é objeto de debates e estudos e, mesmo assim, é apontado como um dos principais desafios para a sociedade.

¹⁸ Contista, novelista, romancista e diplomata. Nasceu em Cordisburgo, MG, em 27 de junho de 1908, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 19 de novembro de 1967. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/joao-guimaraes-rosa/biografia>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

¹⁹ FERREIRA, Norma Sandra. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas-SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

Sobre os pesquisadores que adotam como metodologia o “Estado da Arte”, Ferreira (2001) considera que eles:

[...] parecem dispostos a atender a uma determinada demanda social que “cobra” propostas e soluções para certos problemas, principalmente o reiterado fracasso da escola brasileira. Um dos caminhos que vislumbram é conhecer o que já está construído e produzido e então buscar o que ainda não foi feito. (FERREIRA, 2001, p. 54)

Ferreira (2001) ainda afirma que vários autores se propuseram a investigar o que já foi produzido sobre esse tema e outros, como forma de conhecer, para, logo, propalar esse saber para a sociedade, ou mesmo instigar novos estudos. A autora cita alguns trabalhos de “Estado da Arte”, a saber:

“Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão” (Brandão, 1983); “Avaliação de estudos de pesquisas sobre profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil – 1971-1982” (Beldran e outros, 1983); “Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento” (Soares, 1989); “O estado da arte do livro didático no Brasil” (Freitag e outros, 1987); “O ensino supletivo do Brasil” (Haddad, 1987); “O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil” (Fracalanza, 1992); “Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática. O caso da produção científica em cursos de pós-graduação” (Fiorentini, 1994); “Estudo de criatividade no Brasil: análise de teses e dissertações em psicologia e educação” (Timponi, 1995); “Movimentos sociais na academia: um olhar sobre as teses e dissertações produzidas na UNICAMP e USP entre 1970 e 1995” (Kauchake, 1997) e “Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental” (Megid, 1999). (FERREIRA, 2001, p. 51)

Acrescenta-se a esses exemplos a tese de doutorado da autora citada, defendida em 1999, sobre a produção de leitura no Brasil, de 1980 a 1995.

Após conhecer um pouco mais sobre a metodologia do “Estado da Arte”, passou-se a mapear as produções sobre leitura, de 2010 a 2015. No início, havia o receio de não conseguir fazer esse tipo de pesquisa, o que foi superado pela expectativa de que este trabalho poderia enriquecer estudos sobre este tema; instigar reflexões acerca do que já foi produzido e do que ainda precisa ser investigado sobre a leitura; bem com propiciar um panorama mais abrangente do trabalho e mediação com a leitura na formação do leitor.

As primeiras decisões tomadas foram em relação às fontes de pesquisa a serem utilizadas para a busca de produções sobre leitura no Brasil, bem como a definição do período de desenvolvimento dos trabalhos. Então, mapeou-se e inventariou-se pesquisas produzidas no período de 2010 a 2015. O critério adotado para o recorte temporal foi o propósito de refletir sobre trabalhos mais recentes relativos à temática.

Quanto às fontes utilizadas, optou-se por pesquisá-las no banco de teses e dissertações da Capes²⁰, no GT 10 da ANPEd, e na RBE, que foram escolhidos por serem importantes referências na divulgação de pesquisas, como também para diálogos acerca da Educação no Brasil.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), para uma pesquisa ser caracterizada como “Estado da Arte”,

[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódico da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40)

A partir da compreensão das pesquisas bibliográficas consideradas como “Estado da Arte”, neste trabalho foi realizada a busca por resumos (ou trabalhos completos, caso necessário) de dissertações e teses, de artigos apresentados em um GT componente de um congresso nacional sobre a leitura, e de artigos publicados em determinado periódico de significativa relevância.

Como critério de busca no banco de teses da Capes, utilizou-se a palavra-chave leitura, acompanhada dos seguintes filtros: educação; programa: Educação; mestrado acadêmico; ano: 2010 a 2015. Iniciou-se esta investigação em agosto de 2015. Para sistematização dos dados, cada informação foi lançada no Quadro 1²¹, abaixo:

²⁰ A Capes, fundação do MEC, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

²¹ O mesmo modelo de quadro foi utilizado para sistematizar e arquivar informações sobre as teses encontradas.

Quadro 1: Para arquivo de informações – dissertações - Capes

DATA DE ACESSO		DISSERTAÇÕES – BANCO DE TESES/CAPES				
FILTRO		EDUCAÇÃO; PROGRAMA: EDUCAÇÃO; MESTRADO ACADÊMICO; 2010 A 2015				
PALAVRA-CHAVE		LEITURA				
DADOS IMPORTANTES						
AUTOR	TÍTULO/ANO	PPGE/UF	PROBLEMA	METODOLOGIA DA PESQUISA	OBJETIVO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
MODALIDADE DE ENSINO/RECORTE DO OBJETO			RESULTADOS		OBSERVAÇÕES	

Fonte: A autora.

Todo caminho é permeado de dificuldades²², e, neste percurso, não foi diferente. Todas as dissertações e teses defendidas de 2011 e 2012, encontradas no banco de teses da Capes, foram sistematizadas. Porém, decidiu-se reiniciar a pesquisa, consultando trabalhos de pós-graduação, do período de 2010 a 2015, na BDTD/IBICT. Como busca, utilizou-se a palavra-chave: leitura, acompanhada dos seguintes filtros: grau: dissertação/tese; assunto: leitura; idioma: português; ano de publicação: 2010 a 2015. Além disso, optou-se pela ordenação por data ascendente. Nesse portal, foram encontradas teses e dissertações de todo o período correspondente ao recorte temporal desta pesquisa.

Em um primeiro momento, foram inventariados dados das produções de pós-graduação do período estipulado. O quadro sistematizado para arquivar as informações encontradas nas dissertações foi de acordo com o modelo abaixo:

²² No decorrer da busca no banco da Capes, notou-se que todos os trabalhos encontrados eram de 2011 e 2012. Nesse período, foram encontradas 500 dissertações e 128 teses. Em relação aos anos de 2010, 2013, 2014 e 2015, não apareciam trabalhos disponibilizados. Sendo assim, estabeleceu-se contato com a Capes, através do “Fale Conosco” (Anexo A), mas não se obteve resposta. Então, optou-se por pesquisar no Portal de Periódicos da Capes em “Perguntas Frequentes” (Anexo B). Nesse espaço, havia uma pergunta semelhante, para a qual a resposta foi a de que apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estariam disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes (Anexo C).

Quadro 2: Arquivo de informações – dissertações – BDTD/IBICT

BANCO BDTD/IBICT – TOTAL DE DISSERTAÇÕES		1-LETRAS
DATA DE ACESSO		
FILTRO	Palavra-chave: leitura; Grau: Dissertação; Assunto: leitura; Idioma: Português; Ano de publicação: 2010 a 2015	
ANO/Nº	2010	1ª DISSERTAÇÃO (ORDEM ASCENDENTE)
AUTOR (A)		
TÍTULO		
PPGE/UF		
PROBLEMA		
METODOLOGIA PESQ.		
OBJETIVO		
FUND. TEÓRICA		
MOD.ENS/RECOR .OBJ.		
RESULTADOS		
OBSERVAÇÕES		

Fonte: A autora.

No Quadro 2, destaca-se o programa de pós-graduação ao qual a pesquisa está interligada, entre eles, nas áreas de Letras, Psicologia, Letras e Linguística, Ciência da Informação, Teologia, Ciências, Medicina (Fonoaudiologia), Memória Social e Bens Culturais, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação, Educação Especial, e outros. O mesmo modelo de quadro foi utilizado para a sistematização das teses encontradas, modificando-se apenas o título (quadrande 1, lado esquerdo), a saber: Banco BDTD/UBICT – total de teses.

A pesquisa dos trabalhos apresentados e publicados no GT 10 da ANPED foi feita de acordo com as reuniões científicas²³ ocorridas de 2010 a 2015, apresentadas no Quadro 3:

²³ As reuniões nacionais e regionais da ANPED construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. A ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

Quadro 3: Reuniões da ANPEd – 2010 a 2015

Reunião	Local	Mês	Ano
33ª Reunião Anual da ANPEd	Caxambu - MG	Outubro	2010
34ª Reunião Anual da ANPEd	Natal - RN	Outubro	2011
35ª Reunião Anual da ANPEd	Porto de Galinhas - PE	Outubro	2012
36ª Reunião Nacional da ANPEd	Goiânia - GO	Outubro	2013
37ª Reunião Nacional da ANPEd	Florianópolis/SC	Outubro	2015

Fonte: A autora.

As reuniões nacionais da ANPEd tiveram início em 1978; no ano seguinte, em 1979, ocorreram duas reuniões; e em 1980 não houve reunião nacional. A partir de 1980 até 2013, as reuniões passaram a ser anuais. Depois disso, houve uma nova mudança e as reuniões científicas nacionais passaram a ser bianuais, configuração iniciada em 2015. Vale mencionar que essas reuniões científicas, tanto as nacionais quanto as regionais, seguem o previsto na Resolução nº 01/2015²⁴ da ANPEd.

Nos GTs, são oportunizados momentos para reunir e socializar conhecimentos produzidos por pesquisadores da área de Educação. No total, são 23 GTs, cada um com determinado tema. O objetivo é que, através de debates de estudos, pesquisas e trabalhos, aconteça o aprofundamento de temas relacionados com o proposto em cada grupo. Devido ao tema desta pesquisa ser “leitura”, a busca nas reuniões da ANPEd foi por trabalhos apresentados no GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita, no período de 2010 a 2015, intervalo de tempo em que aconteceram cinco reuniões, da 33ª a 37ª.

O Quadro 4, a seguir, foi utilizado para a organização dos trabalhos e pôsteres apresentados e discutidos no referido GT, considerando-se cada ano, e, também, a somatória das produções do período analisado.

²⁴ De acordo com a Resolução da ANPEd nº 01/2015, de 07 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Resolu_o_das_Regionais_ANPEd.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

Quadro 4: trabalhos (comunicação oral e pôsteres) apresentados e publicados no GT 10 da ANPEd

Publicação	2010	2011	2012	2013	2015	Total geral	Trabalhos mais Pôsteres
Trabalhos (comunicação oral)							
Pôsteres							

Fonte: A autora.

A terceira fonte de pesquisa foi a RBE²⁵, consultada no site SCIELO Brasil, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Para a pesquisa na revista em questão, utilizou-se o termo leitura como palavra-chave, juntamente com os filtros: todos os índices; ano de publicação: 2010 a 2015 (Anexo F).

Abaixo, segue o Quadro 5, em que foram sistematizadas as informações encontradas:

Quadro 5: Artigos publicados – RBE – 2010 a 2015

RBE – Periódico da ANPEd	
ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
2010	
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	
TOTAL	

Fonte: A autora.

Os dados dos trabalhos apresentados e publicados no GT 10 e na RBE, ambos fontes da ANPEd, foram dispostos em quadros-síntese, no mesmo modelo do utilizado para a organização das dissertações e teses obtidas na BDTD/IBICT (Quadro1).

Outra ação empreendida foi inventariar as produções de mestrado e doutorado encontradas nas instituições de educação superior (IES) participantes da BDTD/IBICT, como pode ser observado no Quadro 6, a seguir:

²⁵ Publicada pela ANPEd, dedica-se à publicação de artigos acadêmico- científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. Dirigida a professores e pesquisadores, assim como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas. Publicação trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 29 ago. 2016.

Quadro 6: Intituições participantes do BDTD/IBICT

BIBLIOTECAS DIGITAIS DE TESES E DISSERTAÇÕES – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES	
Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear - CDTN	Universidade Estadual de São Paulo
Centro de Ensino Unificado de Brasília	Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro Universitário de Caratinga - Unec	Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro
Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto - FAMERP	Universidade José do Rosário Vellano MG - UNIFENAS
Faculdades EST	Universidade Metodista de São Paulo
Fundação Álvares Penteado - FECAP	Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
Fundação Getulio Vargas - FGV	Universidade Nove de Julho - UNINOVE
Fundação João Pinheiro - FJP	Universidade Potiguar - UnP
<u>Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz</u>	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Instituto Brasileiro de Inform. Ciência e Tecnologia - IBICT	Universidade Regional de Blumenau - FURB
Instituto de Pesquisas Tecnológicas - IPT	Universidade Sagrado Coração - USC
Instituto de Psicologia Aplicada - INPA	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Instituto Federal da Paraíba	Universidade de Brasília - UNB
Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE	Universidade Federal do ABC
Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC	Universidade Estadual Paulista - UNESP
Pontif. Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas	Universidade Federal da Bahia - UFBA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Pontif. Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	Universidade Federal de Goiás - UFG
Univates	Universidade Federal de Lavras
Universidade Anhembi Morumbi	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Universidade Católica de Brasília - UCB	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Universidade Católica de Pelotas - UCPel	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Universidade Católica de Pernambuco - Unicap	Universidade Federal de Pelotas
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

BIBLIOTECAS DIGITAIS DE TESES E DISSERTAÇÕES – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES	
Universidade Católica do Salvador - UCSal	Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	Universidade Federal de Roraima - UFRR
Universidade Salvador - UNIFACS	Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade de Caxias do Sul - UCS	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Universidade de Fortaleza - Unifor	Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
Universidade de Passo Fundo - UPF	Universidade Federal de Sergipe - UFS
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP	Universidade Federal de Viçosa - UFV
Universidade de São Paulo - USP	Universidade Federal do Ceará - UFC
Universidade de Taubaté - UNITAU	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Universidade do Estado do Amazonas - UEA	Universidade Federal do Pará - UFPA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade Federal do Paraná - UFPR
Universidade do Grande Rio - Unigranrio	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Universidade do Vale do Itajaí - Univali	Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Universidade do Vale do Paraíba - Univap	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	Universidade Federal do Tocantins
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Federal Fluminense - UFF
Universidade Estadual de Londrina - UEL	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Fonte: A autora.

Estão destacadas, em negrito, as instituições federais e uma estadual (pelo número maior de produções, entre as outras IES estaduais). Com o objetivo de enriquecer mais o trabalho, foi realizada uma busca no repositório dessas instituições, por produções de pós-graduação, no período de 2010 a 2015, com a palavra-chave: leitura. Além disso, procurou-se verificar se algum dos trabalhos do repositório institucional não constavam na BDTD/IBICT,

o que foi uma medida válida, já que foram encontradas produções que não constavam na referida biblioteca.

Para melhor visualização das produções de mestrado e doutorado sobre leitura encontradas no bando de dados da BDTD/IBICT, foi elaborado o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Instituições de educação superior e dissertações (D) e teses (T) sobre leitura – 2010 a 2015

2010			2011			2012			2013			2014			2015			Parcial		Total
IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	D	T	D + T
UNESP			UNESP			UNESP			UNESP			UNESP			UNESP					
USP			USP			USP			USP			USP			USP					
UNICAMP			UNICAMP			UNICAMP			UNICAMP			UNICAMP			UNICAMP					
UFSCAR			UFSCAR			UFSCAR			UFSCAR			UFSCAR			UFSCAR					
UFRGS			UFRGS			UFRGS			UFRGS			UFRGS			UFRGS					
UFMG			UFMG			UFMG			UFMG			UFMG			UFMG					
UFS			UFS			UFS			UFS			UFS			UFS					
UERJ			UERJ			UERJ			UERJ			UERJ			UERJ					
UEL			UEL			UEL			UEL			UEL			UEL					
UFG			UFG			UFG			UFG			UFG			UFG					
UFSC			UFSC			UFSC			UFSC			UFSC			UFSC					
UFPE			UFPE			UFPE			UFPE			UFPE			UFPE					
UFPB			UFPB			UFPB			UFPB			UFPB			UFPB					
UFBA			UFBA			UFBA			UFBA			UFBA			UFBA					
UFC			UFC			UFC			UFC			UFC			UFC					
UFPA			UFPA			UFPA			UFPA			UFPA			UFPA					
UFU			UFU			UFU			UFU			UFU			UFU					
UFRN			UFRN			UFRN			UFRN			UFRN			UFRN					
UFPR			UFPR			UFPR			UFPR			UFPR			UFPR					
UFV			UFV			UFV			UFV			UFV			UFV					
UFPEL			UFPEL			UFPEL			UFPEL			UFPEL			UFPEL					
UFAL			UFAL			UFAL			UFAL			UFAL			UFAL					
UFRJ			UFRJ			UFRJ			UFRJ			UFRJ			UFRJ					
UFMS			UFMS			UFMS			UFMS			UFMS			UFMS					
UNIFESP			UNIFESP			UNIFESP			UNIFESP			UNIFESP			UNIFESP					
UFES			UFES			UFES			UFES			UFES			UFES					
ESTEsc. teo			ESTEsc. teo			ESTEsc. teo			ESTEsc. teo			ESTEsc. teo			ESTEsc. teo					
UCS			UCS			UCS			UCS			UCS			UCS					
UNIOESTE			UNIOESTE			UNIOESTE			UNIOESTE			UNIOESTE			UNIOESTE					
UFAM(AM)			UFAM(AM)			UFAM(AM)			UFAM(AM)			UFAM(AM)			UFAM(AM)					
UFJF			UFJF			UFJF			UFJF			UFJF			UFJF					
UEPB			UEPB			UEPB			UEPB			UEPB			UEPB					
FGV			FGV			FGV			FGV			FGV			FGV					
ESTÁCIO			ESTÁCIO			ESTÁCIO			ESTÁCIO			ESTÁCIO			ESTÁCIO					
MACKENZIE			MACKENZIE			MACKENZIE			MACKENZIE			MACKENZIE			MACKENZIE					
UFGD(MS)			UFGD(MS)			UFGD(MS)			UFGD(MS)			UFGD(MS)			UFGD(MS)					
UNISINOS			UNISINOS			UNISINOS			UNISINOS			UNISINOS			UNISINOS					
UNIVATES			UNIVATES			UNIVATES			UNIVATES			UNIVATES			UNIVATES					

Fonte: A autora.

O quadro acima apresenta dados sobre as IES, as dissertações e teses, por ano, de acordo com o recorte temporal da pesquisa: de 2010 a 2015. Ainda, há campos para a quantidade de trabalhos, nas modalidades de dissertação ou tese, particularmente, e a somatória de ambas; como também o total geral de todas as produções por ano. Essa foi uma

estratégia para classificar as IES por número de trabalhos, identificando as que apresentam maior número de produções no período pesquisado.

O mapeamento das produções de pós-graduação sobre leitura exigiu muita atenção, por se tratar de um trabalho minucioso, e despertou dúvidas e receios quanto à organização dos dados, selecionados para posterior análise. De acordo com Ferreira (1999, p. 29), “[...] sustentar a articulação, o cruzamento, o próprio movimento presente em cada trabalho lido e entre eles”, em uma pesquisa “Estado da Arte” sobre leitura, desperta um sentimento de insegurança perante os caminhos a serem trilhados.

[...] como levar a termo tarefa com tantas contradições? A produção acadêmica sobre Leitura é plural em muitos sentidos: é feita em diferentes lugares, a muitas mãos, por diferentes pessoas, em diferentes momentos. Resulta de distintas interrogações e diferentes percursos metodológicos. Articula diferentes campos e áreas de conhecimento. Responde a interesses, tendências, forças distintas, impossível ‘integrá-la’ no sentido de facilitar uma ‘super-visão’. Mas talvez, seja possível aproximá-la/intercambiá-la, construir um diálogo. (FERREIRA, 1999, p. 29)

A partir das considerações da autora, percebeu-se que, em um primeiro momento, seria necessário focar em organizar as informações em um quadro-síntese, com objetivo de preencher campos considerados relevantes para a pesquisa. Assim foi feito. Esses quadros foram organizados e arquivados por ano, o que permitiu a exposição dos dados para reflexões posteriores sobre as quantidades anuais de produções, bem como para estabelecer comparações, destacar aspectos relevantes, enfim, visualizar melhor as informações obtidas.

Neste ponto, considerou-se pertinente fazer referência a algumas pesquisas sobre leitura, que utilizaram a metodologia de pesquisa “Estado da Arte”. Destaca-se a tese de Norma Sandra de Almeida Ferreira (1999), intitulada *Pesquisa em Leitura: Um estudo dos resumos de Dissertações de mestrado e Teses de Doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*.

Quanto às fontes de pesquisa, a autora diz que:

O levantamento, através de diferentes fontes, ora catálogos de Universidades ou de entidades financiadora (CAPES/CNPQ), ora CD-ROM feitos a partir do acervo das bibliotecas, exige que cruze, confronte, elimine, acrescente dados, muitas vezes incompletos ou repetitivos, de uma dissertação ou tese presentes em mais de uma fonte. Os dados nunca terminam. (FERREIRA, 1999, p. 07)

As fontes de pesquisa utilizadas por Ferreira (1999) em sua pesquisa, na busca de dados com a palavra-chave leitura, foram catálogos e CD-ROM²⁶. É importante afirmar que os resultados do trabalho realizado pela autora, cujo tema e metodologia são os mesmos adotados nesta pesquisa, a embasam. No mais, há referências de outros estudos, também de grande relevo, para a sistematização dos dados encontrados.

É imprescindível ponderar sobre as diferenças entre os caminhos percorridos pelos pesquisadores em suas produções, visto que não utilizam as mesmas fontes, palavras-chave e recorte temporal, para o mapeamento de dissertações e teses, artigos, e outras produções. Outro aspecto a ser considerado é que cada pesquisador apresenta uma determinada problemática de interesse em sua pesquisa, decorrente dos seus próprios objetivos de investigação. E são essas questões que delineiam o trajeto a ser percorrido.

Nessa direção, Lüdke e André (2015) salientam que:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências e interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 03)

Logo, vale considerar não somente os valores e o modo de pensar do pesquisador, mas, também, indagar sobre o “lugar” de onde ele fala. Certeau (2014, p. 104) afirma que “Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele”. Portanto, o “lugar” sofre modificações e também influencia o indivíduo.

Em sua pesquisa, Ferreira (1999) faz as seguintes indagações:

O que me anima, me move, se a visão do todo, se a integração, se a estabilização do que é dispersão e movimento é quase uma impossibilidade (teórica/prática)? Para quê? De que lugar falarei? Que lugar será o meu enquanto pesquisadora, redigindo uma tese de doutorado Que ‘tom’ assumirei no desafio de intercambiar as dissertações de mestrado e teses de doutorado lidas e analisadas? (FERREIRA, 1999, p. 29)

²⁶ Sigla de *Compact Disc Read-Only Memory* (Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura), um componente eletrônico que armazena informações, em um formato compacto, que podem apenas ser lidas, mas não gravadas pelo usuário. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cd-rom>>. Acesso em: 31 out. 2016.

A autora expressa, no excerto acima, que a pesquisa evidencia reflexões sobre dados inventariados, de acordo com o “olhar” do pesquisador, estudos sobre o tema, produções e contexto. Enfim, apresenta o ponto de vista que reflete o “lugar” de onde o pesquisador fala.

Outras pesquisadoras também realizaram estudos sobre leitura no Brasil, utilizando-se da metodologia “Estado da Arte”. É o caso de Martins (2005), que sistematizou os dados levantados por Ferreira (2003), a partir de produções de teses e dissertações defendidas de 1980 a 2000. Penido (2014) realizou uma pesquisa referente às produções de pós-graduação sobre leitura, bem como organizou um catálogo virtual apresentando o panorama de dissertações e teses com esse tema, produzidas de 1965 a 2010.

Quanto à sua pesquisa, Penido (2014) esclarece que:

Este trabalho tem como objetivo reunir, agrupar, organizar, investigar e discutir os resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado que trabalharam a leitura em suas pesquisas acadêmicas entre 1965 a 2010, traçando um panorama geral dos movimentos que a leitura vem cursando ao longo da sua trajetória no campo acadêmico, através da criação, quantificação, distribuição, apresentação e análise dos dados. (PENIDO, 2014, p. 03)

Considerando as ponderações feitas anteriormente sobre palavras-chave e filtros de pesquisa, este trabalho compõe o quadro de pesquisas acadêmicas sobre leitura, por mapear, sistematizar e refletir a respeito de dissertações e teses defendidas, trabalhos do GT 10 da ANPEd, e, ainda, artigos publicados na RBE, no período de 2010 a 2015. Neste capítulo, o propósito foi apresentar e descrever o percurso da pesquisa, evidenciando o seu planejamento com vistas à melhor compreensão e análise dos dados encontrados.

CAPÍTULO III

DESCOBERTAS: EVIDÊNCIAS E ENTRELINHAS

[...] o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, [...] enquanto ele ainda não tomou muita distância dos documentos brutos, [...]. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas.

“Os Caminhos da descoberta”
(Philippe Ariès²⁷)

3.1. Sobre as Produções de Dissertações e Teses

Neste capítulo, o objetivo é apresentar os resultados da busca, na BDTD/IBIC, por dissertações e teses com a palavra-chave leitura e os filtros já mencionados na introdução deste trabalho; os trabalhos (artigos e pôsteres) apresentados e publicados no GT 10 da Anped; assim com os artigos publicados na RBE.

Ao deparar com os primeiros dados, questionou-se sobre a forma de lidar com os mesmos, a fim de torná-los inteligíveis para os leitores, como também para que pudessem contribuir com futuros pesquisadores sobre o tema leitura. Portanto, houve momentos de reflexão profunda quanto às formas de apresentação e discussão de todo o material encontrado. Porém, como diz Philippe Ariès na epígrafe “Os caminhos da descoberta”, uma pesquisa também é “tempo maravilhoso”. Assim, pode-se dizer que, nesta investigação, a despeito das dificuldades encontradas, também houve momentos permeados de satisfação, contentamento e aprendizado.

O Quadro 8, a seguir, apresenta as dissertações e teses dos programas de pós-graduação brasileiros com a palavra-chave leitura, encontradas na BDTD/IBICT, de 2010 a 2015.

²⁷ Esse intelectual trilhou um caminho pouquíssimo usual como pesquisador. Não por acaso, sua autobiografia, lançada na França, em 1980, momento em que era reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes historiadores do século XX, é intitulada *Un historien du dimanche*, ou seja, um historiador de domingo. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17542/9625>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Quadro 8: Produções de pós-graduação sobre leitura, por ano e total - 2010 a 2015

PRODUÇÕES PÓS-GRADUAÇÃO - LEITURA						D + T
DISSERTAÇÕES	2010	37	TESES	2010	20	57
	2011	62		2011	12	74
	2012	47		2012	27	74
	2013	59		2013	24	83
	2014	60		2014	23	83
	2015	52		2015	15	67
	TOTAL	317		TOTAL	121	438

Fonte: A autora.

*Consultado em junho de 2016.

No total, foram 438 dissertações e teses produzidas. Quando esse resultado é comparado aos dados apresentados por Penido (2014), referentes às dissertações e teses produzidas no período de 1965 a 2010, constata-se um número elevado da produção de 2001 a 2005, com um total de 596 pesquisas, e de 2006 a 2010, 1.006 pesquisas, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 1: Quantidade de dissertações e teses – 1965 a 2010

TABELA 01 – QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO DE 1965-2010		
DATA	QUANTIDADE	PESQUISADOR
1965-1979	22 pesquisas	FERREIRA (1999)
1980-1995	189 pesquisas	FERREIRA (2001)
1996-2000	227 pesquisas	FERREIRA (2001), MARTINS(2005), PENIDO (2010)
2001-2005	596 pesquisas	PENIDO (2010)
2006-2010	1006 pesquisas	PENIDO (2014)

Fonte: Penido (2014, p. 04).

Verifica-se um declínio nas produções de 2010 a 2015, o que pode se justificar pelo fato de que as pesquisas realizadas por Ferreira (1999, 2001), Martins (2005) e Penido (2010, 2014) tiveram como base fontes diferentes das utilizadas neste trabalho.

Segundo Ferreira (1999),

O levantamento, através de diferentes fontes, ora catálogos de Universidades ou de entidades financiadoras (CAPES/CNPQ), ora CD-ROM feitos a partir do acervo das bibliotecas exige que cruze, confronte, elimine, acrescente dados, muitas vezes incompletos ou repetitivos, de uma dissertação ou tese presentes em mais de uma fonte. (FERREIRA, 1999, p. 16)

Na mesma direção, Penido (2014) diz que:

Nos primeiros períodos investigados (1965 a 2000) as pesquisas eram realizadas através de catálogos com os trabalhos desenvolvidos pelas próprias instituições onde se realizavam que os disponibilizavam em suas bibliotecas e posteriormente, por CD-roms que as mesmas produziam para divulgar suas pesquisas. Essas formas de recolha de dados demandavam uma quantidade de tempo gigantesca para a composição dos corpus de pesquisa. (PENIDO, 2014, p. 04)

Resta evidente que o desenvolvimento tecnológico possibilitou que os dados fossem mais facilmente buscados e sistematizados. Foi possível investigar trabalhos produzidos a partir de 2000 com muito mais rapidez e comodidade, devido ao fato do pesquisador poder constituir o *corpus* de sua pesquisa por meio de busca *online*.

Outro aspecto a ser pontuado acerca das dissertações produzidas de 2006 a 2010, comparadas as do período de 2010 a 2015, diz respeito às fontes e usos de palavras-chave, que não foram as mesmas. As autoras das pesquisas anteriores a esta buscaram dados em catálogos, banco da Capes e da BDTD/IBICT, e nos repositórios de universidades. Nesta investigação, por sua vez, para o mapeamento das produções de mestrado e doutorado sobre o tema leitura no período de 2010 a 2015, foi feita a busca no banco de dados da BDTD/IBICT, no GT 10 da ANPEd, e na RBE.

É importante ressaltar a distinção entre o portal de teses da Capes e a BDTD/IBICT. O primeiro é um sistema *online* oficial do governo brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), para depósito de teses e dissertações brasileiras. A segunda, por sua vez, integra todas as bibliotecas digitais de teses e dissertações de universidades brasileiras que utilizam o sistema.²⁸

Dessa maneira, nas primeiras análises dos dados desta pesquisa, foram identificadas as produções sobre a leitura no Brasil, por ano. O ano de 2011 destacou-se com maior número de dissertações produzidas sobre o tema (Quadro 8). Considerando as teses, o destaque foi o ano de 2012. Na tabela apresentada por Penido (2014) (Figura 1), destacou-se o período de 2006 a 2010 com a maior quantidade de pesquisas realizadas. Porém, a maneira como a autora organizou sua tabela não oportunizou conhecer o número de dissertações e teses defendidas, separadamente, visto que mostra apenas o número total de produções, somando-se os trabalhos desenvolvidos no mestrado e no doutorado.

Ainda sobre o trabalho de Penido (2014), pode-se observar que, de 1996 a 2000, houve um aumento de 20% no número de dissertações e teses, em relação ao período de 1980

²⁸ Disponível em: <<http://www.seabd.bco.ufscar.br/referencia/qual-diferenca-entre-portal-teses-capes-bdtds-ibict>>. Acesso em: 02 set. 2016.

a 1995. Posteriormente, comparando o período de 2001 a 2005 com o de 2006 a 2010, houve um aumento de 41% de 2005 para 2010.

Sobre a pesquisa em pós-graduação no Brasil, André (2006) declara que:

Uma conclusão geral desse estudo é o grande crescimento no número de programas de pós-graduação da área de educação no Brasil: eram 29 em 1992 e em 2002 já havia 64 programas. Um crescimento de 110%! O número de teses e dissertações defendidas também cresceu muito nessa década: em 1992 foram defendidos 624 trabalhos e em 2002, 1986. É muito provável que esse crescente interesse esteja ligado às políticas governamentais [...]. (ANDRÉ, 2006, p. 21)

Acredita-se que o aumento das produções de 1995 a 2010, segundo as pesquisas de Ferreira (1999, 2001), Martins (2005) e Penido (2010, 2014), pode ser resultado do crescimento do número de programas de pós-graduação em Educação no Brasil, apontado por André (2006). Apesar dessa expansão, a autora destaca alguns problemas e dificuldades desses programas.

O número de alunos de pós-graduação cresceu muito, o prazo para titulação foi reduzido, mas os recursos humanos, materiais e financeiros não acompanharam esse crescimento. Com as aposentarias de muitos docentes e a reposição apenas parcial desses quadros, houve sobrecarga [...] o que certamente comprometeu a qualidade dos trabalhos. O apoio financeiro para a pesquisa dos docentes diminuiu nesses últimos anos, ficando praticamente restrito ao CNPq e em alguns estados às Fundações de Pesquisa. [...] As bolsas de estudo não são suficientes para todos. Muitos precisam manter seu trabalho enquanto cursam a pós-graduação, seja para garantir seu emprego, seja para a própria manutenção. Como desenvolver um bom trabalho de pesquisa com pouca disponibilidade de tempo e com um orientador sobrecarregado? (ANDRÉ, 2006, p. 23)

Para a realização da presente pesquisa, refletiu-se sobre a diferença entre as produções de mestrado e doutorado no período de 2006 a 2010 (PENIDO, 2014), mapeando produções na pós-graduação de 2010 a 2015. Conforme André (2006), essa diferença pode ser explicada pelo número de alunos nos programas de pós-graduação ser inversamente proporcional aos problemas que vêm se agravando ao longo dos anos, como: a morosa reposição do quadro de docentes aposentados; sobrecarga de orientação; e diminuição do apoio financeiro para os docentes, para o desenvolvimento de pesquisas, e redução das bolsas de estudos dos alunos. Sendo assim, para se manter na pós-graduação, a maioria dos discentes precisa conciliar trabalho e estudo, o que contribui para que muitos desistam do curso.

Para dar continuidade às reflexões desta pesquisa, no Quadro 9, abaixo, apresenta-se a relação das publicações nas IES, por ano, e em todo o período investigado. É relevante salientar que fazem parte do quadro as produções encontradas nos repositórios institucionais das IES e da BDTD/IBICT, que já faziam parte da busca.

Quadro 9: Instituições de educação superior e dissertações (D) e teses (T) sobre leitura – 2010 a 2015²⁹

2010			2011			2012			2013			2014			2015			Parcial		Total
IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	IES	D	T	D	T	D + T
UNESP	4	3	UNESP	5	0	UNESP	5	3	UNESP	8	1	UNESP	5	2	UNESP	9	1	36	10	46
USP	2	2	USP	7	2	USP	4	2	USP	3	3	USP	5	5	USP	5	5	26	19	45
UNICAMP	3	4	UNICAMP	5	3	UNICAMP	2	4	UNICAMP	6	2	UNICAMP	2	2	UNICAMP	2	2	20	17	37
UFSCAR	1	1	UFSCAR	5	1	UFSCAR	2	6	UFSCAR	4	1	UFSCAR	7	1	UFSCAR	1	0	20	10	30
UFRGS	4	0	UFRGS	1	2	UFRGS	5	3	UFRGS	2	2	UFRGS	4	1	UFRGS	3	2	19	10	29
UFMG	2	2	UFMG	3	0	UFMG	2	0	UFMG	4	4	UFMG	4	2	UFMG	1	2	16	10	26
UFS	3	0	UFS	1	0	UFS	3	0	UFS	3	0	UFS	5	0	UFS	10	1	25	01	26
UERJ	0	1	UERJ	4	1	UERJ	5	0	UERJ	2	3	UERJ	5	2	UERJ	0	0	16	07	23
UEL	1	0	UEL	4	1	UEL	2	1	UEL	2	2	UEL	4	0	UEL	4	0	17	04	21
UFG	1	1	UFG	2	0	UFG	3	1	UFG	4	1	UFG	2	1	UFG	3	0	15	04	19
UFSC	2	0	UFSC	3	0	UFSC	3	0	UFSC	2	2	UFSC	2	1	UFSC	4	0	16	03	19
UFPE	2	1	UFPE	4	0	UFPE	0	0	UFPE	3	0	UFPE	5	1	UFPE	2	0	16	02	18
UFPB	2	1	UFPB	4	0	UFPB	0	0	UFPB	3	0	UFPB	1	1	UFPB	0	0	10	02	12
UFBA	0	2	UFBA	2	1	UFBA	0	0	UFBA	5	1	UFBA	0	0	UFBA	0	1	07	05	12
UFC	1	0	UFC	3	0	UFC	0	1	UFC	0	1	UFC	1	2	UFC	0	0	05	04	09
UFPA	2	0	UFPA	4	0	UFPA	1	0	UFPA	0	0	UFPA	1	0	UFPA	0	0	08	00	08
UFU	0	0	UFU	0	0	UFU	2	0	UFU	2	0	UFU	2	1	UFU	0	0	06	01	07
UFRN	1	0	UFRN	1	0	UFRN	1	1	UFRN	0	0	UFRN	2	0	UFRN	0	0	05	01	06
UFPR	0	0	UFPR	0	0	UFPR	1	1	UFPR	1	0	UFPR	1	0	UFPR	0	0	03	01	04
UFV	0	0	UFV	0	0	UFV	0	0	UFV	2	0	UFV	1	0	UFV	1	0	04	00	04
UFPEL	0	1	UFPEL	0	0	UFPEL	0	1	UFPEL	0	1	UFPEL	0	0	UFPEL	0	0	00	03	03
UFAL	2	0	UFAL	0	0	UFAL	1	0	UFAL	0	0	UFAL	0	0	UFAL	0	0	03	00	03
UFRJ	2	0	UFRJ	0	0	UFRJ	0	0	UFRJ	0	0	UFRJ	0	0	UFRJ	0	1	02	01	03
UFMS	0	0	UFMS	1	0	UFMS	0	0	UFMS	1	0	UFMS	0	0	UFMS	1	0	03	00	03
UNIFESP	0	1	UNIFESP	0	1	UNIFESP	1	0	UNIFESP	0	0	UNIFESP	0	0	UNIFESP	0	0	01	02	03
UFES (ES)	0	0	UFES (ES)	0	0	UFES (ES)	1	2	UFES (ES)	0	0	UFES (ES)	0	0	UFES (ES)	0	0	01	02	03
EST Esc. teo	0	0	EST Esc. teo	0	0	EST Esc. teo	0	1	EST Esc. teo	1	0	EST Esc. teo	0	0	EST Esc. teo	1	0	02	01	03
UCS	2	0	UCS	0	0	UCS	0	0	UCS	0	0	UCS	0	0	UCS	0	0	02	00	02
UNIOESTE	0	0	UNIOESTE	0	0	UNIOESTE	1	0	UNIOESTE	0	0	UNIOESTE	1	0	UNIOESTE	0	0	02	00	02
UFAM (AM)	0	0	UFAM (AM)	0	0	UFAM (AM)	0	0	UFAM (AM)	1	0	UFAM (AM)	0	0	UFAM (AM)	1	0	02	00	02
UFJF	0	0	UFJF	0	0	UFJF	0	0	UFJF	0	0	UFJF	0	0	UFJF	2	0	02	00	02
UEPB	0	0	UEPB	1	0	UEPB	0	0	UEPB	0	0	UEPB	0	0	UEPB	0	0	01	00	01
FGV	0	0	FGV	1	0	FGV	0	0	FGV	0	0	FGV	0	0	FGV	0	0	01	00	01
ESTÁCIO	0	0	ESTÁCIO	1	0	ESTÁCIO	0	0	ESTÁCIO	0	0	ESTÁCIO	0	0	ESTÁCIO	0	0	01	00	01
MACKENZIE	0	0	MACKENZIE	0	0	MACKENZIE	1	0	MACKENZIE	0	0	MACKENZIE	0	0	MACKENZIE	0	0	01	00	01
UFGD (MS)	0	0	UFGD (MS)	0	0	UFGD (MS)	1	0	UFGD (MS)	0	0	UFGD (MS)	0	0	UFGD (MS)	0	0	01	00	01
UNISINOS	0	0	UNISINOS	0	0	UNISINOS	0	0	UNISINOS	0	0	UNISINOS	0	1	UNISINOS	0	0	00	01	01
UNIVATES	0	0	UNIVATES	0	0	UNIVATES	0	0	UNIVATES	0	0	UNIVATES	0	0	UNIVATES	1	0	01	00	01
37 D + 20 T = 57			62 D + 12 T = 74			47 D + 27 T = 74			59 D + 24 T = 83			60 D + 23 T = 83			52 D + 15 T = 67			317	121	438

Fonte: A autora.

²⁹ Produções encontradas no BDTD/IBICT (a partir da palavra-chave leitura), somadas às encontradas no Repositório de cada Universidade que compõe este quadro acima, a partir da palavra-chave: leitura.

No quadro acima, consta o levantamento das produções de mestrado e doutorado defendidas nas IES brasileiras participantes da BDTD/IBICT, considerando o período de 2010 a 2015, foco desta pesquisa, contendo a palavra-chave leitura. No primeiro grupo, destacaram-se as IES que apresentaram de 30 a aproximadamente 50 produções, como a Universidade Estadual Paulista (Unesp), com total de 46 trabalhos; seguida da Universidade de São Paulo (USP), com 45 trabalhos; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com 37; e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com 30 produções dissertações e teses. Esses dados mostram que a região Sudeste do Brasil é a que possui o maior número de produções de pós-graduação no período investigado, o que se explica pelo fato de que nela estão presentes quatro grandes universidades brasileiras.

No segundo grupo, com 21 a 29 produções de mestrado e doutorado, sobressaíram-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 29 produções; a Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Sergipe (UFS), com 26 trabalhos cada uma; seguidas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com 23; e da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com 21 produções. Importante ressaltar que as duas IES estaduais encontram-se no mesmo grupo, e com um número de trabalhos muito próximo ao das universidades federais.

No terceiro grupo, estão a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com um total de 19 trabalhos cada uma; seguidas da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), com 18 produções; e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federa da Bahia (UFBA), com 12 trabalhos cada.

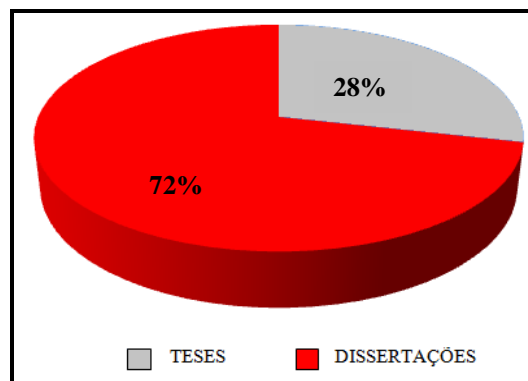
Já no quarto grupo, de quatro a nove trabalhos no total, estão as seguintes IES: Universidade Federal do Ceará (UFCE), com 9 produções; Universidade Federal do Pará (UFPA), com 8 trabalhos; a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com 7 produções; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com 6 trabalhos; e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Viçosa (UFV), ambas com 4 trabalhos de pós-graduação.

No quinto grupo: Univesidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e, ainda, a Faculdade Estadual de Teologia (EST.ESC.TEO). Importante dizer que na UFAL e na UFMS não houve produções de teses de doutorado, mas apenas dissertações de mestrado.

Por fim, no último grupo, estão as IES com apenas uma produção de pós-graduação. As instituições a seguir apresentaram um único trabalho em nível de mestrado: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Faculdade Estácio, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal Grande Dourados (UFGD) e Centro Universitário Univates (Lajeado/RS). Já a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (São Leopoldo – RS) teve publicado, no período de 2010 a 2015, um trabalho de doutorado em que constava a palavra leitura.

O Quadro 9 apresenta, em relação aos trabalhos de pós-graduação de 2010 a 2015, um total de 317 dissertações (72%) e 121 teses (28%), totalizando 438 pesquisas realizadas (Gráfico 1). Portanto, no período referenciado, constata-se uma quantidade superior de pesquisas de pós-graduação no mestrado em relação ao doutorado.

Gráfico 1: Produções de pós-graduação sobre leitura - 2010 a 2015



Fonte: A autora.

Essa diferença oscila, quando se observa os dados a cada ano (Quadro 9). Em 2010, as teses representaram 35% da produção geral das pesquisas de pós-graduação; em 2011, 16%; em 2012, 37% das produções de pós-graduação, apesar da quantidade geral de trabalhos (74) ter sido a mesma do ano anterior; em 2013, 29%; em 2014, 28%; e em 2015, 22%. O ano de 2012 foi que apresentou o maior número de teses produzidas; já as dissertações tiveram maior número em 2011.

Para enriquecimento dos dados e reflexões apresentadas neste estudo, optou-se por fazer um breve estudo sobre as pesquisas de pós-graduação no Brasil. Assim, foi consultada a Capes³⁰, instituição que tem como uma de suas principais funções contribuir para a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); como também o aperfeiçoamento e avanço do conhecimento, de acordo com as

³⁰ Para saber mais sobre a história e missão da Capes, consultar: < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>.

demandas da sociedade. Para esse propósito, o sistema de avaliação serve como base para futuras ações em prol de uma excelência acadêmica na pós-graduação, assim como para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)³¹, fomentar apoios e bolsas para estudo, e mais.

O PNPG 2011-2020, divulgado pela Capes em 2010, apresenta uma discussão sobre as discrepâncias das produções nas IES, assinalando que:

As assimetrias existentes no sistema de pós-graduação brasileiro têm sido apontadas nos seus vários documentos, assim como nos planos nacionais para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados e entre áreas de conhecimento. Homólogas às desigualdades sócio-econômicas e culturais entranhadas na nação brasileira [...]. (CAPES, 2010, p.145).

Essas conclusões se baseiam no conteúdo do PNPG 2005-2010, que já apresentava como objetivo a redução dessas desigualdades, que já haviam sido constatadas em pesquisas de PNPGs anteriores. Assim, o PNPG 2005-2010 afirmou que, ao final do período previsto pelo plano, houve certo avanço, reflexo de políticas de incentivo e indução ao aumento do número de pesquisas, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Porém, mesmo com esse progresso, o PNPG 2011-2020 entende que grandes assimetrias persistiam em relação à quantidade e distribuição geográfica dos programas, bem como no aspecto qualitativo dos mesmos.

Os dados sistematizados nesta pesquisa também apontaram para uma significativa diferença quanto ao total de produções de pós-graduação nas IES, de 2010 a 2015. As IES do primeiro grupo (Unesp, Usp, Unicamp e UFSCar), todas situadas na região Sudeste, e, especificamente, no estado de São Paulo, distinguem-se daquelas situadas nas demais regiões do país por apresentarem uma maior quantidade de trabalhos de mestrado e doutorado, o que representa uma assimetria.

Ferreira (1999) também afirma que a região Sudeste possui um maior número de produções de pós-graduação que as demais.

Quanto à distribuição regional, pode-se ver que há concentração mais presente na região Sudeste, com 131 pesquisas. Trata-se da região que ‘acumula maior número de programas de Pós-Graduação e diversos centros de pesquisas já consolidados. A

³¹ O PNPG 2011-2020 foi editado pela Capes, tendo como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a esse plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo, exigindo a coordenação de propostas e atividades. Pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 out. 2016.

elevada diferença entre essa e as outras regiões se explica, como já mostrei em outros quadros, pela produção das universidades estaduais de São Paulo e de Campinas e pela Universidade Católica de São Paulo. (FERREIRA, 1999, p. 52)

Segundo o estudo da autora, as IES estaduais, como USP e Unicamp, contribuíram para esse quadro de intensa realização de pesquisas. O mesmo é evidenciado por Martins (2005), que mostra que as IES do Sudeste brasileiro possuem grande número de produções de pós-graduação, como mostra a Figura 2, abaixo:

Figura 2: Distribuição da produção sobre leitura por instituição de educação superior – 1996 a 2000

CEFET	01	UFPE	03
PUCAMP	04	UFRGS	03
PUC-PR	08	UFRJ	02
PUC-RJ	07	UFSC	05
PUC-RS	17	UFSCAR	05
PUC-SP	25	UFSM	04
UCB	01	UFU	03
UFBA	01	UNB	05
UFCE	03	UNESP	07
UFES	01	UNICAMP	25
UFF	04	UNIMEP	01
UFMA	02	UNIOESTE	01
UFMG	10	USP	28
UFPA	01		
UFPB	04	TOTAL	181

Fonte: MARTINS (2005, p.16).

Na pesquisa de Martins (2005), tendo em vista a quantidade de produções sobre leitura, a USP e a Unicamp, ambas instituições estaduais, estão entre as IES que apresentaram maior número de trabalhos de pós-graduação. Nessa mesma condição apareceram algumas IES privadas, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Portanto, confirma-se o relevo da região Sudeste no que se refere à pesquisa em pós-graduação sobre leitura.

Penido (2014) também menciona as IES que mais produziram sobre a temática da leitura, em seus respectivos programas de pós-graduação, no período de 1965 a 2010, conforme pode ser observado na Figura 3:

Figura 3: Instituições de educação superior com maior quantidade de trabalhos produzidos sobre leitura

Período	Instituições que produziram maior quantidade de trabalhos em leitura respectivamente
1965-1979	USP – PUC SP e PUC RS, UFRJ e UCN
1980-1995	USP - PUC SP - PUC RS - UNICAMP– UFMG
1996 - 2000	USP - PUC SP e UNICAMP - PUC RS - UFMG
2001- 2005	UNICAMP - USP - PUC SP – UNESP – UFMG
2006-2010	PUC SP - USP - UNICAMP - UFMG - UNESP
1965-2010	USP – PUC SP – UNICAMP – UFMG e PUC RS - UNESP

Fonte: Penido (2014, p. 06).

Ao observar os dados apresentados por Penido (2014), percebe-se a notoriedade das IES estaduais quando se trata de produções de pós-graduação, tendo em vista que, de 1965 a 2000, USP, PUC-SP, Unicamp, UFMG, PUC-RS e Unesp foram, respectivamente, as instituições que mais produziram.

Para corroborar a afirmativa acima, na presente pesquisa, o destaque no que se refere às produções sobre leitura, de 2010 a 2015, foram três IES estaduais, quais sejam: Unesp, USP e Unicamp, respectivamente. Em quarto lugar ficou a UFSCar, IES federal. Sendo assim, é notório que as IES estaduais ainda se destacam como aquelas que produzem maior número de trabalhos de pós-graduação. Também é relevante salientar que as IES federais do segundo grupo - UFRGS, UFMG, UFS, UERJ, UEL e UFG (Quadro 9) - ocuparam do quinto ao décimo lugar no que diz respeito à quantidade de trabalhos de pós-graduação, e, portanto, estão entre as que mais produziram no panorama nacional.

Sobre a produção de dissertações e teses no Brasil, Gazzola e Fenati (2010) salientam que:

O desenvolvimento da pós-graduação brasileira reflete as formas de organização da economia nacional, concentrando-se a maioria dos programas de mestrado e doutorado nas grandes cidades e nas regiões Sudeste e Sul. Embora a expansão recente da educação superior pública federal em direção ao interior, tanto com a criação de novas universidades (incluindo a Universidade Aberta do Brasil) como através da expansão das existentes em campi avançados [...] mantemos ainda uma concentração da qualidade e dos programas mais inovadores nas regiões economicamente mais favorecidas. [...] Portanto é fundamental que haja um espalhamento equilibrado e generoso de nosso parque científico e acadêmico em pontos estratégicos do vasto território brasileiro. [...] a pós-graduação de qualidade

requer anos de trabalho, pares do mesmo nível, constituição de equipes. (GAZZOLA; FENATI, 2010, p. 11)³²

Desse modo, entende-se que é preciso avançar na criação de mais programas de pós-graduação no território brasileiro, observando-se a qualidade dos mesmos.

O PNPG 2011-2020 trata das assimetrias entre as regiões em relação às produções e discute ações para amenizá-las. Contudo, nenhum resultado foi alcançado nesse sentido, pois, como demonstra esta pesquisa, de 2010 a 2015, um contexto recente, as disparidades regionais ainda persistem.

3.2. Produções de Mestrado em Programas de Pós-Graduação, de 2010 a 2015

O tema leitura é objeto de estudo de pesquisadores em diversas áreas. Logo, entende-se como importante apresentar alguns dados sobre a quantidade de produções de mestrado e doutorado defendidos em outras áreas do conhecimento, que não na Educação. Para melhor visualização dos dados, foram elaborados dois quadros - um para as produções de mestrado e o outro para as de doutorado - os quais se encontram divididos por área e ano, considerando o recorte temporal de 2010 a 2015.

Quadro 10: Distribuição das dissertações com o tema leitura em programas de pós-graduação no Brasil - 2010 a 2015

PPG-D	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Educação	20	27	26	34	33	30	170
Letras	15	18	17	20	21	20	111
Psicologia	01	09	01	02	01	-	14
Comunicação e Arte	-	02	-	-	02	-	04
Comunicação e Informação	-	01	-	01	01	-	03
Ciências Naturais e Matemática	-	01	-	01	-	-	02
Ciência da Informação	-	01	-	01	-	-	02
Ciências Médicas	-	02	-	-	-	-	02
Ciências da Saúde	-	-	01	-	01	-	02
Arte	-	-	-	-	01	01	02
Comunicação e Biblioteconomia	-	01	-	-	-	-	01
Teoria e Pesquisa do Conhecimento	01	-	-	-	-	-	01
Teologia	-	-	-	-	-	01	01
História	-	-	01	-	-	-	01
Geografia	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	37	62	47	59	60	52	317

Fonte: A autora.

³² Esta citação faz parte de um artigo produzido pelos autores para compor o PNPG 2011-2020 – Documentos Setoriais – Volume II. (CAPES, 2010) Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 06 out. 2016.

Em negrito, no quadro acima, estão destacados dois dos programas de pós-graduação que apresentaram o maior número de produções de mestrado com a palavra-chave leitura, e de acordo com os demais filtros utilizados na busca na BDTD/IBICT. Foram eles, respectivamente, os programas de pós-graduação em Educação, com um total de 170 trabalhos (54%), e os programas de pós-graduação em Letras, com um total de 111 trabalhos (35%). Juntos, os programas das duas áreas somaram 281 dissertações, o que corresponde a 89% do total produzido no período de 2010 a 2015. As demais áreas produziram, ao todo, 36 trabalhos, o que representa 11% do total.

Os dois programas de pós-graduação com maior produção foram os da área de Educação e Letras, respectivamente. Na sequência, em ordem decrescente, apareceram as seguintes áreas: Psicologia, Comunicação e Arte, Comunicação e Informação, Ciências Naturais e Matemática, Ciência da Informação, Ciências Médicas, Ciências da Saúde e Arte, Comunicação e Biblioteconomia, Teoria e Pesquisa do Conhecimento, Teologia, História e Geografia.

Também é importante destacar que o ano de 2011 foi o que apresentou a maior quantidade de dissertações de mestrado, 62 trabalhos, e a maior variedade de áreas de programas de pós-graduação com produções sobre leitura, nove, sendo elas as seguintes: Educação (27), Letras (18), Psicologia (09), Comunicação e Arte (02), Ciências Médicas (02), Comunicação e Informação (02), Ciências Naturais e Matemática (02), Ciências da Informação (02) e Comunicação e Biblioteconomia (02). Ao contrário disso, 2010 foi o ano com menor quantidade de dissertações, com 37 trabalhos em quatro áreas: Educação (20), Letras (15), Psicologia (01) e Teoria e Pesquisa do Conhecimento (01).

Com a sistematização dos dados (Quadro 10), constata-se que, de 2010 para 2011, houve um aumento de 68% no número de dissertações. Porém, de 2011 para o ano de 2012, houve um declínio de 24% nessas produções. De 2012 para 2013, as produções voltaram a crescer 25%. Em 2014, também houve pequeno aumento, de 1%. E, por fim, em 2015 houve um declínio de 13%. É evidente, portanto, a oscilação na quantidade de dissertações de mestrado produzidas no período de 2010 a 2015.

3.3. Produções de Doutorado em Programas de Pós-Graduação, de 2010 a 2015

As teses de doutorado sobre leitura, em diferentes áreas de programas de pós-graduação no período de 2010 a 2015, estão sistematizadas no Quadro 11, que as organiza em quantidade de produções de doutorado, de acordo com as áreas do conhecimento em que se

desenvolveram, considerando cada ano, especificamente, bem como o total no período investigado.

Quadro 11: Distribuição das teses com o tema leitura em programas de pós-graduação no Brasil – 2010 a 2015

PPG– T	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Educação	10	05	13	11	10	08	57
Letras	09	04	08	10	10	04	45
Psicologia	-	01	03	01	01	01	07
Geografia	-	-	-	01	01	-	02
Ciências Médicas	-	01	-	-	-	01	02
Arte	-	01	-	01	-	-	02
Ciências	01	-	-	-	-	-	01
História	-	-	-	-	01	-	01
Teologia	-	-	01	-	-	-	01
Música	-	-	01	-	-	-	01
Comunicação e Arte	-	-	-	-	-	01	01
Comunicação e Informação	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	20	12	27	24	23	15	121

Fonte: A autora.

Ao todo, foram encontradas 121 pesquisas de doutorado, o que corresponde a menos da metade das dissertações de mestrado produzidas no mesmo período. As áreas que se destacaram nessas produções foram a Educação, com 57 produções, e a Letras, com 45. Na sequência, aparece Psicologia, com sete trabalhos.

Acerca das dissertações e teses sobre leitura defendidas no Brasil, por área, no período de 1980 a 1995, Ferreira (1999) informa que:

[...] as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre leitura se iniciam antes dos anos 80 no Instituto de Psicologia e que, no primeiro período, de 1980 a 1985, a área de Psicologia vem com uma quantidade de trabalhos muito próxima à das áreas de Educação, Biblioteconomia e Letras/Linguística, posso dizer que o interesse pelo tema nesse local de produção parece ter diminuído durante os anos de 86 a 95, em oposição à Educação e Letras/Linguística, que parecem apropriar-se cada vez mais desse objeto de investigação. (FERREIRA, 1999, p. 58)

De acordo com Ferreira (1999), nos anos 1980, quando surgiram as primeiras produções em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a Psicologia era a área de maior destaque. Entretanto, após esse período, as produções nessa área foram diminuindo. Confirmando esse quadro, o presente estudo também evidencia um significativo declínio nas dissertações e teses sobre leitura na área de Psicologia, de 2010 a 2015, e produção consideravelmente superior nas áreas de Educação e Letras. Esse dado também é confirmado por Martins (2005, p. 28),

que, ao comparar as produções sobre leitura nos períodos de 1980-1995 e 1996-2000, conclui que “[...] a área da Psicologia, pioneira nos estudos sobre Leitura no Brasil, vem com o decorrer do tempo diminuindo seu interesse pelo tema, quando comparado às áreas de Letras/Linguística e Educação”.

Além das teses de doutorado nas áreas de Educação, Letras e Psicologia, esta pesquisa revela que outras áreas também publicaram sobre o tema, sendo elas: Geografia (02), Ciências Médicas (02), Arte (02), Ciências (01), História (01), Teologia (01), Música (01), Comunicação e Arte (01) e Comunicação e Informação (01).

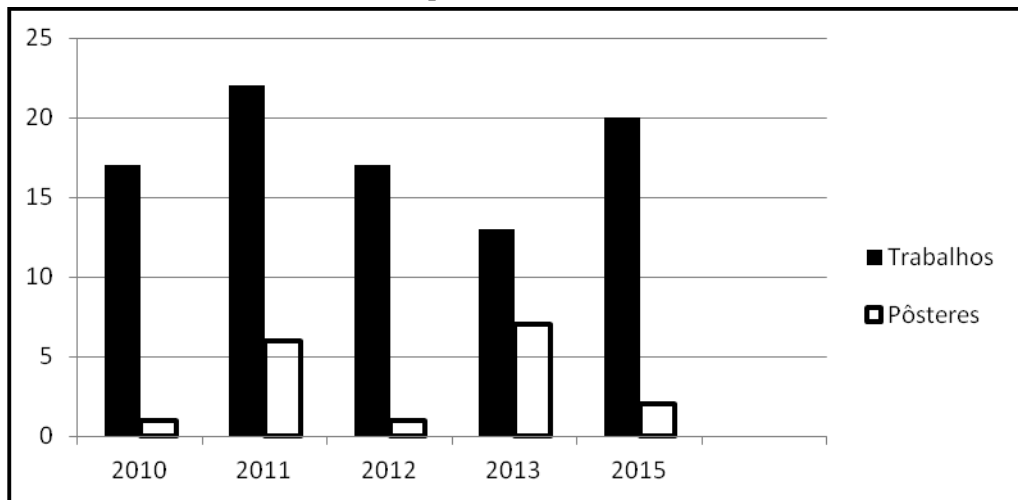
Considerando o período de 2010 a 2015, o ano de 2011 foi o que teve a menor quantidade de teses em relação aos demais anos. Em 2015, houve um considerável declínio nas produções, com o total de 15 pesquisas.

3.4. Trabalhos do GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPEd

Outra fonte de busca por produções sobre leitura no Brasil, na área da Educação, no período de 2010 a 2015, foi o GT 10 da Anped, que está entre os 23 campos ou instâncias de interação em que pesquisadores de diversas temáticas compartilham, socializam e discutem suas investigações e resultados. Esses GTs reúnem estudos de áreas de conhecimento especializadas; aprofundam diálogos sobre temáticas conectadas à Educação; e deliberam atividades acadêmicas nas reuniões científicas nacionais da ANPEd. Essas reuniões científicas da ANPEd foram anuais até o ano de 2013 e, conforme Resolução nº 01/2015, passaram a ser bianuais, tendo a última acontecido em 2015.

O Gráfico 2, abaixo, mostra os trabalhos apresentados no GT 10 das reuniões científicas da ANPEd no período de 2010 a 2015, a saber, da 33ª a 37ª reunião.

Gráfico 2: Artigos e pôsteres com o tema leitura apresentados no GT 10 das reuniões científicas da Anped - 2010 a 2015



Fonte: A autora.

No período referenciado, ao todo, foram 106 trabalhos apresentados no GT 10, sendo 89 artigos e 17 pôsteres. De acordo com o gráfico, a quantidade de trabalhos em 2011 foi a maior, e em 2010 a menor. Em relação aos pôsteres, 2013 foi o ano em que eles tiveram maior número (07), seguido de 2011 (06), 2015 (02), 2010 (01) e 2012 (01). Já em relação aos artigos, 2011 teve o maior número (22), seguido de 2015 (20), 2010 (17), 2012 (17) e 2013 (13).

3.5. Artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação

Como terceira fonte de pesquisa, foram consultados os artigos publicados na RBE. O objetivo da revista é reforçar o intercâmbio acadêmico, dentro do Brasil e com outros países. Entre o seu público estão: professores, tutores, docentes e pesquisadores em Educação, em nível de graduação e pós-graduação, das áreas de ciências humanas e sociais.

Os artigos da RBE foram consultados no site da SCIELO Brasil, utilizando a palavra-chave leitura e os seguintes filtros: todos os índices, e os anos de publicação de 2010 a 2015. Os resultados referentes à quantidade de artigos publicados estão organizados no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12: Artigos publicados na RBE - 2010 a 2015

ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
2010	03
2011	01
2012	02
2013	01
2014	05
2015	04
TOTAL	16

Fonte: A autora.

No período pesquisado, foram publicados na RBE 16 artigos. O maior número de publicações foi em 2014 (05), seguido de 2015 (04), 2010 (03), 2012 (02), 2011 (01) e 2013 (01). É importante considerar que outros artigos com o tema leitura podem ter sido publicados na RBE no período investigado. Mas os trabalhos desta pesquisa correspondem apenas aos que foram encontrados pela busca com a palavra-chave leitura.

A partir da sistematização dos dados encontrados nos artigos, percebeu-se que o tema leitura era abordado de forma bastante diferenciada. Às vezes, os pesquisadores discutiram o tema com o foco direcionado para programas por meio dos quais se avaliava a leitura de determinados públicos estudantis; ou, então, tomou-se a leitura com o significado de “visão” (percepção em relação a) de determinado assunto, a saber, “leitura de gênero”, “leitura da formação docente”, entre outras.

Sendo assim, considera-se pertinente apresentar dados mais específicos sobre os artigos encontrados. Para tanto, são apresentados quadros, organizados por ano, considerado o recorte temporal da pesquisa; os títulos dos trabalhos publicados; bem como o(s) principal(is) foco(s) abordado(s).

O Quadro 13, a seguir, apresenta as publicações de 2010.

Quadro 13: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2010

AUTORES	TÍTULO	FOCO(S) DA(S) DISCUSSÃO (ÕES)
1- Alicia Bonamino; Fátima Alves; Creso Franco e Sibebe Cazelli	Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.	Analisar o desempenho educacional e o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2000, sob as abordagens sociológicas de Bourdieu e Coleman.
2-Isabel Cristina Alves da Silva Frade	Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX.	Caracterizar e compreender diferentes modelos e formatos de livros escolares ou de outros impressos para ensinar os princípios da escrita, utilizados na Província de Minas Gerais e no Brasil a partir do início do século XIX.
3- Rosa Maria Hessel Silveira; Iara Tatiana Bonin; Daniela Ripoll	Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural.	Analisar paratextos de 21 títulos e analisar como esses para textos ensinam e buscam influenciar condutas e atitudes em relação à diferença.

Fonte: A autora.

Ao observar os três artigos publicados em 2010, nota-se que, no primeiro, os autores se propuseram a fazer reflexões sobre o desempenho em leitura de 15 jovens brasileiros, matriculados em escolas que participaram da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³³, em 2000. O propósito foi investigar a possibilidade de o apoio familiar influenciar ou não no resultado da avaliação desses jovens, principalmente no que tange à leitura. A abordagem da influência familiar no desempenho dos estudantes aconteceu a partir de concepções sociológicas e aspectos econômicos, sociais e culturais.

O segundo artigo, por sua vez, foi referente a estudos de livros didáticos utilizados como suporte para a alfabetização de crianças no início do século XX. A intenção foi discutir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio desses livros e de outros materiais complementares. No estudo em questão, os autores realizaram uma comparação dos materiais brasileiros com livros franceses, a fim de compreender a possível influência dos materiais estrangeiros nos tipos de livros utilizados para alfabetização no Brasil, mais especificamente no estado de Minas Gerais.

³³ O PISA é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

Enfim, no último artigo inventariado, a leitura foi relacionada à literatura para crianças e livros paradidáticos, utilizados como metodologia pedagógica para o trabalho com as diferenças, atitudes e comportamentos do indivíduo em relação ao outro, no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, sociais, culturais e outros.

Em 2011, segundo pesquisa realizada na RBE, apenas um artigo sobre leitura foi publicado, debatendo o conceito de gênero a partir de autores como Scott, Bourdieu e Connell, como evidenciado no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2011

AUTOR	TÍTULO	FOCO(S) DA(S) DISCUSSÃO (ÕES)
1- Marília Pinto de Carvalho	O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009).	Impulsionar o debate teórico sobre o conceito de gênero. Diante da impossibilidade de fazer uma discussão abrangente de todas as vertentes e polêmicas que envolvem o conceito, decidiu-se enfocá-lo a partir dos autores: Scott, Bourdieu e Connell.

Fonte: A autora.

Em 2012, na RBE, foram encontrados dois artigos a partir da pesquisa com a palavra-chave leitura, os quais estão apresentados no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2012

AUTORES	TÍTULO	FOCO(S) DA(S) DISCUSSÃO (ÕES)
1- Artur Gomes De Moraes	Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a <i>Provinha Brasil</i> .	Discutir a <i>Provinha Brasil</i> , exame que avalia conhecimentos das crianças brasileiras que estão alfabetizando-se, e também, as relações entre ensino recebido e desempenho na <i>Provinha</i> .
2- Anderson Ferrari	Cultura visual e homossexualidades na constituição de "novas" infâncias e "novos" docentes.	Formação docente, educação infantil e relações de gênero e sexualidades.

Fonte: A autora.

O primeiro artigo discutiu a *Provinha Brasil*³⁴, refletindo se essa avaliação diagnóstica contribui ou não para demonstrar as dificuldades e/ou avanços das crianças em relação às habilidades de leitura e compreensão, para intervenções no processo de alfabetização. O

³⁴ É uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso em: 30 nov. 2016.

artigo apresentou resultados do ensino de leitura a partir de textos e acompanhamento de 108 jornadas de aula, observadas de março a novembro, no ano das investigações. Portanto, as discussões sobre leitura perpassaram os aspectos das metodologias adotadas na proposta de trabalho na alfabetização, com descritores da leitura exigidos na avaliação das crianças participantes da *Provinha Brasil*.

O segundo artigo do quadro teceu discussões sobre trabalhos publicados em 2012. Trata-se de um estudo sobre um documentário produzido por uma associação de famílias homoparentais³⁵, direcionado a crianças e adolescentes, para discussões na escola ou em outros locais de formação. O trabalho propôs a “leitura” do documentário e verificação de sua funcionalidade com crianças e adolescentes.

No ano de 2013, apenas um artigo foi publicado na RBE com o tema leitura.

Quadro 16 : Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2013

AUTOR	TÍTULO	FOCO(S) DA(S) DISCUSSÃO (ÕES)
1- Rubia-Mar Nunes Pinto	Nação, região, sertão e a <i>invenção</i> dos <i>brasis</i> : chaves de leitura para a história da educação.	Abordar a interpretação do país como nação cindida por uma dualidade e alinhar representações do sertão no pensamento social brasileiro como chaves de leitura possíveis para pesquisar a história da educação nacional.

Fonte: A autora.

No trabalho referenciado, a palavra leitura foi tomada no sentido amplo, de “visão, conceito”. A autora se propôs, através de uma pesquisa documental, a analisar a formação do território brasileiro e, especificamente, do estado de Goiás. O propósito foi entender e discutir a respeito da construção da história do Brasil, a partir da concepção do país como nação, dividido em regiões e sertões.

Em 2014, com a palavra-chave leitura, foram encontrados cinco artigos na RBE.

³⁵ Homoparental é a família na qual o pai ou a mãe se assume homossexual. Homoparentalidade é o fenômeno que envolve uma ou mais pessoas homo ou bissexuais, seja um pai ou uma mãe no singular ou um casal de pessoas do mesmo sexo. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/homoparental/3063/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

Quadro 17: Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2014

AUTORES	TÍTULO	FOCO(S) DA(S) DISCUSSÃO (ÕES)
1- Cristiani Bereta da Silva	Nação, região e a unidade nacional uma leitura baseada em dois livros didáticos de história publicados na Primeira República.	Discutir os sentidos de nação e região e a questão da unidade nacional presentes nos discursos sobre a história do Brasil e a história de Santa Catarina, construídos e divulgados na Primeira República. Analisar dois livros destinados ao público escolar: <i>História do Brasil. Curso Superior</i> , de João Ribeiro, publicado em 1900; e <i>Pequena história catarinense</i> , de Lucas Alexandre Boiteux, de 1920, com base em seu contexto de produção e circulação.
2- Celdon Fritzen, e Gladir da Silva Cabral	Rute e Alberto resolveram ser turistas: A leitura literária para crianças no período Vargas.	Estudo da leitura literária para crianças no período Vargas, neste artigo estudamos o trabalho da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), e sua compreensão acerca desse gênero de leitura. Discussão da renovação pedagógica proposta pela Escola Nova e suas afinidades com a concepção de leitura literária proposta pela CNLI. Por fim, analisamos a obra didática de Cecília Meireles, <i>Rute e Alberto resolveram ser turistas</i> (1938).
3- Cláudia Maria Mendes Gontijo; Dulcinéa Campos	Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949).	Analisar o documento intitulado <i>Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas</i> com a finalidade de analisar a alfabetização na história da educação do estado do Espírito Santo. O documento examinado neste texto foi publicado pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1949, com a finalidade de orientar ou fornecer normas gerais para a organização dos programas de ensino primário nos estados brasileiros.
4- David Vincent	Alfabetização e desenvolvimento.	Analisar a dinâmica da recente alfabetização em massa na Inglaterra no contexto de práticas em países modernos em desenvolvimento, incluindo o Brasil. A Grã-Bretanha começou a investir em educação durante as décadas de 1860 e 1870, aproximadamente, e desenvolveu técnicas para medir os índices de alfabetização, os quais influenciaram profundamente as concepções de leitura e escrita de hoje e do passado. Redes de poder e ações eram ignoradas em favor da realização individual.
5- Paula Resende Adelino e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas.	Análise de atividades propostas num livro didático de matemática da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) compõe um estudo desenvolvido no contexto das preocupações com a elaboração de parâmetros para a avaliação de materiais didáticos para esse público.

Fonte: A autora.

Na pesquisa, constatou-se que os artigos 1, 4 e 5 abordaram o tema leitura de maneira distinta. No primeiro artigo, os pesquisadores se propuseram a discutir a “visão” ou “formas de perceber” os sentidos trabalhados sobre nação, região e outros aspectos presentes

nos discursos a respeito da História do Brasil, presentes em dois livros didáticos. No quarto artigo, o autor, que é da Universidade de The Open University, Londres, no Reino Unido, fez uma “leitura” sobre a alfabetização em massa, na Inglaterra. No artigo cinco, foi feita uma observação e reflexão acerca da leitura na Matemática, a partir das práticas de numeramento³⁶, habilidades matemáticas, e literatura relacionada com a Matemática e ao desenvolvimento de competências cognitivas matemáticas. Para isso, analisaram-se alguns livros didáticos da área.

O segundo artigo apresentou uma reflexão sobre a concepção dos membros da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI) com relação à leitura literária. A proposta de renovação pedagógica do movimento da “Escola Nova”³⁷, comparada às concepções dos participantes daquela comissão, na Era Vargas, também permeou o texto. O estudo refletiu sobre a tensão entre o lúdico e o pedagógico, a partir da obra de Cecília Meireles, “*Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1938)”, e, ainda, comparou esta com outras, da mesma autora.

O terceiro artigo analisou o documento *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*, com o intuito de discutir a alfabetização na História da Educação no estado do Espírito Santo.

Já no quarto artigo, os autores se dispuseram a investigar sobre a alfabetização em massa na Inglaterra, no contexto das práticas em países modernos, como também em um país em desenvolvimento, o Brasil.

O quinto artigo investigou as práticas de leitura em um livro didático de Matemática, buscando analisar os direcionamentos das questões nas atividades, como também compreender de que forma os alunos as interpretavam.

Por fim, em 2015, foram encontrados quatro artigos na RBE a partir da palavra-chave leitura, como exposto no Quadro 18:

³⁶ Numeramento: termo utilizado em analogia ao termo Letramento, transferindo as considerações sobre a apropriação da cultura escrita para a discussão sobre o acesso ao conhecimento matemático. Esse paralelismo tem sido relevante na busca de se destacar tanto a preocupação com o ensino da Matemática formal (a Alfabetização Matemática) quanto os esforços para compreender e fomentar os modos culturais de se “matematicar” (Letramento Matemático ou Numeramento) em diversos campos da vida social (até mesmo na escola). Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/numeramento>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

³⁷ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Disponível em: <www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 24 dez. 2016.

Quadro 18 : Foco de discussão dos artigos publicados na RBE em 2015

AUTORES	TÍTULO	FOCO(S) DA(S) DISCUSSÃO (ÕES)
1-Lisiane Sias Manke	Leitores rurais: Apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura.	Discutir questões relativas à prática de leitura de leitores assíduos vinculados ao meio rural, em especial em relação aos sentidos que estes atribuem à leitura.
2- Magda Ricci , Luciano Demetrius Barbosa Lima	Letrados da Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840).	Discutir como alguns letrados e políticos da Amazônia compreenderam a cultura iletrada na Cabanagem, movimento ocorrido nessa região entre 1835 e 1840.
3- Fernanda Maurício e Maria da Conceição Ferreira Reis.	Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos.	Contribuir com o debate a respeito dos modos como jovens e adultos estudantes da educação básica se apropriam das práticas de letramento que se constituem na abordagem escolar da leitura e da escrita. Com o objetivo de contribuir para a proposição de ações educativas sustentadas pelo diálogo com as (e pelo respeito às) práticas sociais dos sujeitos envolvidos, a investigação que subsidia este artigo buscou analisar os modos como os alunos e as alunas da EJA apropriam-se das práticas de leitura e de escrita escolares. Tais práticas foram flagradas nas interlocuções entre estudantes e professora de uma turma correspondente a uma etapa intermediária do ensino fundamental, em uma escola pública que oferece a modalidade EJA em seu período noturno.
4-Flamínio de Oliveira Rangel ; Heloisa Albuquerque Costa ; Cristiane Cagnoto Mori De-Angelis; Roberta Lombardi Martins	Mediações <i>on-line</i> em cursos de educação a distância os professores de língua portuguesa em questão.	Discutir os tipos de mediação on-line desenvolvidos em fóruns do curso "Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade" por assessores técnico-pedagógicos (ATP) e outros profissionais com formações distintas e de diferentes áreas e níveis de atuação da rede pública estadual de São Paulo.

Fonte: A autora.

No primeiro artigo, discutiu-se sobre a prática de leitura assídua de moradores do meio rural; o tipo de leitura que realizam; e a forma como concebem e produzem sentidos nas leituras.

O segundo artigo, por sua vez, evidenciou o que a elite letrada do século XIX, no Pará e na Amazônia, compreendia sobre a cultura iletrada na Cabanagem, um movimento ocorrido nessa região entre 1835 e 1840. Para tanto, foram analisados relatórios de presidentes da província do Grão-Pará, estudos da época, e outras fontes.

O terceiro artigo expôs os posicionamentos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula, analisando as considerações apresentadas.

O quarto e último artigo apresentou a compreensão dos pesquisadores, assessores técnico-pedagógicos, coordenadores, supervisores e professores de diferentes disciplinas da educação básica, nível II, e do ensino médio, da rede pública estadual de São Paulo, sobre o que compreendiam sobre os conceitos de mediação *online* e letramentos múltiplos, nos cursos a distância.

Sendo assim, dos dezesseis artigos encontrados na RBE, no período de 2010 a 2015, com a palavra-chave leitura, apenas onze (11) foram corpus de análise desta pesquisa, visto que apresentaram a leitura como foco principal de investigação. Nos outros demais, o tema leitura foi abordado no sentido amplo da palavra, tendo como foco principal outros temas.

Isso posto, compreende-se que a reflexão acerca dos dados teórico-metodológicos nos artigos podem demonstrar como o tema leitura é abordado ou não, pois, ao inventariar as informações encontradas, notam-se alguns detalhes que poderiam ser elucidados com uma observação mais minuciosa. Por conseguinte, no capítulo a seguir, apresenta-se a análise e discussão dos aspectos teóricos presentes nas dissertações e teses objeto deste estudo.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PRODUÇÕES SOBRE LEITURA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO - 2010 A 2015

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer [...] mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

(LÜDKE; ANDRÉ, 2015)

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os fundamentos teóricos das produções sobre leitura, desenvolvidas na área da Educação, de 2010 a 2015, o que é feito a partir da leitura do resumos de dissertações e teses da BDTD/IBICT, trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos da RBE.

A opção por refletir a respeito da fundamentação teórica se justifica em razão de que os objetivos e questões-problema deste trabalho propõem uma investigação sobre as produções sobre leitura, no Brasil, na área da Educação, no período referenciado. Portanto, é pertinente aprofundar as análises dos dados inventariados na área Educação, a fim de contribuir de forma mais significativa para outros estudos sobre leitura. Além disso, essa foi a área de maior destaque quanto ao número de pesquisas realizadas no período de 2010 a 2015, e, por conseguinte, é a que mais possui trabalhos a serem investigados.

Considera-se fundamental tratar das escolhas dos autores quanto ao referencial teórico adotado em suas produções. De acordo com Gatti (2010), o pesquisador estabelece critérios ao realizar uma pesquisa, os quais estão relacionados com as teorias adotadas, e com a metodologia empregada para compreender ou explicar algo. Contudo, a autora pondera que cada pesquisador deixa marcas peculiares e únicas em seu trabalho.

Na mesma direção, Lüdke e André (2015, p.05), na epígrafe citada acima, afirmam que o trabalho de pesquisa “[...] vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas”. Por assim ser, são representativos os fundamentos teóricos definidos pelo pesquisador, haja vista que refletem seu posicionamento em relação aos seus objetivos de pesquisa, suas intenções.

As reflexões sobre os fundamentos teóricos de produções na área da Educação, no período de 2010 a 2015, foram iniciadas após o mapeamento dos dados. Dessa maneira, apresentam-se referenciais que se destacaram nas pesquisas ou estudos acerca da leitura. Constatou-se que os trabalhos, por vezes, não adotam uma única vertente teórica. Portanto, ateuve-se à ênfase dada a alguns autores e seus estudos no decorrer das investigações.

A intenção não foi de categorizar as pesquisas em linhas teóricas. Destarte, ao relatar e refletir sobre os fundamentos teóricos escolhidos pelos pesquisadores, não se teve a pretensão de tomá-los como absolutos, tampouco considerá-los como determinantes ou classificatórios dos trabalhos de acordo com essas escolhas. Isso porque as características particulares das pesquisas podem demandar diferentes perspectivas teóricas.

4.1. Nas Dissertações

As informações encontradas nas dissertações e teses foram mapeadas, com o propósito de evidenciar quais recortes e perspectivas teóricas os sujeitos pesquisadores adotaram na realização de suas investigações sobre o tema leitura. Ao refletir sobre pesquisas na área da Educação, Gatti (2007, p. 13) salienta o quão diversificadas são as questões relacionadas aos estudos na área, visto que “[...] abrangem uma gama diferenciada de problemas, em níveis diferenciados”. Além disso, são variados os caminhos percorridos no decorrer da investigação, pois o sujeito pesquisador interage com pessoas diferentes, em cenários variados.

De acordo com a autora,

[...] a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa na área da educação tenta compreender. (GATTI, 2007, p. 13)

Sendo assim, nas produções encontradas, foram identificados diferentes níveis, modalidades ou outros recortes escolhidos pelos pesquisadores. Para uma melhor compreensão desses aspectos, optou-se por apresentá-los no Quadro 19, com vistas a perceber os principais fundamentos nas investigações e estudos sobre leitura desenvolvidos na área da Educação. Importante explicar que o termo “outros” recortes foi escolhido para fazer referência às produções que não mencionaram um nível ou modalidade de ensino.

Quadro 19: Dissertações com o tema leitura, produzidas na área da Educação, por níveis e modalidades de ensino – 2010 a 2015

NÍVEIS/ MODALIDADES DE ENSINO	QUANTIDADE	%
Práticas de Professores (Educação infantil; Ensino fundamental -1ª e 2ª fases; Ens.Médio e Superior)	35	21
Ensino Fundamental (2ª fase)	17	11
Ensino Médio	16	10
Ensino Fundamental (1ª fase)	15	9
Educação Superior	15	9
Formação de Professores	11	7
Alfabetização	09	5
Educação Infantil	06	4
Educação de Jovens e adultos – EJA	04	2
Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE	04	2
Inclusão	04	2
Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases)	03	1,5
Ensino Médio (EJA)	03	1,5
OUTROS		
Relação verbal e não-verbal no livro: diário de bordo de José Bessa	01	0,6
Comissão de Literatura Infantil e obras literárias dirigidas ao público infantil e juvenil	01	0,6
Relatório do Inquérito “Leituras infantis” realizado por Cecília Meireles	01	0,6
Práticas de Letramento de jovens de camadas populares	01	0,6
Manifesto IFLA/1999-Biblioteca escolar e PNLL – Plano Nacional da Leitura e do livro/2006.	01	0,6
Leitura dos catálogos de editoras dedicadas ao público infanto-juvenil	01	0,6
Sentidos e significados da corporeidade e da motricidade para a aquisição da leitura na escola.	01	0,6
Revista: Educadores em ação: Vivências e concepções de leitura de professores-autores	01	0,6
Atos de leitura e de escrita por sujeitos jovens, adultos e idosos na prática social	01	0,6
Gabinete de leitura em Maceió/AL	01	0,6
Práticas de leitura e escrita de alunas da escola complementar/normal - Revista “O Estudo”.	01	0,6
Locadora de livros: funcionamento e características; Leitores e suas principais características.	01	0,6
Sujeitos com infâncias vulneráveis e suas histórias de alfabetização.	01	0,6
Sujeitos membros da comunidade quilombola e as habilidades de leitura e escrita	01	0,6
Mulheres encarceradas e a leitura de textos literários	01	0,6
Texto teatral e leitura	01	0,6
Crianças e jovens: encontro sobre Harry Potter em uma biblioteca pública de Belo Horizonte.	01	0,6
Crônicas de Cecília Meireles do jornal diário de notícias - 1930 a 1933 – Rio de Janeiro	01	0,6
Literatura e Ciências da natureza	01	0,6

OUTROS		
O rap, música característica do hip-hop e letramento de jovens da periferia de São Paulo.	01	0,6
Impressos estudantis de juventude das décadas de 80 e 90 do século XX, no Rio Grande do Sul.	01	0,6
Experiências de leitura de trabalhadores de uma empresa agropecuária.	01	0,6
Práticas de leitura manifestas nas produções artísticas entre os anos de 1890 e 1940.	01	0,6
Projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida”.	01	0,6
Sala de leitura implantada no estado de São Paulo desde 2009.	01	0,6
TOTAL	170	100

Fonte: A autora

Pelo exposto, 21% das dissertações apresentaram questões-problemas relacionadas às práticas de professores da educação básica. As discussões se deram em torno das seguintes proposições: concepção de leitura; leitor e texto de professores de Língua Portuguesa no ensino de leitura; estratégias de leitura em sala de aula; docentes e a relação entre leitura e produção textual; efeitos das narrativas orais (contação de histórias) para a formação do sujeito leitor; leitura e textos literários em sala de aula para letramento; concepções de literatura e prática de ensino do professor; produção de textos e a leitura como prática social; concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula; saberes dos professores em relação à literatura; aproximação das Ciências Naturais e Literatura; práxis docente presente nos cursos de Pedagogia para formação de leitores; necessidades e dificuldades do docente na construção de suas práticas de ensino de leitura; didática utilizada para aula de leitura de poesia; mediação da leitura e escrita no âmbito escolar; concepções presentes nas palavras escritas e faladas, de professores, com relação à leitura e mediação na biblioteca; leitura em aulas de Ciências da Natureza; e relevância dada pelos docentes à Literatura Infantil no desenvolvimento e formação de leitores.

Os principais referenciais teóricos que apoiaram essas discussões, com foco no professor, no que diz respeito aos seus saberes docentes, foram: Nóvoa (1992, 1997, 2002), Perrenoud (1999, 2002) e Tardif (1991, 2000, 2002, 2005). A base para estudos sobre a leitura enquanto construção de sentido e as ações interativas do sujeito foi fundamentada nos seguintes autores: Terzi (1995), Leal e Melo (2002), Solé (1998), Zilberman e Silva (2004), e Koch (1996) e Freire (2006). Os estudos de Geraldi (1991), Kleiman (2004) e Soares (2003, 2012) subsidiaram as reflexões sobre a leitura como prática social e elemento relacional entre os sujeitos, como prática interacionista entre si e com o ambiente.

As questões-problemas sobre leitura, literatura e a prática pedagógica dos professores fundamentaram-se principalmente nos estudos de Lajolo (2006), Yunes (2003, 2010), Candido (2002, 2012), Larrossa (1996, 2003), Cosson (2011), Morin (2010), Abramovich (1997), Bajard (2007), Coelho (1999), Girotto e Souza (2012, 2014), Kleiman (1999), Lajolo (1993), Zilberman (1988, 2003) e Soares (2003, 2012).

Na perspectiva de linguagem como ato dialógico de interações entre sujeitos sociais, os trabalhos fundamentaram-se em Bakhtin (1992, 2006) e Orlandi (2002). Ainda nesses trabalhos, foram identificados postulados da Sociologia, fundamentados em Lahire (1997, 2002, 2005, 2006) e Certeau (2014), para tratar da construção do cotidiano e de práticas sociais. Bourdieu (1992, 1994, 1998, 2007) foi utilizado para fundamentar o conceito de história cultural, preconizado por Chartier (2002) e Manguel (2002), levando em consideração a leitura como prática cultural historicizada.

Ainda no Quadro 19, destacam-se as produções que investigaram questões-problemas relacionados à primeira e segunda fase do ensino fundamental, ensino médio, alfabetização, educação infantil, EJA e educação superior, com foco no aluno e na aquisição de conhecimentos sobre leitura. No total de 170 dissertações, 17 produções tiveram como tema a leitura com foco na segunda fase do ensino fundamental, 16 no ensino médio, 15 na primeira fase do ensino fundamental, 15 na educação superior, 9 na alfabetização, 6 na educação infantil, e 4 na EJA.

As pesquisas que trouxeram como recorte a segunda fase do ensino fundamental corresponderam a 11% do total de trabalhos do período. Suas principais indagações quanto aos alunos das diversas séries e faixas etárias foram sobre: o ato de ler; a compreensão leitora; o ensino da leitura; a interação entre leitor, texto e autor; a leitura e a produção de sentidos; fluência verbal; leitura literária; e leitura e escrita.

Grande parte desses questionamentos envolveu o papel da escola em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de suas competências leitoras. Dessa maneira, os fundamentos teóricos também se pautaram na formação do professor e suas práticas em sala de aula, com a leitura e escrita. Importante ressaltar que as inquietações não versaram apenas sobre a disciplina da Língua Portuguesa, mas abrangeram práticas de leitura em Ciências e Matemática.

Entre as múltiplas leituras que embasaram as discussões e considerações dos pesquisadores, as abordagens teóricas relacionadas à Educação - com destaque para aspectos como leitura, letramento, formação de professores, linguagem e escrita - foram alicerçadas em autores como: Freire (1989), Soares (2003), Saviani (1992), Chartier (2002), Iser (1999),

Orlandi (1996), Lajolo (1993), Silva (1996), Koch (2009), Kleiman (1995), Geraldi (2002), Manguel (2002), Smith (1989), Rojo (2009), Street (2014), Terzi (1995), Tfouni (1995), Goulart (2006), Marcuschi (2003) e Bakhtin (1997). A leitura literária, nessas pesquisas, foi discutida como parte essencial para a formação do leitor, ancorando-se em estudos de: Candido (2002), Zilberman (1998), Barthes (1987) e Coelho (1999).

Em relação às dissertações direcionadas para o ensino médio, que corresponderam a 10% das produções, um dos objetivos de destaque foi analisar o perfil do leitor quanto às concepções e práticas da leitura, interligadas aos novos conhecimentos que desafiam a escola, entre eles, informações que podem ser encontradas na Internet.

As indagações sobre o ensino médio trataram de questões como: leitura literária; ensino da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais; livros e materiais didáticos para o trabalho com a leitura; relações de alunos com leitura de imagens; e leitura nos espaços virtuais (Facebook, Messenger, blogs, Twitter, e outros). As observações, estudos, discussões e reflexões se desenvolveram principalmente em relação às dificuldades vivenciadas pelos alunos, no ato da leitura e da escrita, seja no cotidiano da sala de aula, ou diante das mídias e tecnologias dos ambientes que os cercam.

Algumas das referências adotadas nesses estudos foram Bakhtin (2006), Marcuschi (2003) e Larrosa (2002), para discutir a experiência interligada à atividade de ler. Os temas leitura e literatura foram fundamentados em Kleiman (2008), Candido (1995), Cosson (2012) e Soares (2001). A escolarização da literatura e estudos da linguagem tiveram Orlandi (2006) como aporte. A leitura e aspectos histórico-culturais foram embasados em Chartier (2002), Manguel (2002) e Abreu (1999). E a mediação e o desenvolvimento intelectual tiveram como fundamento Vygotski (2001).

No Quadro 19, também foram realçadas as pesquisas com foco na primeira fase do ensino fundamental, com análises que se voltaram para as seguintes questões: organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, por meio da mediação de professores; apropriação da ortografia e sua relação com a leitura; escolhas feitas pelos docentes em termos do trabalho com a leitura; o que e como ensinar e acompanhar o aprendizado dos alunos; e concepção de leitura, pelas famílias dos alunos, bem como a presença de materiais de leitura em suas casas.

Algumas pesquisas nesse nível de ensino se dispuseram a investigar sobre leitura e escrita nas aulas de Matemática, para melhor compreensão de textos com linguagem matemática e resolução de problemas. Além disso, houve estudos que objetivaram avaliar o método fônico como forma de auxílio para a superação das dificuldades de leitura e escrita

das crianças. E, por fim, houve as investigações com o escopo de entender o processo de letramento na formação leitora.

Os principais autores escolhidos como referenciais para a compreensão da aprendizagem nos anos iniciais foram Ariès (1981) e Heywood (2004). Para estudos sobre a história da leitura, Manguel (1997) e Chartier (1998). As discussões sobre leitura foram embasadas em Freire (1987), Martins (1985), Jouve (2002), Bajard (2007), Foucambert (1994) e Rösing (2009) e Silva (2009). Para reflexões sobre a interpretação da linguagem matemática, entre os autores em destaque estavam: Vygotsky (2004), Smole e Diniz (2001), Silva (1995) e Lourenço e Côgo (2004). Os estudos sobre sentidos da leitura, eventos e práticas de letramento fundamentaram-se em: Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2005), Bakhtin (2011), Marcuschi (2007), Heath (1982), Rojo (2009) e Tfouni (1995).

As produções concernentes à educação superior, que corresponderam a 9% do total, investigaram questões como: o modo como os estudantes lidam com leituras encontradas na Internet e a produção de seus trabalhos acadêmicos; concepções de leitura, leitor e leitura literária como contribuição para a formação leitora de futuros professores; leitura e produção de relatórios técnicos; e a leitura no curso de Direito e seus possíveis reflexos nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Os pressupostos teóricos adotados nas produções direcionadas para o cenário da educação superior embasaram-se principalmente nas perspectivas de: Chartier (2002), Manguel (2002), Kleiman (2002), Cândido (1995), Coelho (1999), Barthes (1987), Freire (1987), Saviani (1992), Solé (1998), Bakhtin (2002), Marcuschi (2003) e Vygotsky (2001).

De acordo com o Quadro 19, do total de 170 dissertações sobre leitura produzidas no período de 2010 a 2015, conforme os filtros utilizados neste trabalho e que constam na BDTD/IBICT, as produções relacionadas à formação de professores corresponderam a 7% do total; as sobre alfabetização 5%; e as sobre educação infantil representaram 4%.

Os estudos sobre leitura, com foco na formação de professores, incitaram discussões sobre a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referencial teórico: Libâneo (2015), Freire (1987) e Lajolo (1993). Já as concepções de leitura e cotidiano da sala de aula tiveram como referência: Freire (1987), Hèbrard (2000), Chartier (2002), Certeau (2014), Kato (1999), Kleiman (2004), Zilberman (1991) e Yunes (2003).

As produções sobre leitura com foco na alfabetização consistiram em trabalhos de pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Arte”, como também pesquisas documentais e de campo. Esses estudos se propuseram a analisar as bases da alfabetização e os documentos

referentes à proposta de ensino, assim como as fundamentações teóricas para orientação de professores alfabetizadores.

Artigos e periódicos científicos foram mapeados para a investigação sobre alfabetização, no período de 1987 a 2008. As pesquisas documentais objetivaram compreender o conteúdo de materiais que orientavam as práticas alfabetizadoras e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, de determinado estado, no período de 1975 a 1985.

Já as pesquisas na área da alfabetização, voltadas para a investigação das práticas de professores, abordaram a alfabetização interligada ao letramento, e, também, a formação do leitor nos anos iniciais. Essas produções indagaram e refletiram sobre as teorias que orientam os trabalhos dos docentes, assim como os subsídios para a alfabetização e letramento. Em relação aos fundamentos teóricos, essas produções adotaram a perspectiva histórico-cultural, com apoio em Vygotsky (1991), Chartier (2002) e Mortatti (2000).

Nas pesquisas direcionadas para a educação infantil, os enfoques dados à leitura foram, principalmente, nos seguintes aspectos: formação do leitor; concepções de leitura e escrita dos docentes, relacionadas às suas práticas pedagógicas cotidianas; e as contribuições da educação infantil para a alfabetização. Os referenciais teóricos ressaltaram a concepção de leitura enquanto construção de sentido e interação do sujeito com o texto. Os principais autores citados foram: Ferreiro (2001, 2009, 2010), Terzi (1995), Teberosky e Colomer (2003), Jolibert (1994), Solé (1998) e Geraldi (1996). Os estudos também se sustentaram em Bakhtin (1999) e na teoria histórico-cultural, com apoio em Vygotsky (2008).

Na sequência do Quadro 19, foi apresentada a quantidade de produções sobre leitura, de 2010 a 2015, relacionadas à EJA, ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e à inclusão. Constatou-se, no mapeamento, quatro dissertações referentes a cada um dos temas, representando 2% do total das 170 dissertações encontradas na BDTD/IBICT; e correspondentes a 1,5% das produções relacionadas à primeira e segunda fase do ensino fundamental e ensino médio (EJA).

Nas dissertações sobre os saberes dos discentes da EJA, o propósito foi analisar as práticas de leitura e compreensão dos professores e alunos no que se refere à formação de sujeito-leitor. As questões-problema mais apontadas pelos pesquisadores foram sobre as dificuldades dos discentes em atingir uma leitura proficiente, com base nas práticas dos docentes. Esses trabalhos se fundamentaram em discussões sobre leitura, tendo como aporte: Soares (2001), Kleiman (1996), Freire (1994), Silva (1995), Foucambert (1989), Britto (2012), Orlandi (1996), Gatti (2008), Imbérnon (2004) e Nóvoa (1992, 2002, 2009).

As produções de mestrado que pesquisaram sobre o PNBE tiveram como objetivos principais: entender a recepção e uso de acervos literários do programa em sala de aula, pelos professores; discutir acerca das concepções de leitura em relação ao mesmo; e refletir sobre os trabalhos dos discentes com a poesia e com a literatura infanto-juvenil, para a formação de sujeitos-leitores. O centro dessas investigações foi o trabalho com as obras do PNBE pelos professores, em ambiente de sala de aula. Essas reflexões foram balizadas na Teoria histórico-cultural, com base em Vygotsky (2001); e nos estudos de Freire (1996), Larrosa (2002), Candido (1995), Abramovich (1997) e Nóvoa (1992, 2002, 2009).

Os estudos sobre leitura, com foco na inclusão, tiveram como propósito discutir a respeito da aquisição da leitura, letramento e processo de alfabetização. O público-alvo das investigações foram os alunos com deficiência intelectual, tanto da sala de recursos multifuncionais como os matriculados na sala de aula regular, na primeira fase do ensino fundamental. Também foram observadas e discutidas as práticas dos professores, levando em conta as dificuldades apresentadas pelos discentes com deficiência intelectual. Essas pesquisas foram realizadas tendo como aporte teórico principalmente os estudos de: Capovilla e Capovilla (2000), Valério (1998), Nunes (2009), Soares (2008), Kleiman (2002), Kato (1999) e Smith (1989).

As dissertações que objetivaram investigar o tema leitura na primeira e segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio (EJA) representaram 2% do total das produções. Os questionamentos das mesmas foram sobre: o trabalho com a leitura para proficiência em interpretar situações-problema na Matemática; e dificuldades de leitura e compreensão dos estudantes da EJA, no ensino médio. As argumentações foram construídas por meio do diálogo com os seguintes autores: Foucambert (1994), Tfouni (1995), Britto (2012), Soares (1991), Yunes (2003) e Zilberman (1991).

As pesquisas sobre leitura categorizadas no grupo “outros” não remeteram especificamente ao cenário escolar, mas trouxeram diferentes propostas, com uma diversidade de recortes de investigações, conforme seus principais objetivos. Essas dissertações representaram 1% do total de 170 trabalhos sobre leitura encontrados na BDTD/IBICT, no período de 2010 a 2015, conforme os filtros utilizados na busca.

Entre os aportes teóricos de maior destaque nas produções referentes à perspectiva social do letramento para formação leitora, estavam: Street (2010), Kleiman (1995), Soares (2003, 2010), Koch (2012), Freire (1987), Lajolo (2006), Martins (1988), Britto (1999), Zilberman (1984), Tfouni (1995), Lajolo (2006), Galvão e Batista (1998) e Petit (2008). Já os

estudos sobre linguagem e discurso apoiaram-se principalmente em Orlandi (2005) e Bakhtin (1997).

Também foram desenvolvidas reflexões sobre pressupostos da história cultural, história da leitura, cultura e leitura, que tiveram como respaldo autores como: Chartier (2002), Certeau (2012), Darnton (1989) e Abreu (1995). Os estudos referentes à biblioteca, leitura e biblioteconomia embasaram-se em: Bortolin e Junior (2009) e Martins (1988). Já no campo da relação entre física e literatura, a maior referência foi Zanetic (1989).

Como foi dito anteriormente, as dissertações sobre leitura, no período de 2010 a 2015, evidenciaram aspectos relacionados ao desenvolvimento do indivíduo em sujeito-leitor. Sendo assim, para melhor visibilidade do cenário das produções de mestrado sobre o tema leitura, destacam-se, no Quadro 20, os principais focos de investigação das dissertações sobre a temática na área da Educação, centradas no professor e/ou aluno, ou mesmo com “outros” recortes.

Quadro 20: Principais “focos” de investigação das dissertações sobre o tema leitura produzidas na área da Educação - 2010 a 2015

PROFESSOR	ALUNO	OUTRAS INSTÂNCIAS
Concepção de leitura, leitor e texto de professores de Língua Portuguesa.	Leitura literária como parte essencial para a formação do leitor.	Relações entre o verbal e o não-verbal em “Diário de Bordo”.
Estratégias de leitura em sala de aula.	Compreensão leitora.	Leitura e literatura infanto-juvenil.
Docentes, leitura e produção textual.	Ensino da leitura.	Mulheres encarceradas e leitura.
Contação de histórias e formação do sujeito-leitor.	Interação leitor, texto, autor.	Práticas de letramento de jovens de camadas populares.
Leitura literária em sala de aula.	Leitura e a produção de sentidos.	Relatório do Inquérito “Leituras Infantis” - Cecília Meireles.
Concepções de literatura e prática de ensino, do professor.	Sentidos da leitura, eventos e práticas de letramento.	Crianças e jovens num encontro sobre Harry Potter.
Produção de textos, leitura e prática social.	Escrita como reflexo da leitura.	
Aproximação das Ciências Naturais e Literatura.	Interação leitor, texto, autor.	Aproximações entre Literatura, Ciências e Química.
A práxis docente presente nos cursos de Pedagogia para formação de leitores.	Leitura e a produção de sentidos.	Investigar se, como e quais saberes são mobilizados e/ou produzidos na experiência de leitura.
Didática utilizada para aula de leitura de poesia.	Fluência verbal, leitura e escrita.	Compreensão do programa: “Sala de leitura”.
Mediação da leitura e escrita na escola.	Ato de ler.	Contos Fantásticos e a Física.

PROFESSOR	ALUNO	OUTRAS INSTÂNCIAS
Concepções presentes nas palavras escritas e faladas, de professores, com relação à leitura e mediação na biblioteca.	Perfil de leitor, quanto às concepções e práticas da leitura, interligadas aos novos conhecimentos que desafiam a escola.	Manifesto IFLA/1999 - biblioteca escolar - plano nacional da leitura e do livro/2006 - PNLL.
Leitura e Ciências da Natureza.	Leitura literária no Ensino Médio;	Texto teatral e leitura
Relevância dada pelos docentes à Literatura Infantil no desenvolvimento e formação de leitores.	Leitura com imagens, espaços virtuais (faceboock, messenger, blogs, twitter e outros) pelos alunos.	Leitura dos catálogos de editoras dedicadas ao público infanto-juvenil.
Leitura, literatura e a prática pedagógica dos professores.	Dificuldades no ato da leitura e da escrita com proficiência.	Rap e letramento de jovens de classes menos favorecidas.
O ensino da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais.	Apropriação da ortografia e relação com a leitura;	Didática e filosofia no Projeto “Escrita e leitura”.
Qualidade dos livros e materiais didáticos para o trabalho com a leitura.	A concepção de leitura, pelas famílias dos alunos, bem como a presença de materiais de leitura na casa deles.	Sentidos e significados da corporeidade e da motricidade para a formação de leitores.
Escolhas feitas pelos docentes em termos do trabalho com a leitura: o que e o como ensinar e acompanhar o aprendizado dos alunos.	Leitura e escrita nas aulas de Matemática: melhor compreensão da linguagem matemática e resolução de problemas.	Vivências e concepções sobre a leitura dos professores- autores na revista “Educadores em ação”.
Leitura e escrita nas aulas de Matemática, para melhor compreensão de textos com linguagem matemática e resolução de problemas.	Processo de letramento na formação leitora.	Relações entre leitura e biblioteca: 2010 a 2015.
Método fônico como forma de auxílio na superação das dificuldades na leitura e na escrita das crianças	Estudantes e leituras da/na internet e a produção de seus trabalhos acadêmicos.	Práticas de leitura e escrita na Revista “O estudo”.
Sentidos da leitura, eventos e práticas de letramento.	Leitura e produção de relatórios técnicos.	Práticas de leitura nos impressos estudantis: “Psiu” e “Fermento”.
Concepções de leitura, leitor, leitura literária como contribuição para a formação leitora de futuros professores.	Leitura no Curso de Direito e possíveis reflexos nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB.	Atos de leitura e de escrita por sujeitos jovens, adultos e idosos na prática social.
Prática de leitura do professor nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Contribuições da Educação Infantil para a alfabetização.	Gabinete de leitura em Maceió/AL
Materiais orientadores de práticas alfabetizadoras e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.	Práticas de leitura de discentes da EJA, para formação de sujeito-leitor.	Sujeitos, infâncias vulneráveis e histórias de alfabetização.
Principais discussões na área da alfabetização polemizadas pelo conflito alfabetização e letramento.	Relações: leitura e PNBE.	Sujeitos membros da comunidade quilombola e habilidades de leitura e escrita.
Práticas dos professores das salas de recurso e dos professores da sala de aula regular, com discentes com deficiência intelectual.	Práticas dos professores das salas de recurso e dos professores da sala de aula regular, com discentes com deficiência intelectual.	Locadora de livros e leitores: práticas de funcionamento e características.

PROFESSOR	ALUNO	OUTRAS INSTÂNCIAS
Trabalhos dos docentes com a poesia e literatura infanto-juvenil para formação do leitor.	Formação do leitor na Educação Infantil.	Análise sobre as políticas públicas e leitura.

Fonte: A autora.

4.2. Nas Teses

O mapeamento das teses e análise da fundamentação teórica seguiram a mesma lógica adotada no item anterior, que trata das dissertações. Foram elencadas 57 produções de doutorado com o tema leitura na área da Educação, no período de 2010 a 2015, em consulta à BDTD/IBICT, de acordo com os filtros escolhidos para esta pesquisa.

No Quadro 21, abaixo, estão os principais recortes das teses sobre leitura, que tiveram como foco o trabalho e/ou formação do professor ou aluno, ou, ainda, aspectos externos ao ambiente escolar, mas com matizes referentes a ele.

Quadro 21: Teses com o tema leitura, produzidas na área da Educação, por níveis e modalidades de ensino – 2010 a 2015

NÍVEIS/ MODALIDADES DE ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR	QUANTIDADE	%
Práticas de Professores	10	17,5
Formação de Professores	06	10
Educação de Jovens e adultos – EJA	04	7
Livro Didático e leitura	04	7
Ensino Médio	04	7
Educação Superior	04	7
Inclusão	03	5,3
Educação Infantil	02	3,5
Práticas de Leituras na Escola de Campo	02	3,5
Ensino Fundamental (1ª fase)	02	3,5
Leitor e Literatura Infantil	02	3,5
Ensino Fundamental e Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC	01	1,8
Leitores escolares no Ensino Primário	01	1,8
Professores Leitores	01	1,8
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA	01	1,8
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA	01	1,8
Plano Nacional da Leitura e do livro - PNLL	01	1,8
Computador, Internet e Práticas Leituras	01	1,8
OUTROS		
Leitura e Percepções de Crianças e Jovens	01	1,8
Leitores populares e mídia	01	1,8
Imprensa e representações de leitura	01	1,8
Leituras de fotonovelas	01	1,8
“Leitores de exceção”	01	1,8
Guias maternos	01	1,8
Leitores da Revista Reader’s digest	01	1,8
TOTAL	57	100

Fonte: A autora.

Os focos de investigação das teses sobre leitura foram: prática de professores, formação de professores, EJA, livro didático e leitura, ensino médio, educação superior e inclusão.

As investigações sobre as práticas de professores, que representaram 17,5% do total das pesquisas, refletiram sobre problemas da leitura e do letramento, no âmbito da segunda fase do ensino fundamental, com ênfase no trabalho docente. Para isso, fundamentaram-se na teoria da enunciação e de gêneros do discurso, de Bakhtin (1997); nas teorias de Vygostky et al. (1998), acerca da aprendizagem por meio da mediação, complementadas por Smolka (1995) e Rego (2007); e, para melhor compreensão sobre o letramento, aportaram-se em Soares (2008), Street (2014), Goulart (2006) e Heath (1982, 1983).

Houve trabalhos com as seguintes abordagens: concepções do ato de ler; leitura literária; leitura e novas tecnologias; o papel da escola no acesso a diferentes suportes de leitura; práticas de leitura; e formação de professores. Todos esses itens foram observados a partir das práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Chartier (2002), Certeau (2012) e Manguel (2002) serviram como referenciais teóricos para a compreensão da história da leitura e de aspectos culturais. Estudos de Nóvoa (1992), Imbernón (2004), Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta e Lima (2009), Certeau (2012), Tardif (2013), Gatti (2008) e Libâneo (2015) foram utilizados para embasar as discussões a respeito da formação do professor. Além disso, pesquisas sobre práticas de professores em relação à leitura, estratégias de leitura e leitura literária, fundamentaram-se em autores como: Freire (1988), Zilberman (1994), Silva (1997), Antunes (2009, 2013), Lajolo (2008), Kleiman (1995, 2001), Paulino (1992), Bamberger (2002), Britto (2012), Bunzen (2009, 2010), Machado (2012), Cosson (2012), Benjamin (1994), Giroto e Souza (2009, 2010), Bourdieu (1995), Charlot (2006), Lahire (1997) e Brandão (2007).

As investigações concernentes ao trabalho com a literatura infantil, e também acerca das práticas da leitura e escrita para a formação leitora de professores da educação infantil, tiveram como aporte os estudos de: Soares (1999), Coelho (2000), Zilberman (1993), Machado (2012) e Abramovich (1997).

As produções sobre leitura, voltadas para a formação de professores, corresponderam a 10% das teses mapeadas. De modo geral, as argumentações perpassaram pelas seguintes questões-problema: concepções de leitura e percurso de formação leitora de professores da educação superior; relações entre o processo de formação continuada e prática de ensino da leitura; e professores orientadores de salas de leitura.

Alguns dos autores que sustentaram essas discussões foram: Gatti (2008), Certeau (2012), Tardif (1995), Pimenta (2006), Libâneo (2015), Imbernón (2004), Chartier (2002), Orlandi (2006), Soares (2000), Kleiman (2002), Koch (2012), Silva (1998), Pètit (2013), Britto (2012) e Bakhtin (2003). Além disso, Jouve (2002) foi utilizado para embasar a constituição do sujeito-leitor; Larrosa (2002) para tratar das experiências de leitura; e Chartier (2002), Costa (2010) e Veiga-Neto (2003) fundamentaram as discussões no âmbito da educação, cultura e leitura.

Os estudos que se propuseram a investigar sobre leitura com foco na EJA, livro didático e ensino da leitura, ensino médio e educação superior, corresponderam a 4% das 57 teses. Na EJA, as produções apresentaram como objetivos: investigar a interação nas aulas de leitura, observando os efeitos e sentidos das práticas em sala de aula; e analisar os discursos dos participantes. Para melhor compreensão dos processos de interação e relações sociais, e ainda, dos discursos que refletem sobre as práticas, esses estudos se embasaram em Fairclough (2001). Para tratar da compreensão sobre a história da leitura, fundamentaram-se em Chartier (2002) e Abreu (2001).

Essas investigações tiveram como intenção identificar os principais elementos que podem garantir a práxis da leitura na EJA, a fim de ampliar a participação social dos sujeitos. Com isso, abordaram as identidades dos alunos público-alvo dessa modalidade de educação, bem como os materiais utilizados pelos docentes no trabalho com a leitura, destacando tipos e/ou gêneros trabalhados nas atividades. Essas discussões se fundamentaram na teoria histórico-cultural, de Vygotsky (2004); nos estudos de Bakhtin (1988) sobre interacionismo; e, também, nos postulados de Freire (1987).

As teses referentes ao livro didático e ao ensino da leitura voltaram-se para a compreensão das concepções de leitura e formação do leitor; as propostas de leitura nos livros didáticos da Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, para uso dos alunos na segunda fase do ensino fundamental; a relação texto e imagem nos livros didáticos; e a leitura de imagens e práticas dos docentes. Os mais importantes referenciais teóricos nessas produções foram: Soares (2000), Benjamin (1994), Marcuschi (2003), Chartier (2002), Kleiman (2001), Freire (1987), Britto (1999), Orlandi (1996), Bakhtin (2003) e Vygotsky (2004).

A produções que pesquisaram sobre leitura no ensino médio investigaram as seguintes questões: modos de leitura dos discentes; práticas de leitura fora do ambiente escolar; relação escola, família e leitura; recepção dos discentes quanto à minissérie “Hoje é dia de Maria” e o processo de leitura de imagens; práticas de leitura de textos em movimento,

oriundos do telejornalismo; preferências de leitura dos jovens; leitura literária e recepção dos discentes; e leitura e o uso de diferentes suportes textuais.

Os pressupostos do sociointeracionismo cognitivo, ancorados em Vygotsky (2000), embasaram as discussões relativas à relevância da interação social para o desenvolvimento do leitor. Ainda, esses estudos se fundamentaram em autores que discutem sobre a comunicação e os problemas gerados pela televisão, sendo eles: Reimão (2004), Lima (1979) e Balogh (2002).

As teses pertinentes à educação superior investigaram as seguintes questões: práticas de mediação de leitura; argumentos orais e escritos dos discentes; e relatórios elaborados pelos discentes, em práticas de estágio supervisionado. Para essas discussões, os pesquisadores se embasaram principalmente em: Larrosa (2003), Benjamin (1994), Tardif (1995), Bakhtin (2003), Solé (1998) e Geraldi (1995).

Essas produções com foco na educação superior tiveram como objeto de estudo: o trabalho com a Literatura nos cursos de Pedagogia e Letras; discussões a respeito da formação leitora de futuros professores; leitura literária e projetos de ensino-aprendizagem; relação entre universidade e escola; leitura e práticas sociais; e relevância do ensino de leitura e Literatura nos cursos superiores de Letras e Pedagogia. Essas pesquisas se embasaram principalmente em: Bourdieu (1998), Lahire (1997), Bakhtin (1997), Nóvoa (2002), Freire (1987), Benjamin (1994), Jouve (2002) e Barthes (1987).

As produções com o escopo de investigar a inclusão representaram 5,3% das 57 teses encontradas na busca no BDTD/IBICT. Essas produções investigaram: o ensino da leitura e processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo; e as dificuldades de alunos com deficiência intelectual, considerando as características específicas desses discentes para um planejamento individualizado, como também para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos mesmos. Essas produções ainda se propuseram a compreender a relação entre linguagem oral, escrita e leitura de crianças com Síndrome de Down; e identificar de que forma esses discentes podem adquirir maior autonomia, com a mediação dos docentes e da família, na aprendizagem da leitura e escrita. Serviram de aporte teórico para essas produções: Smith (1989), Freire (1987), Soares (2000), Orlandi (1996) e Vygotsky (2004).

Com a representação de 3,5% do total das teses, foram identificadas as produções com indagações sobre leitura, pertinentes à educação infantil; práticas de leitura na escola de campo; primeira fase do ensino fundamental; e leitor e literatura infantil.

Os objetivos principais das pesquisas sobre leitura na educação infantil foram: análise da relação entre a escolarização e leitura; o papel da escola na apropriação da leitura

na educação infantil; práticas de leitura e escrita dos docentes; e letramento escolar e educação infantil. Essas produções foram norteadas, principalmente, por estudos de: Vigotski (1993, 1995, 1996), Bakhtin (1995, 1997, 2003), Certeau (2012), Kleiman (2002), Geraldi (1997), Britto (2012), Foucambert (1994, 1998, 2008), Smith (1989), Chartier (2002), Abramovich (1997), Bajard (1999, 2002, 2006, 2007) e Soares (2004).

As teses direcionadas para práticas de leitura na escola de campo tiveram como principal foco de investigação as práticas de leitura e letramento em uma sala de aula de uma escola do assentamento de reforma agrária, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas pesquisas ancoraram-se, para discussões sobre letramento, nas argumentações de: Street (1984), Goulart (2006), Heath (1982, 1983) e Kleiman (1995). As reflexões acerca de educação, linguagem, leitura e escrita fundamentaram-se em Soares (1996, 1998). E as discussões sobre o MST embasaram-se em: Caldart (2004), Ribeiro (2002), Vendramini (2009), Chartier (2004, 2007) e Bakhtin (1995, 2006). Por fim, a questão do letramento literário teve o suporte de Paulino (2001); e as noções de sociologia da leitura e da cultura foram fundamentadas em Lahire (2002).

As pesquisas sobre leitura na primeira fase no ensino fundamental representaram 3,5% das produções de doutorado, de 2010 a 2015, e tiveram os seguintes eixos de investigação: estratégias de leitura e instrumentos de avaliações em larga escala; e mobilização da escola para o desenvolvimento da leitura. A base teórica desses estudos foi constituída, primordialmente, com base nas argumentações de: Chartier (2002), Solé (1998), Kleiman (2002), Machado (2012), Silva (1995) e Soares (2003).

Ainda nesse grupo, houve estudos relacionados à relação leitor e literatura infantil, empreendidos com o propósito de averiguar os seguintes aspectos: práticas de leitura e literatura infantil para formação leitora; representações de leitura e literatura infantil; e imaginário infantil e literatura. Abramovich (1997), Chartier (2002), Manguel (2002), Soares (2000), Certeau (2012) e Vygotsky (1998, 2000, 2001, 2004) destacaram-se como apoio para essas discussões.

De acordo com o Quadro 21, com apenas 1,8% de representatividade, estão as pesquisas sobre leitura relacionadas ao ensino fundamental, que versaram sobre: Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) e leitura; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); leitores escolares no ensino primário; professores leitores; Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL); e computador, Internet e práticas leituras.

Essas pesquisas objetivaram investigar: os instrumentos avaliativos da leitura; os resultados do PISA e do Ideb e avaliação da leitura; tipos de livros e leituras escolares do ensino primário, no período da Primeira República, do final do século XIX ao início do século XX; a formação leitora do docente e o ensino da leitura; o PNLL e formação do sujeito-leitor; as práticas de escrita e leitura com o uso do computador e da internet. Os autores que embasaram esses estudos foram: Nóvoa (2010) e Finger (2010), no que diz respeito à formação crítica do sujeito; e Britto (2014), Freire (1987), Soares (2009), Bakhtin (2006), Cosson (2012), Chartier (2002), Street (1994, 2003), Darnton (1989) e Lévy (1999), no que concerne ao texto eletrônico e às práticas de leitura e escrita.

As teses com o tema leitura catalogadas na categoria “outros” representam 1,8% do total de 57 teses expostas no Quadro 21. Essas produções foram assim classificadas devido ao fato de não corresponderem, de forma direta, a níveis ou modalidades de ensino. Entretanto, fizeram referência à aquisição da leitura como prática social de formação do sujeito-leitor em contexto extraescolar. Essas produções investigaram os seguintes temas: leitores populares e mídia; imprensa e representações de leitura; leituras de fotonovelas; leitores “de exceção”; guias maternos; e leitores da revista *Reader's Digest*.

As pesquisas abordaram diversos aspectos relacionados à leitura, como: relação entre indivíduos, mídia e leitura, e seus possíveis reflexos no desenvolvimento do hábito de ler e interação social; representações de leitura no jornal impresso; fotonovelas, universo feminino e formação leitora; práticas de leitura e letramento de cidadãos com baixa escolaridade; espaços ocupados pelos guias maternos e representações de leitura; revista *Reader's Digest* (origem editorial estadunidense) e leitores: leitura x material impresso x leitor – análise de exemplares das décadas de 1940 a 1970. Os autores que se destacaram como aporte teórico nessas produções foram: Lahire (1997), Tfouni (2014), Bauman (2006), Chartier (2003), Certeau (2012), Heller (2001) e Dumont e Espírito Santo (2007).

No Quadro 22, abaixo, destacam-se os principais focos de investigação das teses sobre leitura desenvolvidas na área da Educação, direcionadas para a análise da concepção de leitura, prática em sala de aula, formação do professor e produções, com o intuito de investigar o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura. Também estão evidenciadas as pesquisas com “outros” recortes de investigação, fora do contexto escolar, mas correlacionadas ao processo de formação do sujeito-leitor.

Quadro 22 : Principais “focos” de investigação das teses sobre o tema leitura produzidas na área da Educação - 2010 a 2015

PROFESSOR	ALUNO	OUTRAS INSTÂNCIAS
Leitura e letramento, com ênfase no trabalho docente.	EJA: Interação nas aulas de leitura. Livro didático e concepções de leitura e formação do leitor.	
Trabalho com a literatura infantil e práticas da leitura e escrita para formação leitora de professores da Educação Infantil.	Propostas de leitura nos livros didáticos da Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia na 2ª fase do Ensino Fundamental. Relação texto X imagem nos livros didáticos e práticas dos docentes. Leitura e o uso de diferentes suportes.	Análise da relação: indivíduos, mídia, leitura, e possíveis reflexos no desenvolvimento da leitura.
Leitura literária, leitura e novas tecnologias.	Relações: Escola, Família, Leitura. Recepção dos discentes quanto à minissérie “Hoje é dia de Maria” e o processo de leitura de imagens.	Leitura como prática social de formação do sujeito-leitor.
Relações entre o processo de formação continuada e prática de ensino da leitura.	Práticas de leitura de textos em movimento, oriundos do telejornalismo. Preferências de leitura dos jovens, no Ensino Médio.	
Práticas de leitura e escrita dos docentes da Educação Infantil.	Modos de leitura dos discentes do Ensino Médio e práticas de leitura fora do ambiente escolar. Práticas de mediação de leitura na Educação Superior.	Representações de leitura no jornal impresso.
Concepções do ato de ler e reflexos em práticas docentes.	Estágio Supervisionado: argumentos orais e escritos dos discentes (relatórios elaborados). Ensino de leitura e literatura nos cursos superiores de Letras e Pedagogia. Leitura e processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.	Espaços dos guias maternos e representações de leitura.
Práticas de leitura e formação de professores.	Deficiência Intelectual e desenvolvimento das habilidades de leitura. Relação: linguagem oral, escrita e leitura, de crianças com Síndrome de Down. Análise da relação entre a escolarização e leitura.	Práticas de leitura e letramento, de cidadãos com baixa escolaridade.

	ALUNO	OUTRAS INSTÂNCIAS
	Papel da escola na apropriação da leitura na Educação Infantil.	Revista Reader's Digest (origem editorial estadunidense) e leitores: análise de exemplares das décadas de 40 a 70.
Concepções de leitura e percurso de formação leitora de professores da educação superior.	Leitura e letramento, em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária.	
	Estratégias de leitura e instrumentos de avaliações em larga escala.	
	PISA, IDEB e avaliação da leitura.	
	Tipos de livros e leituras escolares, do Ensino Primário, no período da 1ª República.	
O papel da escola no acesso a diferentes suportes de leitura.	A formação leitora do docente e o ensino da leitura.	
	Plano Nacional da leitura e do livro (PNLL) e formação do sujeito-leitor.	Fotonovelas, universo feminino e formação leitora.
	Práticas de leitura com o uso do computador e da internet.	

Fonte: A autora.

Torna-se evidente, com a sistematização do quadro acima, que os principais focos de pesquisa das produções de doutorado estavam relacionados à aprendizagem do aluno em relação à leitura. Porém, é importante destacar que mesmo sendo evidente a maior porcentagem de produções com foco no aluno, essas teses se direcionaram, principalmente, para as práticas de professores, considerando sua formação e concepção sobre leitura no trabalho voltado para o ensino-aprendizagem dos alunos.

4.3. Nas produções do GT 10 da ANPEd e nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação

A respeito dos fundamentos teóricos das produções sobre leitura desenvolvidas na área da Educação, de 2010 a 2015, apresenta-se, abaixo, um quadro correspondente aos níveis, modalidades de ensino ou “outros” recortes das produções encontradas no GT 10 da ANPEd e na RBE, a partir de busca com a palavra-chave leitura e os filtros selecionados para esta pesquisa.

Foram encontradas, ao todo, 106 produções apresentadas no GT 10 de 2010 a 2015, a saber, 33ª a 37ª reunião anual da ANPEd, e 16 artigos em busca feita na RBE. Porém, dos artigos encontrados na RBE, apenas 11 pesquisaram sobre leitura na área da Educação. Dessa

maneira, o Quadro 23, a seguir, apresenta informações referentes a 117 trabalhos sobre leitura nessa área do conhecimento.

Quadro 23: Produções sobre leitura desenvolvidas na área da Educação, publicadas no GT 10 da ANPEd e nos artigos da RBE, por níveis e modalidades de ensino - 2010 a 2015

NÍVEIS/ MODALIDADES DE ENSINO	QUANTIDADE	%
Práticas de Professores	28	24
Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases)	21	18
Alfabetização	18	15
Formação de Professores	09	7,7
Educação do Campo	09	7,7
Livros Didáticos, materiais didáticos e leitura	05	4,3
Educação Infantil	05	4,3
Ensino Médio	03	2,7
Educação Superior	03	2,7
Inclusão	02	1,7
Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio	02	1,7
Educação de Jovens e Adultos - EJA	01	0,85
OUTROS		
Biblioteca Comunitária e Leitura	02	1,7
Livro de imagem e Leitura	01	0,85
Cultura Digital e Leitura	01	0,85
Leitura em voz alta	01	0,85
Leitor e Literatura Infantil	01	0,85
Literatura Infanto-Juvenil no espaço de reuniões da ANPEd	01	0,85
Leitura e Linguagem no Ensino Primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas	01	0,85
Obra didática de Cecília Meireles: Rute e Alberto resolveram ser turistas (1938).	01	0,85
Ensino Médio numa Escola Xakriabá	01	0,85
Mães, crianças e livros	01	0,85
TOTAL	117	100

Fonte: A autora.

Pelo mapeamento realizado, constatou-se que as produções sobre leitura, voltadas para as práticas de professores, buscaram investigar aspectos como: a concepção docente a respeito do ensino da Língua Portuguesa, envolvendo a leitura, a escrita e a avaliação; e as principais estratégias dos docentes para escolha de materiais didáticos para uso pedagógico. Nesses estudos, houve discussões sobre as atividades de leitura, escrita e produção textual, eleitas pelos professores; bem como a respeito do trabalho docente com gêneros textuais, na prática cotidiana, em sala de aula. Esses trabalhos se propuseram a refletir, ainda, sobre o ponto de vista do professor quanto à heterogeneidade da aprendizagem dos alunos.

Para fundamentação teórica das argumentações acima, os pesquisadores se embasaram em autores como: Bakhtin (2011), Marcuschi (2010), Bagno et al. (2007), Britto

(1999), Koch e Travaglia (2011); Possenti (1996), para discussões sobre a linguagem. Em relação aos saberes docentes, os estudos fundamentaram-se em: Tardif (2000) e Imbérnon (2000). As discussões acerca da leitura foram desenvolvidas tendo como aporte: Chartier (2002), Soares (2005) e Kleiman (2008). E as estratégias de leitura fundamentaram-se em Solé (1998) e Brandão e Rosa (2010).

Nas produções, foram identificadas questões-problemas relacionadas ao modo como o docente se apropria e emprega, na prática, o ensino da gramática, da variação linguística e da leitura, em diferentes níveis de ensino. Quanto às práticas de professores em séries iniciais, teve-se como objetivo compreender como ocorre o alfabetizar, o letrar e o fazer pedagógico em sala de aula; o trabalho com a oralidade; e, também, o planejamento e a escolha do material didático a ser utilizado pelos docentes alfabetizadores. Entre as referências teóricas de maior destaque nessas produções estavam: Marcuschi (2001), Cagliari (2009), Rojo (2009), Street (2012), Silva (1999), Certeau (1994), Martins (1994), Freire (2006), Soares (2005), Geraldi (1996), Kleiman (1996), Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1989).

Práticas dos professores com a literatura e leitura literária, assim como o ensino da leitura por meio da mediação da aprendizagem, também foram temas salientados nas produções. Outros destaques foram: as relações de docentes da EAD e as mediações *online*; e práticas de professores-mediadores da biblioteca, na escola, como formadores de leitores. Essas reflexões foram orientadas, principalmente, por estudos de: Garrison (2006), Anderson e Archer (2000), Barbosa et al. (2004), Vygotsky (1995), Bakhtin (1995), Soares (2003), Kleiman (2008), Zilberman (2003), Cosson (2011), Paulino (2010), Britto (1999), Bajard (2007) e Solé (1998).

Com maior número de produções do GT 10 da ANPED e artigos da RBE, de 2010 a 2015, estão os trabalhos de análise sobre a leitura na primeira e segunda fase do ensino fundamental, que representaram 18% do total. Sobre alfabetização, tiveram 18 trabalhos, correspondendo a 15% das 117 produções. Esses trabalhos assentaram-se, essencialmente, nos pressupostos de Vygotsky (2000) e Bakhtin (1993); nos estudos sobre os saberes relacionados às práticas, com Chartier (2002); nas reflexões sobre o cotidiano, com Certeau (2012); e na alfabetização e letramento, com base nas discussões de Soares (2008), Street (2014) e Darnton (1990).

As produções referentes à alfabetização e à primeira e segunda fase do ensino fundamental evidenciaram: atividades trabalhadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita; proficiência na leitura; letramento como requisito essencial para a formação do leitor; trabalho com gêneros textuais em sala de aula; experiências de leitura em diferentes

contextos; leitura e escrita com o uso do computador como suporte; oralidade e leitura; desenvolvimento da capacidade de argumentação por meio da leitura; principais dificuldades de aprendizagem dos discentes; Provinha Brasil e concepção de leitura, entre outros.

Os estudos sobre letramento e leitura ancoraram-se em Soares (2003), Goulart (2006) e Street (2014); a compreensão da leitura, em Smith (1999, 2003); a história da leitura e do livro, em Chartier (1990, 1994, 1996, 1998, 2002) e Manguel (2002); a importância do ato de ler, em Freire (2006) e Martins (1994); as experiências de leitura, em Larrosa (2002). No mais, esses estudos foram embasados em autores como: Paulino (2010), Gatti (2008) e Luria (2006), sobre o desenvolvimento da criança; além do mais, tiveram como referencial os pressupostos de Orlandi (1995), Lajolo (1993), Bakhtin (2006), Bajard (2007) e Jolibert (1994, 2006, 2008).

No Quadro 23, as pesquisas sobre leitura associada à formação de professores corresponderam a 9% do total de trabalhos. Nessas investigações, os aspectos mais abordados foram: práticas de leitura no curso de Pedagogia; concepções de alfabetização e letramento de futuros pedagogos e de seus formadores; formação continuada sobre leitura como requisito essencial para capacitação dos docentes (e aqui foram ressaltados, principalmente aqueles que trabalhavam com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental); e ensino da língua e sua dimensão pedagógica, considerando a apropriação da leitura e escrita.

A leitura, no contexto da educação do campo, não difere dos demais níveis ou modalidades de ensino quanto às preocupações e debates. Nesse trabalhos, os temas investigados foram: as indagações acerca da função social da leitura e da escrita, para os trabalhadores rurais; relação entre as práticas de leitura e desenvolvimento dos discentes da escola do campo ou áreas de assentamento; sentidos atribuídos à leitura literária, por trabalhadores rurais; e leitura e letramento no ambiente da escola do campo.

As fundamentações teóricas das produções sobre leitura, nas esferas da formação de professores e educação do campo, tiveram como base os pressupostos teóricos de: Bakhtin (2003), Geraldi (2006), Soares (2003), Cagliari (2009), Imbernón (2000), Larrosa (2004), Street (2003), Lahire (1997), Bourdieu (2001), Petit (2008), Kleiman (2005) e Marinho (2007, 2009).

Livros didáticos, materiais didáticos e leitura, educação infantil, ensino médio, educação superior, inclusão, ensino técnico integrado ao ensino médio e EJA, todos esses também foram “lócus” de análise dos estudos sobre leitura. Esses estudos representaram, em relação ao todo, menos de 5% das 117 produções de 2010 a 2015, discutidas no GT 10 da ANPEd e publicadas na RBE. Foram identificados apenas três trabalhos ligados ao ensino

médio e educação superior (menos de 3% do total); 1,7% das produções tiveram como foco a inclusão; e o ensino técnico integrado ao ensino médio e EJA esteve em menos de 1% dos trabalhos.

No ensino médio, foram identificadas discussões sobre o Enem e a concepção de leitura implícita nessa avaliação; e, ainda, um estudo sobre a formação de leitores em aulas de Química, a partir da necessidade de associação da imagem com o texto. Nessas investigações, os autores em evidência na fundamentação teórica foram: Bakhtin (2003), Antunes (2009), Bazerman (2006), Marcuschi (2008), Geraldi (1993, 2002, 2004), Kleiman (2002) e Koch (2009).

As produções ligadas à Inclusão se propuseram a investigar eventos de letramento com crianças com síndrome de Down, com aporte, principalmente, nas teorias de Vygotsky (2001).

Em relação às pesquisas referentes aos livros didáticos, materiais didáticos e leitura, houve reflexões sobre: a forma como, com nesses materiais, é trabalhada a leitura e a leitura literária; e quais as atividades propostas para o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de argumentação crítica. Além disso, foram feitas análises dos gêneros textuais sugeridos no livro didático, assim como das atividades propostas. Nesses trabalhos, o embasamento teórico foi sustentado em: Marcuschi (2008), Bakhtin (1995), Cosson (2012) e Kleiman (2002).

O letramento esteve como foco das pesquisas sobre leitura ligadas à educação infantil, juntamente com: o papel da literatura no trabalho com crianças de até cinco anos de idade; e concepções de leitura, literatura e letramento e práticas dos docentes para formação do leitor. O referencial teórico desses estudos foi composto, essencialmente, por autores como: Yunes (2003), Bakhtin (1993), Geraldi (2006), Abramovich (1997), Chartier (2002), Colomer (2007), Vygotsky (1998), Zilberman (2003), Lajolo (2007) e Brandão e Rosa (2011).

Na educação superior, os trabalhos tiveram como objetivo refletir sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia e Letras, nos aspectos referentes à formação leitora e percepção dos discentes quanto aos gêneros discursivos, baseados em Bakhtin (1997). Esses estudos também se apoiaram nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa, com Pêcheux (1990, 1995) e Orlandi (2004, 2005, 2007). E a compreensão da interação entre leitor, texto e autor teve respaldo nos estudos de Koch (2003), Kleiman (2000) e Geraldi (1997).

Identificou-se apenas um trabalho sobre leitura com referência à EJA, no qual foi discutida a forma como os jovens e adultos se apropriam das práticas de letramento no ambiente escolar e/ou nas práticas sociais. Entre os autores que serviram de suporte teórico

para o referido estudo, estavam: Rojo (2009), Soares (2006), Bakhtin (1996), Marinho (1992) e Galvão (2002).

No Quadro 23, foram apresentadas as produções sobre leitura, nomeadas de “outros” por terem feito recortes fora do âmbito escolar, mas interligados a ele. Esses trabalhos representaram menos de 1% do total dos 117 apresentados e discutidos no GT 10 da ANPED e publicados no periódico RBE, de 2010 a 2015.

Nessas produções, notaram-se propostas de análise da função social do livro constituído apenas por imagem e utilizado como suporte para o ensino de leitura; reflexões sobre as práticas de letramento nos meios populares e estratégias utilizadas por familiares; discussões acerca da importância da herança familiar para a transmissão da cultura da leitura e escrita digital; investigação do processo de letramento de jovens da Escola Xukurank; análise da relação leitura e oralidade no exercício da “leitura em voz alta”; identificação de produções sobre literatura infantil e infanto-juvenil em eventos de discussões sobre leitura; discussões acerca da leitura literária e a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI); e reflexão sobre leitura, linguagem e desenvolvimento de programas. Essas pesquisas tomaram como aporte teórico os estudos de: Rojo (2005), Marcuschi (2003, 2008), Lahire (1997), Chartier (2002), Soares (2000), Bourdieu (2001), Vygotsky (1993), Street (2014) e Bakhtin (2011).

Ainda no Quadro 23, constam duas produções que representaram 1,7% dos trabalhos e, que, diferentemente das demais, objetivaram analisar a relação biblioteca comunitária e leitura no âmbito escolar. Nesse estudo, o propósito maior foi inventariar e discutir as múltiplas significações e práticas de leitura planejadas e realizadas em uma biblioteca comunitária, entre 2008 e 2009. Esse trabalho fundamentou-se, essencialmente, nos estudos de: Colomer (2003), Chartier (2002), Abreu (1995) e Manguel (2002).

Acima, foram evidenciadas as particularidades das produções com o tema leitura, incluindo elementos que constituíram a fundamentação teórica eleita pelos pesquisadores. A partir de então, considera-se relevante destacar os principais focos dessas investigações em trabalhos publicados no GT 10 da ANPED e artigos da RBE, de 2010 a 2015, para melhor compreensão das questões-problema que mais instigaram os pesquisadores a aprofundar conhecimentos referentes à temática.

No Quadro 24, a seguir, apresentam-se os aspectos que mais se destacaram nas produções com foco no professor, considerando sua formação e prática, com direcionamento especificamente para o aluno e as questões de aprendizagem; e, ainda, nas pesquisas que focaram em outras instâncias, interligadas ao ambiente escolar, mas sem a especificação do nível ou modalidade de ensino.

Quadro 24: Principais “focos” de investigação das produções sobre leitura desenvolvidas na área da Educação, publicadas no GT 10 da ANPED e nos artigos da RBE - 2010 a 2015

PROFESSOR	ALUNOS	OUTRAS INSTÂNCIAS
Concepção docente a respeito do ensino da Língua Portuguesa: leitura, escrita e avaliação.	Trabalhadores rurais e a função social da leitura e escrita.	Investigação do processo de letramento de jovens Xukurank's.
	Formações de professores, na Pedagogia e Letras: formação leitora e percepção dos discentes quanto aos gêneros discursivos.	
Estratégias dos docentes para escolha de materiais didáticos para uso pedagógico.	Gêneros textuais em sala de aula e proficiência na leitura.	
	O papel da literatura na Educação Infantil.	
Discussões sobre as atividades de leitura, escrita e produção textual, eleitas pelos professores, bem como o trabalho com gêneros textuais.	Práticas de leitura e desenvolvimento dos discentes da escola do campo ou áreas de assentamento.	Discussões acerca da importância da herança familiar para a transmissão da cultura da leitura e escrita digital.
	Atividades com gêneros textuais sugeridos no livro didático.	
Ponto de vista do professor quanto à heterogeneidade de aprendizagem dos alunos.	Leitura e letramento no ambiente da escola do campo.	Análise da relação leitura e oralidade no exercício da “leitura em voz alta”.
	Oralidade e leitura e o capacidade de argumentação.	
Alfabetizar/Lettrar e o fazer pedagógico em sala de aula	Experiências de leitura em diferentes contextos.	Análise da função social do livro constituído apenas por imagem e utilizado como suporte para o ensino de leitura.
	Letramento e formação do leitor	
Planejamento e escolhas dos docentes alfabetizadores, relativas ao material didático.	Leitura e escrita com o uso do computador como suporte.	Produções sobre literatura infantil e infanto-juvenil em eventos de discussões sobre leitura.
	Livro didático: leitura, leitura literária e atividades para o desenvolvimento da oralidade e argumentação crítica.	
Práticas dos professores com a Literatura e leitura literária.	Concepções de alfabetização e letramento, de futuros pedagogos e de seus formadores.	
Docente e o ensino da leitura por meio da mediação da aprendizagem.	Provinha Brasil e concepção de leitura.	Reflexões sobre as práticas de letramento nos meios populares e estratégias utilizadas por familiares.
	Práticas dos docentes, formação do leitor e concepções de leitura, literatura e letramento.	
Relações de docentes da Educação à distância e tipos de mediação on-line.	Análises das práticas de leitura no curso de Pedagogia.	
	Jovens e adultos e práticas de letramento, no ambiente escolar e nas práticas sociais.	

PROFESSOR	ALUNOS	
Práticas de professores-mediadores da biblioteca, na escola, como formadores de leitores.	Discentes e aprendizagem da leitura.	Discussões acerca da leitura literária e a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI).
	Eventos de letramento e crianças com síndrome de Down.	
Formação continuada sobre leitura, como requisito essencial para capacitação dos docentes.	O ensino da língua: Dimensão pedagógica e apropriação da leitura.	Leitura, linguagem e desenvolvimento de programas.
	Sentidos atribuídos à leitura literária, por trabalhadores rurais.	
Docente e ensino da gramática: Variação lingüística e interrelação com a leitura.	Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e concepção de leitura.	
Docente e o trabalho com a oralidade.	Formação leitora e aulas de química: Associação imagem-texto	

Fonte: A autora.

Os trabalhos apresentaram indagações relacionadas à educação infantil, primeira e segunda fase do ensino fundamental, educação superior, educação do campo, EJA, ao público-alvo da educação especial, bem como às avaliações externas aplicadas nas escolas, para análise do rendimento escolar. Portanto, os estudos não se limitaram a questões da leitura ligadas ao desempenho dos discentes em Língua Portuguesa, mas, abrangeram o ensino da língua que perpassa por todos os campos, considerando a necessidade precípua de desenvolvimento da leitura para melhor compreensão e desempenho em todas as áreas.

Ainda é importante salientar que, mesmo as pesquisas focalizadas no aluno fizeram referência ao trabalho docente em sala de aula, discutindo questões como: postura pedagógica; relações com materiais e/ou livros didáticos; concepções de leitura; e, principalmente, o modo de lidar com o percurso escolhido para a formação do leitor. Essas considerações se confirmam devido aos tópicos salientados no quadro acima.

Nas produções com olhares voltados para o professor, as demandas de observações e análises incluíram saberes docentes em relação à leitura, produção textual, avaliação, ensino da gramática, oralidade, mediação da aprendizagem, entre outros. Depreende-se, pois, que as problematizações das pesquisas estavam interligadas à formação acadêmica dos docentes; à capacitação e formação continuada; e à percepção do próprio papel de docente no ensino da leitura.

Por fim, as produções nomeadas como “outros” recortes, pelo fato de não estarem interligadas exatamente a um nível ou modalidade de ensino, refletiram acerca da leitura em cenários externos ao ambiente escolar formal, indicando o alcance social desse tema.

4.4. Panorama Geral dos Fundamentos Teóricos de 2010 a 2015

As questões-problemas suscitadas nas produções sobre leitura, produzidas na área da Educação, no período de 2010 a 2015, como também as informações encontradas, permitiram conhecer as principais inquietações referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura. Para definir os focos de pesquisa, foram identificadas as palavras mais recorrentes nas produções, que foram: docentes/professores (37), práticas (36), formação do leitor (25), literatura/leitura literária (23), ensino (22), concepção (15), relação (12), discentes (11), produção (09), sentido (05), mediação (05) e estratégias (04).

Nota-se, pois, que as problematizações das pesquisas direcionaram-se, sobretudo, para o trabalho dos docentes em relação às suas formações, práticas e concepções de leitura; como também sobre práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Os estudos ainda perpassaram por análises das principais escolhas dos professores no que diz respeito aos materiais de apoio e seu reflexo no trabalho de formação de leitores. Essas questões levantadas condizem com a evidência do número de pesquisas que se dispuseram a investigar sobre a leitura, tendo como foco o docente.

A palavra “práticas” foi a segunda mais utilizada nas propostas de investigação, salientando, em especial, o desenvolvimento dos alunos a partir das perspectivas e desempenho dos professores. As demais palavras retrataram a questão da formação do leitor, sendo a literatura/leitura literária entendida como um dos quesitos essenciais nesse processo.

Os estudos das relações professor/aluno/ensino da leitura se sobressaíram, por meio de observações e análises dos pontos de vista, concepções e sentidos que os docentes atribuíam a ela; e da forma como isso repercute no trabalho com os discentes. Os questionamentos estavam direcionados para perceber as estratégias utilizadas pelos professores e discutir se eles davam relevância à mediação como forma de contribuir para o desenvolvimento e formação do sujeito-leitor.

Para as argumentações, análises e reflexões sobre as questões-problemas apresentadas nas pesquisas, foi essencial o aporte teórico. Sendo assim, após sistematização e análise dos trabalhos encontrados, foi organizado o Quadro 25, que apresenta os grupos de autores mais utilizados nas pesquisas sobre leitura produzidas na área da Educação.

Quadro 25: Grupos de autores mais citados nas produções sobre leitura, produzidas na área da Educação, localizadas na BDTB/IBICT, no GT 10 da ANPEd e na RBE - 2010 a 2015

1º GRUPO	Bakhtin, Chartier, Vygotsky, Soares, Kleiman, Street, Geraldi, Freire, Silva, Orlandi e Tfouni.
2º GRUPO	Certeau, Marcuschi, Zilberman, Manguel, Heath, Larrosa, Lahire, Tardif, Abreu, Solé, Bajard, Nóvoa, Terzi e Britto.
3º GRUPO	Jolibert, Smith, Koch, Foucambert, Jouve, Cosson, Yunes, Lajolo, Paulino, Morin, Saviani, Kato, Iser, Libâneo e Colomer.

Fonte: A autora.

Em grande parte das fundamentações teóricas das produções investigadas, esses grupos de autores serviram como suporte para diálogos sobre os princípios básicos do processo de desenvolvimento e compreensão da leitura, relacionados às concepções cognitivas de aprendizagem. Esses estudos se pautaram principalmente em referenciais teóricos com perspectiva sociointeracionista da aprendizagem da leitura, com abordagem histórico-cultural, fundamentados na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky (1998, 2001, 2004) e nas contribuições da teoria enunciativa da linguagem, com apoio em Bakhtin (1998).

Para corroborar com as afirmativas acima, Lobman (2016) afirma que:

Uma das maiores contribuições de Vygotsky para a teoria e a prática educacionais tem sido o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são inerentemente sociais - que o desenvolvimento não é um desdobramento de estágios dentro da criança, mas que todos os aspectos do desenvolvimento são sociais. (LOBMAN, 2016, p. 125)

De acordo com o autor, Vygotsky propôs o entendimento do homem como ser social e histórico, não passivo em relação ao ambiente em que vive, mas agente de intervenção e mudanças. Nessa perspectiva, o homem é entendido como um sujeito histórico, por estar inserido em uma cultura, e ser capaz de criar e modificar a realidade, fazendo história e sendo parte dela. Trata-se, pois, do indivíduo interligado ao social, através de ações próprias e oriundas de relações interativas com o outro e com o ambiente em que está inserido.

Nas produções, também ficaram evidentes as referências aos pressupostos de Bakhtin (1988) acerca da linguagem como processo de construção social, por meio da interação. Assim, esse pensamento vem ao encontro da teoria sociointeracionista e atribui à língua um caráter interacional e dialógico. Segundo Guedoz e Costa-Hubes (2012, p. 130), “[...] quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos e estabelecemos uma relação dialógica com o mundo. O sociointeracionismo considera a presença do outro”. Desse modo, as produções sobre leitura, de 2010 a 2015, adotaram como uma das principais

fundamentações teóricas os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1988, 2001, 2004) e o dialogismo de Bakhtin (1988).

As discussões acerca da leitura, nos anos iniciais, apoiaram-se na perspectiva social do letramento, ao considerarem os diferentes contextos nos quais os sujeitos podem estar inseridos como fator de contribuição para a formação leitora dos mesmos. Esses estudos foram complementados com pressupostos sócio-históricos-culturais para compreensão e ensino da leitura.

Nas produções, também foram observados pontos de vista concernentes ao papel da escola como um dos ambientes responsáveis pelo empoderamento do sujeito, destacando a necessidade de emancipação social a partir do desenvolvimento da leitura, e considerando, principalmente, os contextos escolar e sociais. Algumas análises tiveram como base a Análise de Discurso de linha francesa, que considera que o discurso está interligado às posições sociais que o sujeito ocupa na sociedade da qual faz parte.

Produções que discutiram a formação do professor, em cursos superiores ou como formação continuada, evidenciaram a relevância de se despertar o fazer pedagógico mais crítico, com reflexões sobre o papel de pesquisador, intrínseco à função docente.

Enfim, constatou-se, nas referências teóricas das produções de 2010 a 2015, uma perspectiva interacionista de ensino da leitura, com destaque para o sujeito como agente social, capaz de estabelecer relações com autor e texto para a construção de sentidos. Também se levou em consideração o posicionamento ativo desse sujeito frente à aquisição do próprio conhecimento; mas entendendo-se a relevância da mediação da aprendizagem por diversos sujeitos, incentivadores do progresso desse indivíduo. Essa concepção apresentou como base os pressupostos apresentados por Vygotsky (1988, 2001, 2004).

De acordo com Antônio (2008, p.12), “ [...] é através das relações com outros, por meio da mediação, que o indivíduo chega a interiorizar os elementos culturalmente estruturados”. A autora destaca que o sujeito reconstrói internamente as informações adquiridas na mediação, para que elas possam sentido para ele.

Considerando os resultados apresentados, compreende-se que houve maior quantidade de produções sobre leitura, de 2010 a 2015, na área da Educação, com ênfase no professor e no ensino da leitura. Os destaques foram as questões-problema direcionadas para a formação desses profissionais, bem como suas concepções sobre leitura, formação leitora, e práticas no ensino da leitura. Até mesmo as proposições com objetivos dirigidos ao estudo e análises da leitura, com foco no aluno, destacaram o trabalho do professor.

O que isso indica? Será que o caminho para pensar a leitura deve ser apenas o de encontrar responsáveis para os baixos índices de proficiência do aluno? De que forma os alunos lidam com os materiais didáticos, como auxílio para o desenvolvimento da leitura? Que tipo de leitura desperta a atenção dos discentes, e como isso sinaliza suas necessidades, no ambiente escolar e social?

Essas questões apontam para a necessidade de mais pesquisas com foco no aluno. Tornam-se importantes as investigações com o intento de compreender os caminhos que o discente percorre na aquisição do conhecimento sobre leitura, levando em consideração aspectos como: principais dificuldades, avanços e pontos de atenção. Essas discussões podem contribuir para a mediação da aprendizagem, que se mostra como uma estratégia de acompanhamento e auxílio no desenvolvimento e formação do sujeito-leitor.

Sendo assim, no término deste trabalho, as informações encontradas e as reflexões feitas suscitaram mais indagações relacionadas à questão da leitura, concernentes ao modo como os discentes percebem sua necessidade, no ambiente escolar e fora dele. Isso porque as atividades de leitura trabalhadas na escola podem ou não fazer sentido ao aluno; e as dificuldades enfrentadas podem ser atribuídas ao professor, contribuindo para reforçar sua responsabilização por tudo o que acontece com o aluno.

Pelo exposto, defende-se a premissa de que o aluno tem voz e, portanto, deve ser ouvido, pois é sujeito imprescindível para a construção de ações capazes de auxiliar no ensino-aprendizagem da leitura, de acordo com aquilo que realmente necessita para a sua formação como sujeito. Ele deve ser tornar capaz de interagir com o outro; buscar aperfeiçoamento de seus próprios saberes; e ainda, desenvolver a sua capacidade de atuação social, a fim de contribuir, por meio do diálogo, com o contexto no qual está inserido.

Essas foram as considerações feitas a partir das análises das produções e das fundamentações teóricas das produções do GT 10 da ANPEd e da RBE. No Capítulo V, a seguir, serão apresentadas as principais metodologias adotadas nessas produções sobre leitura, na área da Educação, encontradas na BDTD/IBICT, de 2010 a 2015, de acordo com os filtros utilizados na busca.

CAPÍTULO V

METODOLOGIAS ADOTADAS NAS PRODUÇÕES SOBRE LEITURA, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, DE 2010 A 2015

*[...] um método só existe à medida da existência de um sujeito interrogante, que reflete, pensa e organiza seu pensamento sobre seu objeto de estudo.*³⁸

Este capítulo tem como intuito apresentar resultados do mapeamento das principais metodologias de pesquisa utilizadas em dissertações e teses, trabalhos apresentados e publicados no GT 10 da ANPEd, e nos artigos da RBE, com o tema leitura, na área da Educação, no período de 2010 a 2015. A questão-problema que norteia esta pesquisa é: Quais fundamentos teórico-metodológicos vêm sendo adotados pelos pesquisadores nas dissertações e teses com o tema leitura, produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no país; nas publicações do GT 10 das reuniões científicas da ANPEd; e na RBE, no período de 2010 a 2015?

Tendo isso em vista, considera-se relevante a epígrafe escolhida para a abertura deste capítulo, qual seja: “[...] *um método só existe à medida da existência de um sujeito interrogante, que reflete, pensa e organiza seu pensamento sobre seu objeto de estudo*”. Essa afirmativa faz referência ao papel do pesquisador quando organiza os elementos essenciais para sua investigação, entre os quais: a formulação da questão-problema, os objetivos, a metodologia adotada, e o trajeto a seguir. A postura de descoberta, reflexão e questionamento incita o envolvimento do pesquisador como sujeito de sua pesquisa, ao estabelecer relações para as análises e discussões sobre as informações mapeadas.

Na compreensão de Guedin e Franco (2011, p. 28-29, “[...] uma abordagem não constitui, de pronto, o método. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo”). O modo como é estabelecida a relação do sujeito

³⁸ GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

com o objeto no processo de conhecimento configura os pressupostos epistemológicos³⁹ que darão sustento à metodologia adotada. (SEVERINO, 2007) Ainda de acordo com o autor,

O pesquisador, ao construir seu conhecimento, está “aplicando” esse pressuposto epistemológico, e, por coerência interna com ele, e vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos. Daí se falar de referencial teórico-metodológico. (SEVERINO, 2007, p. 108)

No mesmo sentido, Guedin e Franco (2011) salientam que, falar sobre a abordagem do sujeito em relação ao objeto de pesquisa refere-se ao modo como o pesquisador trata o objeto estudado. Em relação a isso, Severino (2007) reitera:

Quando se fala de pesquisa qualitativa ou quantitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologia, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119)

O pesquisador pode adotar uma ou outra abordagem, mas pode fazer referência aos fundamentos epistemológicos, e não especificamente às metodologias empregadas no trabalho investigativo. Em outros termos, as pesquisas podem utilizar uma ou outra abordagem como pressuposto da relação do pesquisador com o objeto de estudo. Entretanto, isso não evidencia o tipo de metodologia da pesquisa. (SEVERINO, 2007)

No âmbito deste trabalho, a opção foi pela concepção da “abordagem de pesquisa”, conforme Severino (2007) e Guedin e Franco (2011), para o mapeamento das produções encontradas sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015, de acordo com o banco de dados e filtros da busca.

Logo, é considerável evidenciar algumas características das abordagens de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) entendem como investigação qualitativa “[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. De acordo com os autores, os dados coletados são designados como qualitativos por serem “[...] ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)

³⁹ Forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. “Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto”. (SEVERINO, 2007, p. 100)

Em relação às questões a serem investigadas e aos objetivos de pesquisa, os autores complementam que:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 16)

Nas considerações acima, os autores fazem referência à relação sujeito-objeto nas investigações qualitativas. Sobre as pesquisas na área educacional, Lüdke e André (2015) esclareciam que, até pouco tempo, elas exigiam que o pesquisador se distanciasse do seu objeto de estudo, a fim de que seu modo de pensar e suas escolhas não interferissem no trabalho de investigação.

Conforme as autoras, o sujeito-pesquisador, ao se deparar com o conhecimento produzido sobre o seu tema de estudo, adota uma postura ativa, correlacionando informações encontradas ao longo de seu trabalho com as hipóteses e questões-problema levantadas na fase inicial da investigação. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015) Nessa perspectiva, todo o seu trabalho de pesquisa fica impregnado com traços de sua postura crítica.

Nos dizeres de Lüdke e André (2015),

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 05)

No excerto acima, as autoras destacam que a relação do sujeito com o objeto investigado está distante de ser neutra, ou mesmo imparcial. Guedin e Franco (2011, p. 56) afirmam que “A emergência da abordagem qualitativa em educação indica que novas necessidades e outras percepções se impuseram aos pesquisadores”. Conforme Lüdke e André (2015), essa visão se contrapõe a parâmetros recentes, segundo os quais o sujeito mantém distanciamento do seu objeto de estudo, e as informações são evidenciadas, essencialmente, por meio de dados quantitativos.

Nos dizeres de Severino (2007), a abordagem quantitativa não considerava alguns aspectos inerentes à condição do sujeito e suas peculiaridades. Porém, conforme estudos sobre o homem foram sendo desenvolvidos, os pesquisadores foram observando que “[...] a relação sujeito-objeto, quando da experiência do conhecimento, poderia se configurar sob várias perspectivas epistemológicas”. (SEVERINO, 2007, p.112) Sendo assim,

[...] se dão conta de que, no caso do estudo e conhecimento do homem, outros paradigmas podem ser utilizados [...]. Rompe-se então o monolitismo⁴⁰ do paradigma positivista⁴¹ e outros pressupostos epistemológicos são assumidos para fundamentar o conhecimento do homem. (SEVERINO, 2007, p. 112)

De acordo com as afirmativas do autor, para o estudo dos fenômenos educacionais, percebeu-se a relevância de se despertar para novas perspectivas, de maneira que o sujeito-pesquisador considerasse o objeto pesquisado situado em um contexto, com suas particularidades. Durante algum tempo, as Ciências Humanas e Sociais, como também os estudos dos fenômenos educacionais, procuraram “[...] seguir os modelos que serviram às ciências físicas e naturais, na busca do conhecimento científico do seu objeto de estudo. Assim, foi estudado como se pudesse ser isolado, como no fenômeno físico”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 03)

As autoras ressaltam que os estudos na área da Educação eram complexos. Os dados não se revelavam, tampouco eram perceptíveis, de forma simples e direta, aos olhos de quem pesquisava. Não se pode nem mesmo considerar que o sujeito-pesquisador analisava as informações de maneira imparcial e desconectada de seus princípios e valores.

Na compreensão de Lüdke e André (2015),

[...] é a partir da interrogação que ele (o sujeito pesquisador) faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. [...] Os fatos, os dados, não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 05)

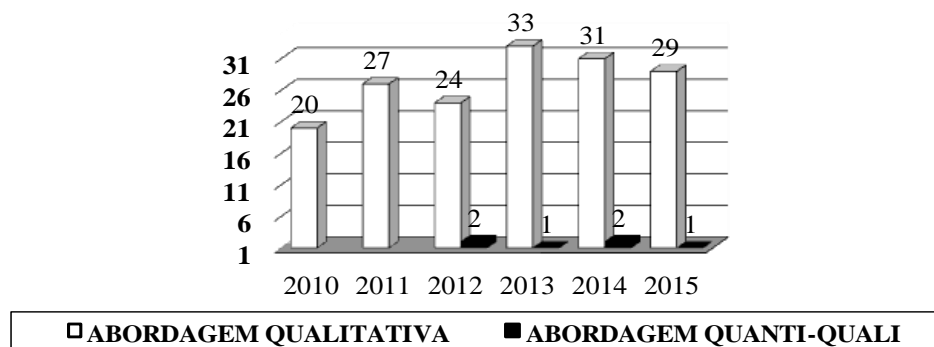
⁴⁰Que se comporta como um conjunto rígido, indivisível: um partido monolítico [sentido figurado]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

⁴¹A pesquisa de espírito positivista aprecia números; pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica. Essa é, para ela, uma das principais chaves da validade dos saberes construídos e da objetividade, entendida como atitude intelectual que visa considerar a realidade do objeto, controlando ao máximo as pré-concepções do pesquisador. Disponível em <http://www2.anhembis.edu.br/html/ead01/metodologia_pesq_cientifica_80/lu03/lo3/index.htm> Acesso em: 11 abr. 2017.

Assim, após as reflexões ancoradas nos autores citados, depreende-se que as produções de mestrado e doutorado encontradas no banco de dados da BDTD/IBICT, mapeadas e analisadas, correspondem a essas considerações acerca da relação do sujeito com o objeto de estudo de sua pesquisa. Por assim ser, reforça-se ainda mais a caracterização desta pesquisa como sendo de “abordagem ou investigação qualitativa”.

Os gráficos 3, 4 e 5, a seguir, apresentam as abordagens de pesquisa adotadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos trabalhos do GT 10 da ANPEd, e nos artigos publicados na RBE, produções da área da Educação que investigaram sobre leitura, e foram produzidas de 2010 a 2015.

Gráfico 3: Abordagens de pesquisa nas dissertações sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015



Fonte: A autora.

No Gráfico 3, considerando as 170 dissertações sobre leitura, na área da Educação, estão representadas as quantidades de pesquisa, por ano, que adotaram abordagens qualitativas ou quantitativas. Percebe-se a prevalência da abordagem qualitativa em 97% das pesquisas de 2010 a 2015. Apenas nos anos de 2012 a 2015 algumas pesquisas adotaram a abordagem quali-quantitativa, representando 3% do total de produções no período investigado.

Na abordagem quali-quantitativa, o predomínio é dos aspectos qualitativos da pesquisa, em que o sujeito interage com o objeto de estudo devido às peculiaridades e subjetividade do “olhar” do pesquisador. Mas também são utilizadas técnicas de abordagem quantitativa na apresentação de dados e informações, obtidas no decorrer do trabalho de investigação (LANÇA, 2012) Assim sendo, os chamados dados “numéricos” auxiliam na análise qualitativa das informações sobre a realidade observada.

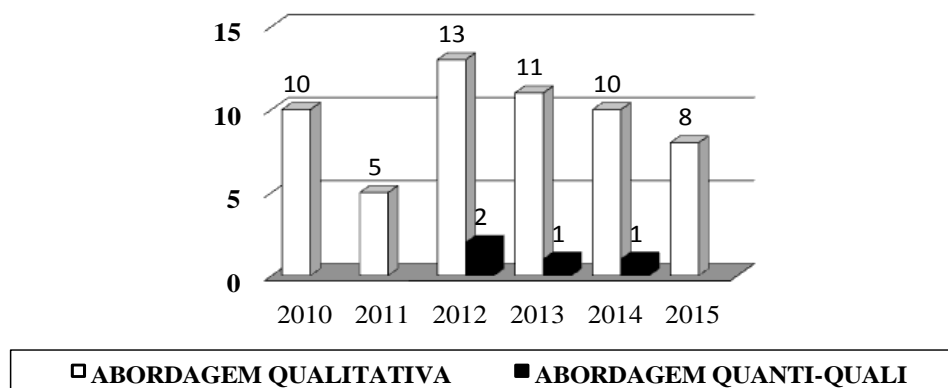
Ratificando as afirmativas acima, Guedin e Franco (2011) esclareceram:

Nas ciências humanas, não é lícito tomar distância do objeto [...]. O distanciamento não facultaria o conhecimento do objeto em toda a sua riqueza, em seu contexto

histórico. [...] uma vez que tanto ele como o objeto estudado pertencem a determinada tradição, só terá acesso adequado ao objeto se dele não se afastar, se permanecer dentro desse universo em estudo. (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 86)

Conforme os autores, as características da abordagem qualitativa estão impregnadas em trabalhos das Ciências Humanas, no campo educacional.

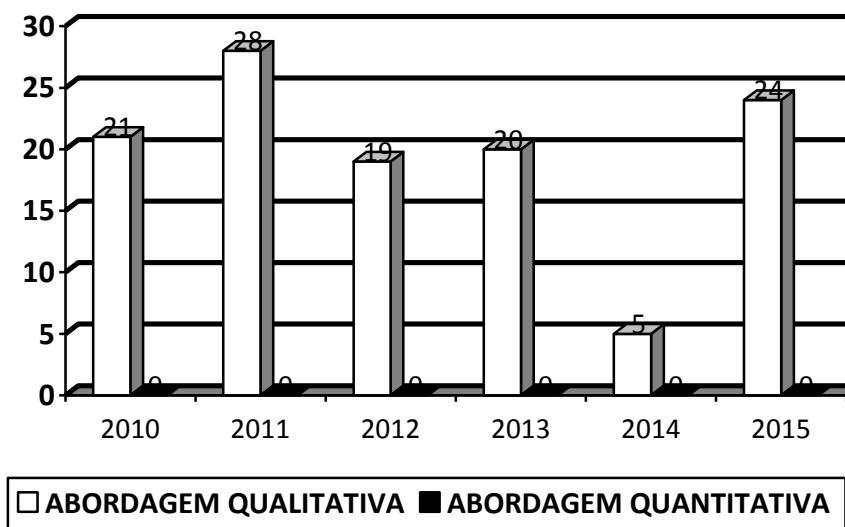
Gráfico 4: Abordagens de pesquisa nas teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015



Fonte: A autora.

No Gráfico 4, sobre as abordagens de pesquisa nas teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015, trabalhos com abordagem quanti-quali foram observados, em 2012, em apenas duas pesquisas; e em 2013 e 2014, em apenas uma produção em cada ano. Esses números representaram 7% do total de 57 teses no período referenciado. Os demais 53 trabalhos de doutorado tiveram abordagem qualitativa, representando 93% do total de produções do mesmo período.

Gráfico 5: Abordagens das pesquisas sobre leitura, na área da Educação, nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos da RBE, de 2010 a 2015



Observação 1: Os trabalhos do GT 10 foram apresentados e discutidos nas reuniões 33ª a 37ª, de 2010 a 2015 (porém, não houve reunião no ano de 2014). Assim, os dados de 2014, no gráfico, são relativos apenas aos artigos encontradas na RBE, sobre leitura.

Observação 2: Conforme já foi esclarecido no Capítulo III, dos 16 artigos encontrados na RBE, conforme os filtros utilizados, apenas, 11 artigos empreenderam investigação acerca da leitura, sob as perspectivas da aquisição e ensino da leitura. Então foram: 106 trabalhos do GT 10 mais 11 artigos da RBE, no total de 117 produções sobre leitura, na área da educação, 2010 a 2015.

Fonte: A autora.

O Gráfico 5 apresenta as produções do GT 10 da ANPEd e da RBE, nas quais constatou-se a preferência dos pesquisadores pela abordagem qualitativa em suas investigações sobre leitura, de 2010 a 2015. Porém, nas considerações sobre as metodologia de pesquisa adotadas, alguns autores, mesmo tendo optado pela abordagem qualitativa em suas produções, apresentam alguns dados quantitativos. Contudo, isso não caracteriza suas pesquisas como sendo de abordagem como quanti-quali. Isso porque, segundo Minayo (1994, p. 22), dados qualitativos e quantitativos “[...] não se opõem, pelo contrário, eles se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Tendo em vista os dados expostos nos gráficos acima, o fato de as pesquisas com abordagem qualitativa terem se destacado poder ser justificado, de acordo com Lüdke e André (2015), pelo significativo crescimento e interesse pela realização de pesquisas na área de Educação, privilegiando a abordagem qualitativa. Além disso, as particularidades das investigações na área educacional “[...] contribuíam decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico, pois apresentavam um tipo de objetividade e de validade conceitual que não precisavam de apoio em informações estatísticas”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 118) No

mais, a pesquisa qualitativa apresenta “[...] âmbitos teóricos e práticos cada vez mais largos e assim, uma massa de pesquisadores de universidades se esforçavam para amadurecer novos posicionamentos da pesquisa na educação”. (TRIVIÑOS, 1987, p.119) O autor ainda afirma que as pesquisas qualitativas representavam um desafio para os pesquisadores, visto que as raízes eram tradicionais e se encontravam fixadas no positivismo, fazendo com que houvesse grande especulação em relação à essa abordagem.

Quanto às escolhas teórico-metodológicas, Triviños (1987, p. 133) entende que o pesquisador, “[...] orientado pelo enfoque qualitativo, teria ampla liberdade para realizar seu estudo, pois os limites de sua iniciativa particular estariam exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”. Com isso, o pesquisador possui certa independência para definir o tipo de abordagem, bem como o caminho para os estudos e análises do tema investigado. Logo, cada tipo de pesquisa evidencia procedimentos diferenciados, conforme a relação do sujeito-investigador com seu objeto de estudo.

Para completar as análises referentes às metodologias adotadas nas produções sobre leitura, de 2010 a 2015, na área da Educação, nos quadros 26 e 27, abaixo, são exibidos os tipos de pesquisa adotados das produções de mestrado e doutorado encontradas na BDTD/IBICT, de acordo com os filtros utilizados. Vale lembrar que as abordagens encontradas nessas produções foram principalmente qualitativas, em sua grande maioria, e quanti-quali. Poucos ou nenhum trabalho utilizou a abordagem quantitativa de investigação.

Quadro 26: Tipos de pesquisa em dissertações sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015

TIPO DE PESQUISA	2010		2011		2012		2013		2014		2015		TOTAL	
	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%
Pesquisa de Campo	6	28	9	33	11	42	19	56	18	55	16	53	79	46
Pesquisa - Ação	3	14	1	4	6	23	5	14	6	18	5	17	26	15
Pesquisa Documental	3	14	3	11	2	8	2	6	2	6	6	20	18	11
Estudo de Caso	5	25	3	8	2	4	2	6	4	12	1	3	17	10
Pesquisa Bibliográfica	1	5	3	11	2	8	1	3	2	6	2	7	11	6,5
Pesquisa Etnográfica	-	-	6	22	1	4	2	6	1	3	-	-	10	6
Pesquisa Interpretativista	1	5	1	4	3	11	1	3	-	-	-	-	6	3,6
História de Vida	2	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,3
Pesq.Bibliog/Estado da Arte	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	1	0,6
TOTAL	21		27		26		34		33		30		170	

Fonte: A autora.

Quadro 27: Tipos de pesquisa em teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015

TIPO DE PESQUISA	2010		2011		2012		2013		2014		2015		TOTAL	
	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%
Pesquisa de Campo	5	50	1	20	10	77	4	37	4	40	5	61	29	51
Pesquisa - Ação	-	-	1	20	3	23	1	9	2	20	-	-	7	12
Pesquisa Documental	1	10	2	40	-	-	2	18	-	-	-	-	5	8
Pesquisa Bibliográfica	1	10	-	-	-	-	2	18	1	10	-	-	4	7
Estudo de Caso	-	-	-	-	-	-	-	-	3	35	1	13	4	7
Pesquisa Etnográfica	2	20	-	-	-	-	-	-	-	-	1	13	3	5
Pesquisa Interpretativista	-	-	-	-	-	-	1	9	-	-	1	13	2	4
História de Vida	1	10	1	20	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4
Pesquisa Autobiográfica	-	-	-	-	-	-	1	9	-	-	-	-	1	2
TOTAL	10		05		13		11		10		08		57	

Fonte: A autora.

Quadro 28: Tipos de pesquisa dos trabalhos do GT 10 da ANPED e artigos da RBE sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015

TIPO DE PESQUISA	QUANTIDADE – 2010 a 2015	%
Pesquisa de Campo	61	52
Pesquisa Documental	30	26
Estudo de Caso	12	10
Pesquisa-Ação	07	6
Pesquisa Bibliográfica	06	5
Pesquisa Interpretativista	02	1
TOTAL	117	100%

Fonte: A autora.

Verificou-se que o destaque nas produções de mestrado, doutorado, e também nos trabalhos do GT 10 da ANPED e artigos da RBE, com o tem leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015, foi a pesquisa de campo. Das 170 dissertações encontradas, 79 adotaram a pesquisa de campo para a investigação, o que representa 46% do total de trabalhos. No que se refere às produções de doutorado, das 57 teses encontradas, 29 utilizaram essa metodologia, que significa 51% do total. E, dos trabalhos do GT 10 e artigos da RBE, 61 produções escolheram a pesquisa de campo, o que representa 51% do total.

Os pesquisadores, ao escolherem a pesquisa de campo, intencionaram explorar o contexto em que se inseriram, com o intuito de formular pontos de vista acerca das questões-problema e objetivos de seus trabalhos. Assim, os dados e as fontes foram imprescindíveis para revelar aspectos característicos do que investigavam. Na pesquisa de campo, o envolvimento do pesquisador é essencial para a interação com os pesquisados e com o

ambiente dos estudos. Entretanto, é necessário ponderar que “[...] a coleta de dados é feita em condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...] sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos, que são descritivos, até estudos analíticos”. (SEVERINO, 2007, p. 123)

Conforme Triviños (1987), na pesquisa de campo, ou pesquisa naturalista, as situações se desdobram em um cenário diferenciado do de um laboratório, de maneira que o pesquisador se envolve com a realidade estudada. Nas produções na área da Educação, o sujeito pesquisador se propõe a vivenciar as situações do cotidiano dos sujeitos pesquisados de diferentes formas, mas, principalmente, observando, de maneira mais passiva ou participativa, os sujeitos e as atividades desenvolvidas, como também o ambiente e suas características peculiares.

Ao investigar as inquietações relacionadas com a leitura, os pesquisadores elegeram uma proximidade significativa com o objeto de estudo, por meio de entrevistas, para a compreensão dos aspectos observados. Concomitantemente com as análises dos materiais “coletados” no campo da investigação, foram desenvolvidos estudos teóricos como embasamento para reflexões, discussões e posteriores considerações.

Pelas informações apresentadas nos quadros 26 e 27, o segundo tipo de pesquisa mais adotado pelos pesquisadores foi a pesquisa-ação. 29 dissertações elegeram esse tipo de investigação, representando 15% dos trabalhos. No conjunto das teses, sete optaram pela pesquisa-ação, o que significa 12% dessas produções. Já nos trabalhos apresentados no GT 10 da ANPEd e nos artigos publicados na RBE, conforme apresentado no Quadro 28, houve apenas sete produções com essa metodologia de pesquisa, correspondendo a 6% do total.

Severino (2007) afirma que a pesquisa-ação,

[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Bogdan e Biklen (1994) salientam que, nesse tipo de investigação-ação, ao sistematizar os dados das informações, o principal objetivo é modificar o ambiente social, ou mesmo sugerir ou orientar caminhos para essa mudança. A pesquisa-ação reflete e discute alguns resultados encontrados, que podem ser utilizados na tomada de decisões em relação às situações observadas na pesquisa. Nesse sentido, o sujeito-pesquisador se envolve de forma ativa em seu trabalho de investigação, de modo a interferir na realidade em que está inserido.

Segundo Thiollent (1986),

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 15)

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem participação efetiva no processo e com os envolvidos, o que é fator essencial para os propósitos da investigação, assim como para melhor socialização entre os participantes e o pesquisador, a fim de atingir os resultados esperados. De acordo com Thiollent (1986, p. 21), “[...] os participantes não se reduzem a cobaias e desempenham um papel ativo”. O pesquisador e envolvidos podem se modificar e, ainda, transformar o ambiente ou situação investigada.

Ainda em menção às metodologias de pesquisa adotadas nas produções sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015, constatou-se que a pesquisa documental foi a terceira mais empregada nas dissertações e teses. Já nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos da RBE, esse tipo de pesquisa apareceu em segundo lugar.

Foram encontradas 18 produções de mestrado que optaram pela pesquisa documental, representando 10% do total das 170 dissertações inventariadas. Nas teses, 5 utilizaram esse tipo de pesquisa, o que constitui 8% das 57 produções de doutorado. Das 117 produções correspondentes aos trabalhos do GT 10 somados aos artigos publicados na RBE, 30 optaram pela pesquisa documental como metodologia de investigação, o que significa 26% do total.

Na quarta posição, ficaram as pesquisas de estudo de caso, representando 9% das produções de mestrado. Já no grupo dos trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos da RBE, a metodologia em questão ocupou o terceiro lugar, representando 10% do total das 117 produções encontradas.

A pesquisa que tem como ponto principal o estudo de um caso, em particular, deve ser representativa para o pesquisador “[...] ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. (SEVERINO, 2007, p. 121) No que se refere ao uso dessa metodologia na área da Educação:

Na pesquisa educativa, o uso dessa metodologia é mais recente e dentro de uma concepção bastante restringida, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade que pode ser uma escola, um professor, um aluno ou uma aula. O estudo de caso é utilizado, há muito tempo, em campos como o direito, a medicina, a psicologia e a administração. (MOREIRA, 2011 apud ANDRÉ, 1998, p. 21)

O autor esclarece que, estudar uma unidade específica significa o estudo de uma parte interligada a um todo. “O estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular [...]. É pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia a dia”. (ANDRÉ, 2005, p. 17-18) Em um estudo de caso sobre uma professora alfabetizadora e sua prática, por exemplo, deve ser considerado o cenário escolar ao qual ela pertence, bem como suas concepções a respeito de docência, escola e demais assuntos relacionados à função docente.

Ainda considerando as análises quanto às principais metodologias utilizadas nas produções sobre leitura, no grupo das teses, apareceram 57 pesquisas bibliográficas, representando 7% do total. De acordo com Severino (2007), na pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem como fonte trabalhos já realizados sobre um tema, registrados em determinado banco de dados, ou documentos impressos, como livros ou artigos, entre outros.

As pesquisas do tipo etnográfica, interpretativista, história de vida, autobiográfica e “Estado da Arte” também foram adotadas nas produções sobre leitura mapeadas. A pesquisa etnográfica representou 6% das produções de mestrado e 5% das teses de doutorado; a pesquisa interpretativista foi desenvolvida em 3,6% das dissertações e 4% das teses; a pesquisa bibliográfica foi utilizada em 6,5% dissertações e 7% das teses; e a história de vida esteve presente em 1,3% das dissertações e em 4% das teses. Por fim, verificou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Arte” nas produções de mestrado, representando menos de 1% dos trabalhos realizados, e uma pesquisa autobiográfica representando, 2% do total de trabalhos.

Em relação aos trabalhos apresentados no GT 10 da ANPEd e aos artigos publicados na RBE, as informações do Quadro 28 indicaram que não foram realizadas pesquisas etnográficas, história de vida, autobiográfica e bibliográfica do tipo “Estado da Arte”. Contudo, das metodologias adotadas nessas produções, apareceram seis pesquisas bibliográficas, e duas interpretativistas.

No Quadro 29, a seguir, apresentam-se algumas definições sobre os tipos de pesquisa que tiveram menor representação nas produções de mestrado, doutorado, nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e artigos publicados na RBE, de 2010 a 2015, sobre o tema leitura, na área da Educação.

Quadro 29: Tipos de pesquisa: considerações e referências

TIPOS	DEFINIÇÕES	REFERÊNCIAS
Etnográfica	“A pesquisa etnográfica têm sentido amplo e próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de determinado grupo.”	(SPRADLEY, 1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p.15.)
	“O uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.”	(WOLCOTT, 1975, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 15)
Pesquisa interpretativista	“O interesse central dessa pesquisa está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à suas ações em uma realidade socialmente construída, através de observação participativa, isto é, o pesquisador fica imerso no fenômeno de interesse. Os dados obtidos por meio dessa participação ativa de natureza qualitativa e analisados de forma correspondente.”	(MOREIRA, 2011, p. 56)
História de vida	“Pesquisa realizada para investigação aprofundada, da história de vida de uma “pessoa de relevo social (escritor, famoso, cientista, outros) ou uma pessoa popular (como uma antiga professora, presidente de alguma associação, ou que represente alguma classe social, dentre outras).”	(TRIVIÑOS, 1987, p. 135)
Autobiográfica	“As narrativas autobiográficas possibilitam conhecer e compreender aspectos diretamente relacionados aos processos formativos e às de mais práticas e vivências da pessoa que narra e revela a si mesma. Dessa forma, a investigação baseada em narrativas autobiográficas abre uma perspectiva para a apreensão e compreensão do processo formativo e constitutivo do indivíduo enquanto pessoa e profissional em sua relação consigo mesmo, o outro e o mundo.”	(SILVA; MAIA, 2010, p. 05)
Pesquisa bibliográfica “Estado da Arte”	“As pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm caráter bibliográfico, e elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.”	(FERREIRA, 2002, p. 257)

Fonte: A autora.

Em relação às pesquisas bibliográficas, foram 11 dissertações, seis produções entre trabalhos no GT 10 da ANPEd e artigos da RBE, e nenhuma nas teses, conforme evidenciado nos quadros 26, 27 e 28. A pesquisa etnográfica foi opção em 10 dissertações, três teses, e em nenhum trabalho ou artigo. Quanto à pesquisa interpretativista, foram seis dissertações, duas teses e duas produções entre trabalhos no GT 10 e artigos da RBE que empregaram essa metodologia. De acordo com o mapeamento feito, foram encontradas apenas duas produções

de mestrado e duas de doutorado que optaram pela pesquisa “História de Vida”, e não houve nenhuma produção no GT 10 da ANPEd ou na RBE que elegeu esse tipo de pesquisa. Por fim, identificou-se uma pesquisa bibliográfica “Estado da Arte” em nível de mestrado, e uma em nível de doutorado.

5.1. Panorama Geral das Metodologias Adotadas nas Produções sobre Leitura, na Área da Educação, de 2010 a 2015

Após comparar os quadros 26, 27 e 28, referentes aos tipos de pesquisa mais evidenciados nas produções, foram organizados quadros a partir das informações catalogadas, e o resultado foi o seguinte:

Quadro 30: Principais tipos de pesquisa das produções sobre leitura da BDTD/IBICT, de 2010 a 2015

DISSERTAÇÕES	TESES	GT ANPEd e artigos da RBE
Pesquisa de Campo	Pesquisa de Campo	Pesquisa de Campo
Pesquisa - Ação	Pesquisa - Ação	Pesquisa Documental
Pesquisa Documental	Pesquisa Documental	Estudo de Caso
Estudo de Caso	Pesquisa Bibliográfica	Pesquisa-Ação

Fonte: A autora.

As informações apresentadas no Quadro 30 indicam as metodologias mais utilizadas nas produções sobre leitura. A pesquisa de campo representou 49,6% da predileção dos pesquisadores; a pesquisa-ação 11%; a documental 15%; o estudo de caso 9%; e a pesquisa bibliográfica 6%. Portanto, ficou evidente, pelo destaque dado à pesquisa de campo, que os propósitos das produções estiveram relacionados com a compreensão dos conhecimentos e práticas de pessoas envolvidas, de forma direta ou indiretamente, com o contexto da pesquisa. Os pesquisadores buscaram observar, e/ou mesmo interferir nas situações com as quais se depararam, considerando os potenciais vestígios para esclarecimento das inquietações que suscitaram seus estudos.

Nos dizeres de Lüdke e André (2015), cada vez mais as pesquisas demonstram interesse em investigar questões-problema relacionadas aos contextos educacionais. Para isso, torna-se imprescindível o maior envolvimento do pesquisador nesse cenário, por meio de participação mais efetivas, considerando todos os elementos e lugares investigados. Torna-se relevante a inserção do pesquisador nos estudos de campo, o que poderá surpreendê-lo, superando suas expectativas, hipóteses ou quaisquer indagações construídas. Isso porque as descobertas acontecem no decorrer da pesquisa.

Triviños (1987) esclarece que:

[...] é indispensável que o pesquisador tenha claro, ao iniciar uma pesquisa, que dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa em estudar. Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possa apresentar-se. A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. (TRAVIÑOS, 1987, p. 140)

O autor pondera que, ter flexibilidade em relação aos dados encontrados não abster o pesquisador de buscar informações sobre seu objeto de estudo. Isso é requisito necessário para uma visão clara do assunto ou tema a ser investigado, como também para construir hipóteses, planejar o caminho da pesquisa, e rever atitudes previamente estabelecidas. Assim sendo, na abordagem qualitativa, tudo o que for observado, anotado, percebido por meio de conversas informais, entrevistas, participações em atividades, ou seja, todo o transcurso da pesquisa é significativo para as análises e reflexões. No mais, documentos analisados e outros trabalhos realizados sinalizam caminhos a serem seguidos ou revistos pelo pesquisador.

Os instrumentos de pesquisa são necessários para que todo o trabalho investigativo seja realizado. Severino (2007, p.125) nomeia os instrumentos de técnicas de pesquisa, e as define como “[...] procedimentos operacionais que servem de mediação prática para realização das pesquisas. [...] utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias [...], porém, compatíveis com elas”.

É importante esclarecer que não se pode caracterizar uma abordagem de pesquisa apenas em razão das técnicas de coleta de dados, visto que “[...] observações diretas, entrevistas e análises de documentos, podem ser traduzidos em termos quantitativos.[...] portanto, não se pode supor que estas duas abordagens de pesquisa sejam intercambiáveis”. (GUEDIN; FRANCO, 2014, p.88-89) Sendo assim, nas produções mapeadas, foram identificados trabalhos com algumas informações em forma de dados quantitativos, mas que, nem por isso, tiveram suas abordagens de pesquisa caracterizadas como quantitativa ou quanti-quali.

Quanto aos instrumentos de pesquisas identificados nas dissertações e teses, nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e nos artigos da RBE, os quadros 31 e 32, a seguir, representam os que foram mais utilizados nas produções. Vale esclarecer que em uma única pesquisa podem ser utilizados mais de um procedimento ou metodologia de pesquisa. Gatti (2007, p. 53) afirma que os instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados “[...] de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, das habilidades do pesquisador para utilizá-los”. Portanto, o pesquisador

precisa estar seguro e conhecer de forma aprofundada as principais características e peculiaridades dos instrumentos a serem aplicados no campo de pesquisa.

Quadro 31: Instrumentos de pesquisa nas dissertações e teses sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015

INSTRUMENTOS DE PESQUISA	QUANTIDADE	%
Entrevista Semiestruturada	115	51
Observação Participante	80	35
Questionário aberto	70	31
Oficinas Pedagógicas/Intervenções Propositivas	31	14
Notas/diário de Campo	30	13
Análise Documental	25	11
Análise de Conteúdo	10	4
Áudio	07	3
Vídeo	06	2,6
Fotografia	05	2,2
Entrevistas Coletivas	03	1,3
170 DISSERTAÇÕES + 57 TESES	TOTAL = 227 PRODUÇÕES	

Fonte: A autora.

Quadro 32: Instrumentos de pesquisa nos trabalhos do GT 10 da ANPEd e nos artigos da RBE sobre leitura, na área da Educação, de 2010 a 2015

INSTRUMENTOS DE PESQUISA	QUANTIDADE	%
Entrevista Semiestruturada	65	56
Observação Participante	60	51
Notas/diário de Campo	40	34
Questionário aberto	25	21
Análise Documental	14	10
Análise de Conteúdo	10	8
Oficinas Pedagógicas/ Intervenções Propositivas	07	6
Áudio	05	4
Grupo Focal	03	2
Filmagem	03	2
Entrevistas Coletivas	02	1,7
Fotografia	02	1,7
TOTAL = 117 PRODUÇÕES		

Fonte: A autora.

Pelos quadros acima, nota-se que os instrumentos de pesquisa utilizados são concernentes às principais metodologias adotadas nas produções com abordagem qualitativa. Assim, o pesquisador se insere no campo de investigação e se envolve com o ambiente da pesquisa, como também observa de forma participativa os acontecimentos, os sujeitos, o objeto de estudo e o tema a ser investigado. E esse é “[...] um dos grandes desafios referentes

ao papel e às tarefas exercidas pelo observador. As habilidades exigidas desse profissional não são poucas nem simples”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 19)

Segundo as autoras, o trabalho exige responsabilidade com as próprias ações e posturas; sensibilidade para percepção dos outros e de si mesmo; maturidade para lidar com as informações que lhe são confiadas, e, ainda, para analisá-las de maneira proveitosa em seus estudos. Para que essa atividade de observação participante tenha êxito, é imprescindível que o sujeito-pesquisador se embase em um arcabouço teórico coerente com os objetivos a serem alcançados em sua produção.

Severino (2007) destaca que a observação é uma etapa essencial na introdução do pesquisador no cenário de seu campo de investigação, e afirma que esse procedimento cabe em qualquer metodologia escolhida. Bogdan e Biklen (1994) sugerem que o observador deve agir com discrição, ser cauteloso e respeitar opiniões divergentes das suas, a fim de adquirir a confiança dos envolvidos e, então, conseguir uma quantidade satisfatória de informações que possam contribuir com o desenvolvimento do seu trabalho.

As notas/diários de campo consistem em mais uma técnica utilizada pelo observador participante, voltada para o registro de informações, para futuras reflexões, análises e discussões acerca de aspectos observados no percurso da pesquisa. De acordo com Triviños (1987), não há um consenso entre os autores e pesquisadores quanto à definição e abrangência das notas, anotações ou diários de campo. Segundo o autor, alguns os definem como o processo que inclui todos os registros feitos durante o desenvolvimento da pesquisa; outros se restringem a compreendê-los como acervo particular do pesquisador, com comentários críticos acerca do que foi observado, conversas informais e/ou entrevistas realizadas.

Lüdke e André (2015, p. 38) entendem que “[...] ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados[...]”, por promover uma interação entre os envolvidos. De acordo com as autoras, nas entrevistas semi-estruturadas, as informações advêm de sujeitos motivados, o faz com que, em um ambiente natural, haja influências recíprocas entre o pesquisador e o pesquisado. A entrevista apresenta, pois, um caráter flexível, haja vista que, mesmo com perguntas pré-formuladas, elas poderão instigar outras indagações.

Nesse sentido, Lüdke e André (2015) advertem sobre a importância de o entrevistador se preparar para a entrevista, pois,

[...] quanto mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que abordará, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista. Como em qualquer outra técnica, é necessário verificar

cuidadosamente se as informações pretendidas exigem mesmo essa técnica ou se poderiam ser conseguidas por outros meios [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 44)

O planejamento das questões a serem discutidas sobre o tema investigado é fundamental, uma vez que o despreparo do entrevistador pode ocasionar perda de tempo, tanto para ele como para a pessoa entrevistada, e, conseqüentemente, acarretar no pouco ou nenhum proveito desse instrumento de pesquisa. Em uma entrevista semiestruturada, bem organizada e definida, os questionamentos básicos levam a um “[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...], que segue espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Entre os instrumentos ou técnicas de pesquisa, o questionário aberto foi utilizado nas produções inventariadas. Diferentemente da entrevista, ele pode ser respondido sem que o pesquisador esteja presente. Desse modo, consegue alcançar um maior número de pessoas ao mesmo tempo, e estas não precisam se identificar. Contudo, esse procedimento para coleta de dados pode ser considerado como negativo pelo fato de poder excluir pessoas que não conseguem compreender as indagações. E, estando longe, o pesquisador não pode esclarecê-las. (GIL, 1989)

O autor define o questionário aberto como aquele formado por questões abertas, que são “[...] aquelas em que o interrogado responde com suas próprias palavras [...] e em que o pesquisador formula questões que não sejam desestimulante para o investigado”. (GIL, 1989, p. 128) Nesse tipo de questionário, como sua própria caracterização sugere, o pesquisado tem espaço para comentar sobre as indagações que lhe foram feitas, ou mesmo acrescentar algum item que não esteja nas perguntas, de maneira a propiciar a compreensão do pesquisador sobre o tema ou assunto investigado.

É válido destacar que muitas pesquisas utilizam, ao mesmo tempo, a entrevista semiestruturada e o questionário aberto. Desse modo, como já foi dito anteriormente, na busca por informações, podem ser escolhidos e executados mais de um procedimento ou técnica de pesquisa, mesmo que sejam bem parecidos, como no caso exposto acima.

As oficinas pedagógicas/intervenções propositivas foram instrumentos de pesquisa que fizeram parte das produções que adotaram a pesquisa-ação para investigações no âmbito educacional. Entre os objetivos da pesquisa-ação está a construção de um plano de ação, “[...] que corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema”. (THIOLLENT, 1998, p. 70)

Nesse caso, as ações empreendidas, destacadas no Quadro 31, correspondentes a 14% das produções, intencionaram organizar, com a participação dos envolvidos na pesquisa, oficinas pedagógicas como momentos para discussão de assuntos pertinentes ao grupo. A partir de então, foi feito o planejamento de algumas intervenções nas práticas. Isso vem ao encontro da concepção da pesquisa-ação apresentada por Thiollent (1998, p. 100), que consiste em “[...] uma metodologia concebida pela articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, etc.) [...] Paralelamente ao agir existe o fazer, que corresponde ao transformar”.

A análise do conteúdo foi sistematizada nos quadros 31 e 32 como sendo um tipo de instrumento de pesquisa. Todavia, Bardin (2009, p. 33) reflete que “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidades de formas e adaptável a cada campo de aplicação”. O autor ainda esclarece que a análise de conteúdo é realizada conforme os tipos de documentos e diferentes objetivos dos pesquisadores, pois se trata de um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações”. (BARDIN, 2009, p. 33) Dessa maneira, ressalta-se que as considerações feitas a respeito desse instrumento de investigação não tiveram a pretensão de defini-lo, mas de esclarecer algumas de suas particularidades.

Triviños (1987) aponta algumas características como essenciais na análise de conteúdo:

Uma delas é o de ser um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das “mensagens”. [...] Outra ideia essencial seria o da “inferência” que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam[...] Uma última é a de ser “um conjunto de técnicas”, em que é preciso ter clareza, pois, se não tiver, o processo de inferência será muito difícil ou impossível. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160)

O autor ressalta que todas essas peculiaridades da análise de conteúdo são úteis ao pesquisador que se prepara com um vasto arcabouço teórico, com vistas a conseguir dominar conceitos essenciais, implícitos nas mensagens e comunicações com as quais se depara.

Por fim, a respeito da análise documental, que também aparece nos quadros 31 e 32 como um instrumento de pesquisa, Bardin (2009, p.47) a define como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, para facilitar a consulta e referenciação”. De acordo com o autor, isso facilita o acesso e compreensão do observador para aproveitar ao máximo todas as informações contidas nos documentos, e que podem lhe interessar no seu processo de pesquisa.

Bardin (2009), entendendo que pode haver comparação entre análise de conteúdo e análise documental, aponta algumas diferenças entre elas.

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise do conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2009, p. 48)

Na análise documental, os documentos guardam evidências que podem contribuir com o pesquisador, por serem considerados uma “[...] fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 46-47) A pesquisa que se vale desse instrumento, principalmente se for embasada em documentos oficiais, tem maior credibilidade no que diz respeito às informações apresentadas.

Considerando as produções sobre leitura, de 2010 a 2015, na área da Educação, em uma média de 3% delas, o áudio, o vídeo, a fotografia e a filmagem foram indicados nas metodologias como instrumentos de pesquisa. Porém, verificou-se que eles serviram como suporte para gravações de entrevistas, conversas informais com os pesquisados, e até mesmo para registro de algumas das atividades observadas pelos pesquisadores.

Ainda apareceram nos quadros 31 e 32 as entrevistas coletivas ou de grupo, o memorial de leituras, e grupos focais, representando menos de 2% dos principais instrumentos de pesquisa adotados nas metodologias das produções. As entrevistas coletivas ou de grupo, de acordo com os pesquisadores, foram feitas com um conjunto de pessoas participantes da pesquisa. Esse processo ocorreu com base em discussões, a partir de perguntas elaboradas previamente, mas com questões abertas ao diálogo, que incitavam outras indagações, e, portanto, possibilitavam a melhor compreensão do que já havia sido abordado.

De acordo com Triviños (1987), as entrevistas coletivas podem ser realizadas após as entrevistas individuais, com grupos de pessoas de diversos setores que compõem o ambiente educacional, entre elas, professores, alunos, equipe gestora, e outras. Caso haja “[...] alguns pontos escuros, que não tenham sido possíveis completar, ou que parecem como conflitivos ou divergentes, podem-se elaborar questões para uma entrevista coletiva, que reúna todos”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

As entrevistas coletivas podem ser confundidas com grupos focais, que, segundo Barbour (2009), consistem em:

[...] gerar e analisar a interação entre os participantes em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada indivíduo e grupo, como seria a abordagem favorecida pelo que é mais usualmente referido como sendo a “entrevista de grupo”. O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si [...], e isso envolve a preparação para o desenvolvimento de guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentive a interação [...]. (BARBOUR, 2009, p. 20-21)

A autora evidencia a atenção que o pesquisador deve ter com o planejamento do grupo focal, e complementa que a observação da composição do grupo, bem como as expectativas dos participantes e suas experiências, tudo isso serve de indício para que o pesquisador possa elaborar estratégias de mediação, de maneira a enfatizar os pontos que merecem ser mais discutidos. O grupo focal, como instrumento de pesquisa, foi identificado em apenas 2% dos trabalhos apresentados no GT 10 da ANPEd e nos artigos publicados na RBE.

Por fim, observou-se que as informações dos quadros 31 e 32 estão de acordo com o tipo de abordagem das produções sobre leitura, na área da Educação, que, em sua maioria, foi de abordagem qualitativa⁴². Lüdke e André (2015) observam que essa abordagem e os instrumentos de pesquisa interligados a ela,

[...] em lugar de questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos de análises experimentais, são utilizados nesse tipo de estudo, com abordagem qualitativa, um estudo com observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 10)

Porém as autoras alertam que, independentemente dos procedimentos utilizados, sejam eles mais recentes ou tradicionais, a construção da pesquisa deve seguir o rigor científico exigido. O pesquisador deve ter muita atenção em relação “[...] à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo [...]”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 10)

Ao observar as metodologias e procedimentos utilizados nas produções catalogadas, ficou evidente a postura dos pesquisadores, que realizaram os estudos sobre o tema leitura

⁴² Conforme o que foi apresentado no Capítulo IV desta dissertação.

com responsabilidade no trato das informações encontradas ao longo da pesquisa; nas discussões acerca das realidades vivenciadas em campo; e na construção de ações juntamente com os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Olhar pra trás após uma longa caminhada
pode fazer perder a noção da distância que percorremos,
mas se nos detivermos em nossa imagem,
quando a iniciamos e ao término,
certamente nos lembraremos o quanto nos custou
chegar até o começo ontem. [...]*

(Guimarães Rosa)

A partir da experiência como docente, surgiram algumas inquietações em relação ao trabalho com a leitura, o que despertou a vontade de pesquisar sobre o tema, e, conseqüentemente, culminou nesta dissertação. No trajeto de desenvolvimento da mesma, foram realizadas observações, estudos e reflexões em relação ao que os pesquisadores discutiram e produziram sobre leitura no período de 2010 a 2015. Para tanto, foram consideradas, sobretudo, as principais referências teóricas e metodologias utilizadas nessas investigações.

A leitura ocupa lugar de destaque na constituição de um sujeito ativo, consciente de suas atitudes, capaz de se perceber como agente social, rumo ao protagonismo de sua vida. O indivíduo a todo o momento é instigado a interagir com o ambiente em que está inserido, com pessoas e diferentes situações, por meio do diálogo. Logo, é relevante que ele se sinta como parte desse cenário, beneficiando-se das informações e conhecimentos proporcionados a ele, em um processo de empoderamento de suas ações.

Tendo em vista essa conjuntura, este trabalho apresenta o “Estado da Arte” da leitura no Brasil, considerando o período de 2010 a 2015. A questão-problema que o norteou foi investigar os fundamentos teórico-metodológicos mais utilizados nas pesquisas com o tema leitura, em produções de mestrado e doutorado vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação no país, consultadas na BDTC/IBICT; nos trabalhos apresentados no GT 10 da ANPEd; e em artigos publicados na RBE, periódico da ANPEd.

Na busca com a palavra-chave leitura, em todos esses três meios, foram encontradas, no total, 438 produções, sendo 317 dissertações e 121 teses, em diversas áreas do conhecimento. Porém, considerando a problemática desta pesquisa, foram mapeadas 170 produções de mestrado, 57 de doutorado, 106 trabalhos do GT 10 da ANPEd e 11 artigos da RBE que versaram sobre o tema leitura, na área da Educação.

Com o mapeamento, foi possível perceber que a maioria das produções adotou a abordagem qualitativa na relação sujeito e objeto de estudo. Isso se justifica por essa relação

privilegiar a proximidade e interação do pesquisador com o que é pesquisado, de maneira que, além de observar o seu campo de estudo, ele participa de forma efetiva da realidade com a qual se depara.

Nos trabalhos analisados, notou-se que os pesquisadores buscaram refletir sobre as questões investigadas, envolvendo-se com o cenário da pesquisa e discutindo com as pessoas envolvidas no mesmo. O propósito era construir caminhos alternativos para amenizar as dificuldades evidenciadas, a saber: a leitura no ambiente escolar, problemas relativos à aquisição da leitura, formação leitora, práticas do professor no trabalho com a leitura, materiais de apoio utilizados para o ensino da leitura, avaliações externas e leitura, entre outros. Assim, é correto afirmar que o sujeito pesquisador deixou de ser mero figurante, para se portar ativamente no ambiente da pesquisa.

Nesse sentido, as metodologias que se destacaram nas produções com o tema leitura, na área da Educação, foram as seguintes: pesquisa (49,6%), pesquisa documental (15%), pesquisa-ação (11%), estudo de caso (9%) e pesquisa bibliográfica (6%). O fato de a pesquisa de campo ter sido a mais utilizada pode ser explicado em razão dos pesquisadores, no campo educacional, buscarem respostas para questões voltadas para: práticas de leitura de professores e alunos; formação do docente para o trabalho com a leitura; formação do leitor; e ainda, outros aspectos ligados ao tema de estudo. Já a pesquisa-ação e estudo de caso podem ter sido escolhidos em razão de propiciarem reflexão e modificação da realidade investigada. Por meio dessas metodologias, o pesquisador intervém no ambiente com base nos conhecimentos teóricos construídos no decorrer do trabalho.

Nessa direção, constatou-se que os instrumentos de pesquisa mais utilizados nessas produções estavam de acordo com as principais metodologias adotadas, e, entre eles, evidenciou-se a prevalência de: entrevista semiestruturada, observação participante, questionário aberto, oficinas pedagógicas e/ou intervenções propositivas, notas/diário de campo, análise documental e análise de conteúdo.

De acordo com os dados sistematizados, aproximadamente em 50% das produções os pesquisadores recorreram às entrevistas semiestruturadas e questionários abertos. Esses instrumentos auxiliaram na interação do pesquisador com os envolvidos na pesquisa, como também na análise e interpretação de questões-problema acerca do tema estudado. Percebeu-se, ainda, que outros procedimentos foram utilizados nessas investigações, como grupo focal e entrevistas coletivas, além de outros recursos, como: áudio, filmagem, fotografias, vídeos, e mais.

No que se referente aos fundamentos teóricos, constatou-se que, nas produções sobre leitura, de 2010 a 2015, na área da Educação, os estudos se embasaram sobremaneira na perspectiva interacionista de ensino da leitura, com o propósito de fortalecer as relações entre o sujeito e o objeto. Essas produções se fundamentaram nos pressupostos de Bakhtin (1988), que concebe a linguagem como processo de construção social, e destacaram o caráter interacional e dialógico das relações, observando os aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem os sujeitos.

As discussões sobre o desenvolvimento da leitura se firmaram na concepção de sujeito como agente ativo, capaz de estabelecer relações com aquilo que lê, para a construção de sentidos. Esses estudos tiveram como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1988, 2001, 2004). Levou-se em consideração o posicionamento ativo do sujeito em relação à aquisição do próprio conhecimento. Mas não se deixou de valorizar a mediação da aprendizagem por diversos incentivadores do progresso do indivíduo.

Desde as séries iniciais, houve preocupação em observar, refletir e discutir a respeito das atividades direcionadas para a proficiência na leitura, considerando a alfabetização e o letramento como requisitos essenciais. Entre as referências teóricas de maior destaque nessas produções estiveram: Cagliari (2009), Rojo (2009), Street (2012), Silva (1999), Certeau (1994), Martins (1994), Freire (2006), Soares (2005), Geraldi (1996), Kleiman (1996), Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1989).

Averiguou-se que as problematizações das pesquisas direcionaram-se, principalmente, para o trabalho dos docentes/professores com a leitura. Nas análises, foram observados aspectos relativos à sua formação, concepções e práticas de leitura, bem como práticas pedagógicas empregadas para a formação do leitor. Os referenciais teóricos que embasaram essas discussões foram: Bakhtin (2003), Geraldi (2006), Soares (2003), Cagliari (2009), Imbernón (2000), Larrosa (2004), Street (2003), Lahire (1997), Bourdieu (2001), Petit (2008), Kleiman (2005), Marinho (2007, 2009), Marcuschi (2008), entre outros.

Pode-se afirmar, com base nos resultados, que mesmo nas pesquisas em que o foco era o aluno, o destaque das observações foi o trabalho do docente em sala de aula. Entende-se que, em uma escola comprometida com a formação de cidadãos leitores, é de extrema relevância a atuação do professor no processo de mediação da aprendizagem. Porém, as produções indicaram uma responsabilização exacerbada desse profissional pela maioria dos problemas encontrados no processo de aquisição da leitura.

Essas considerações instigaram os seguintes questionamentos: O caminho para se pensar a leitura deve ser apenas o de encontrar os responsáveis pelos baixos índices de

proficiência do aluno? Quais papéis desempenhados pelo professor, bibliotecário, ou outros mediadores da leitura? Quais estratégias podem ser planejadas e desenvolvidas para melhorar o desempenho dos alunos enquanto leitores? De que forma os estudantes lidam com os materiais didáticos, instrumentos utilizados como auxílio para o desenvolvimento da leitura? Que tipo de leitura desperta a atenção dos discentes, e como isso sinaliza suas necessidades, no ambiente escolar e social?

Por fim, considera-se pertinente que haja mais pesquisas com foco no aluno, com o intuito de compreender os caminhos que ele percorre na aquisição do conhecimento sobre leitura. Para tanto, é preciso levar em consideração suas principais dificuldades, avanços e pontos de atenção, como forma de sinalizar alternativas de mediação da aprendizagem e estratégias de acompanhamento e auxílio no desenvolvimento e formação do sujeito-leitor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: Preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.
- ANTÔNIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Secretaria de Estado da Educação. Maringá, 2008.
- BAKHTIN, Mikail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1975)**. Trad. Bernadini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Trad. Marcelo Figueredo Duarte. São Paulo: ARTMED, 2009.
- BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- _____. Leitura e política. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs.). **Escolarização da leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O Direito de Ler e Escrever**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CERTEAU, Michel de Certeau. **A Invenção do Cotidiano – Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane do Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura: Múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A Pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 a 1995**. Campinas: Komedi; Arte Escrita, 2001.

_____. **Pesquisa em Leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GATTI, Angelina Bernadete. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3 ed. Brasília: Liber Editora, 2010.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 out. 2016.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020. In: **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), 2011- 2020**. Documentos Setoriais Volume II. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

GEDOZ, S.; COSTA - HUBES, T. da C. **Concepção sociointeracionista de linguagem**: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. Revista Trama, Marechal Cândido Rondon, v.8, n.16, 2012.

_____. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**, v. 8, n. 16, p. 130, 2º sem., 2012.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n.33, set./dez.2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane do Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – IPL. **Relatórios INAF 2015**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

LOBMAN, Carrie. Três dialéticas e ambientes sociais terapêuticos de aprendizagem. Tradução de Stela Miller. In: BARBOSA, Maria Valéria et al. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 405 p.

MARTINS, Renata Pereira. **Estudos Introdutórios sobre leitura no Brasil: Dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil de 1996 a 2000**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Leitura: de quem. Para quem? In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PENIDO, Thaís Nogueira. **45 anos de produção de pesquisas acadêmicas em leitura no Brasil (1965-2010): análise do estado da arte e construção de um catálogo virtual (Pôster)**. Campinas: Unicamp, 2014.

_____. **Um estudo da leitura como temática nos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado no Brasil (2000-2005)**. Campinas, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

PERES, Selma Martines; GONÇALVES, Ana Maria. Reflexões sobre leitura e livro. In: PERES, Selma Martines (Org.). **Leitura: história e práticas**. 1 ed. Goiânia: Editorial, 2013.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço pública**. Trad. Celina Olga de Souza. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

CAPES. PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO - PNPG 2011-2020. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 out. 2016.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R. et al. (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, ALB, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, Francisco das Chagas; MAIA, Sidclay Ferreira. **Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores**. Piauí, Teresina. 2010.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Orgs). **Leitura e perspectivas interdisciplinares**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Comunicação e Expressão: O ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas. SP: Mercado das Letras, 1995.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Metodologia da pesquisa-ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, Lev. Semenovitch, 1896-1934. **Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S.. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YUNES, Eliana.; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, R.. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R. et al. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009.

_____. (Orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998.

**PRINCIPAIS REFERÊNCIAS QUE FUNDAMENTARAM AS PRODUÇÕES SOBRE
LEITURA – NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – 2010 A 2015**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, M. Quem não lê e não escreve, da vida pouco desfruta, porém... In: _____. **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____ (Org.). **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar – espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ANDERSON, T., Rourke; ARCHER, W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 5(2) December 10, 2004. Disponível em: <http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson.asp. 2000>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, R.. A Nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i) materialidade e valor. In: ANTUNES R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAJARD, Èlie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set/dez. 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Os gêneros dos discursos. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O todo semântico da personagem. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et. al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BALOGH, Anna Maria. **O Discurso Ficcional na TV**: Sedução e Sonho em Doses Homeopáticas. São Paulo: Edusp, 2002.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Poesia na Sala de Aula**. 2 ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: Obras escolhidas: Magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORTOLIN, S.; JÚNIOR, O. F. ALMEIDA. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 133-184, jul./dez. 1995.

_____. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: Renato Ortiz (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

_____. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A Biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, número especial, p.7-17, out./dez. 2014.

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. Leitura e Política. In: BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 33, ano 18, p. 3-8, jun. 1999.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2009.

_____. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO Luanda; DE GRANDE (Orgs.). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAGLIARI, Luís Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo et al. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

_____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A Invenção do Cotidiano** – Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de uma conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARTIER, A. M.. **Ler e escrever:** entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Práticas de leitura e escrita** - história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A História Cultural:** entre práticas e representações. 2 ed. Rio e Janeiro: DIFEL, 2002.

_____. Educação e história rompendo fronteiras. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v.6, n. 31, p. 5-15, jan./fev. 2000.

_____. **Leitura e leitores na França do antigo regime.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UNB, 1994.

COELHO, Bethy. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** teoria e análise didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Odaleia Alves. Índícios de circulação do “Livro do Povo” de Antonio Marques. In **Anais do 17º Congresso de Leitura**. Campinas, SP, 2009. Disponível em: <www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_2038.pdf>. Acesso em : 08 jun. 2010.

DARNTON, R. História da Leitura: In: BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: EDUNESp, 1989.

_____. **O Beijo de Lamourette** - mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

DUMONT, Lígia M. Moreira; ESPÍRITO SANTO, Patrícia. Leitura Feminina: motivação, contexto e conhecimento. In: DUMONT, Lígia M. Moreira; ESPÍRITO SANTO, Patrícia. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro: ICC, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____. **Alfabetização em processo**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Com todas as letras**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. **A leitura em questão**. Tradu. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

_____. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. **Modos de ser leitor** – Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia do Oprimido:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: Práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930 a 1950). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 81, p. 115-121, dez. 2002.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, nov./dez. 1998.

GARRISON, D. R.. **Researching the community of inquiry framework:** Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise de políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. A constituição do sujeito leitor. In: GERALDI, J. W. **Fundamentos de estudos da linguagem.** Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Portos de Passagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens In: SOUZA, R. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Ler e Compreender:** Estratégias de Leitura. Mercado de Letras, 2010.

_____. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. (Org.). **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____; _____. SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Re-vista**, v. 19, p. 194-214, 2012.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HEATH, S.. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983

_____. **Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions**. In: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N. J. : Ablex, 1982.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n. 33, p.5-17, maio/jun. 2000.

HELLER, Bárbara. Vossas filhas sabem ler?, 2011. Campo Grande. **Anais... XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Campo Grande, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **Caminhos para aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Formação crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

- _____. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 5 ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- _____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- _____. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 2 ed. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: Unicamp, 2005.
- _____. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **A concepção escolar da leitura.** Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore. G. V. **Argumentação e linguagem.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Argumentação e linguagem.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAHIRE, B. **L’Esprit Sociologique.** Paris: Éditions La Découverte, Laboratoire des Sciences Sociales, 2005.
- _____. **A cultura dos Indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Homem Plural:** os determinantes da ação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **Retratos Sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do Mundo.** São Paulo: Ática, 2008.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura:** ensaios sobre la formación humanística. Barcelona: Laertes, 1996.
- _____. La defensa de la soledad. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE, 2003.
- _____. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, T. F; MELO, K. L. R. de. Planejamento do ensino de leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. (Orgs.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÈVY, P.. **Cibercultura**. Trad.Carolos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr./jun. 2015.

LIMA, L. C. O leitor demanda (d) a literatura. In: JAUSS, H. R. et al.. **A Literatura e o leitor**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

LOURENÇO, Simone T; CÔGO, Ana M. **O Ensino aprendizagem da matemática e a pedagogia do texto**. Brasília: Plano editora 2004.

LURIA, A.R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

_____. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Contexto, 2001.

MARINHO, M. Dilemas metodológicos no ofício de pesquisa, 2007. Caxias do Sul. **Anais... III Simpósio Internacional sobre Gêneros Textuais**, 2007.

_____. Escrita nas práticas de letramento acadêmico, 2009. Caxias do Sul. **Anais... V Simpósio Internacional sobre Gêneros Textuais (SIGET)**, 2009.

_____. **Professor da Pré-Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 8 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical:** conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo/1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, A. **Apresentação.** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil.** Século XX. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola,** São Paulo, n. 142, mai. 2002.

_____. Por que a história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, CAMARA. Maria Helena. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil,** v. II: século XX. Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNES, Benedito. **A clave do poético.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORLANDI, Eni (Org.). **Leitura e interpretação.** Rio de Janeiro: PROLER, 1995.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e leitura.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Intrepretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo horizonte: Formato, 2001.

_____. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: **Das Leituras ao Letramento Literário.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

_____. **Teoria da literatura na escola:** atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1992.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux)**. Campinas: Pontes, 1990.

_____. Sob o pseudônimo de Thomas Herbert. **Observações para uma teoria geral das ideologias**. Trad. Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. Campinas, 1995.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETIT, Michele. **Os Jovens e a leitura – uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2013.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

POSSENTI, S. O dado dado e o dado dado. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REIMÃO, Sandra. **Livros e televisão: correlações**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. São Paulo: Mercado das letras, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSING, Tânia M.K. **Do currículo por disciplina à era da educação – cultura tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura**. In: ROSING, Tânia M.K. **Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, E. C. Individualidades e subjetividades em foco. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas**, Londrina, n. 57, p. 89-112, jul/dez 2009.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, LÍlian Lopes Martins da. A revista leitura: Teoria e prática e o professor - Um leitor em formação. In: MARINHO, Marinho; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do Brasil**. Campinas: Mercado de Letras: 1998.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Currículo, Cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura Significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Caderno Cedes**, Campinas, v.35, p. 41-49, 1995.

SOARES, I. G. **Políticas sociais de leitura no Brasil**: os discursos do PROLER e do PRÓLEITURA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2000.

SOARES, L. B. **Dúvidas referentes aos resultados da Prova Brasil e SAEB**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luana.soares@inep.gov.br> . Em: 18 jan. 2012.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, set./out., 1996.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A. et al (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva et. al. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

_____. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

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

STREET, B. Cross-cultural perspective on literacy. In: VERHOEVEN, Ludo (Org.). **Funcional Literacy: theoretical issues and educational implications**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1994.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, 2003.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Literacy in theory and practiced**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Os Novos Estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira De Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. ; LESSARD, C. E; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERZI, S. B. A. **Construção da Leitura**: uma experiência com crianças de meio iletrados. São Paulo: Pontes Editora, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VALÉRIO, Cappelli. **Garibaldi e La rivolyzione al femmnille**. Corriere della Sera, 1988

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/ago. 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem. EDUCA: Lisboa, 2009.**

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação Social da Mente**: 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Manuscrito de 1929. [Psicologia concreta do homem]. **Educação e Sociedade**, 2 ed., 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid: Aprendizagem/Visor, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2008.

_____.; LURIA, A. Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____.; _____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, Eliana. A provocação que a leitura faz no leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.) **Educação e Leitura: redes de sentido**. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZANETIC, J. **Física também é cultura**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9 ed. São Paulo: Global, 1994.

_____. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Política de leitura e formação do leitor no Brasil. **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo, v. 56, p.53-63, jan./dez. 1998.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, R. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXOS

Anexo A

Contato com o autoatendimento da Capes

The screenshot shows the 'Autoatendimento' (Self-Service) interface on the website call.inf.br. The user is logged in as 'ESTUDANTE'. The main content area displays a request for data from the Banco de Teses da CAPES for the years 2010, 2013, 2014, and 2015, focusing on the theme 'LEITURA' (Reading) in the 'EDUCAÇÃO' (Education) area. The user is requesting data for two levels: 'MESTRADO ACADÊMICO' (Academic Master's) and 'DOUTORADO' (Doctorate). The interface includes a 'FECHAR' (Close) button and a 'Observações' (Observations) section where the user has provided details about the request. At the bottom, there is a CAPTCHA verification area with the text 'I'm not a robot'.

Anexo B

Acesso ao Portal de Periódicos – Capes/MEC

The screenshot shows the 'Portal de Periódicos' (Periodicals Portal) of CAPES/MEC. The page features a search bar with the text 'BUSCA' and options to search by 'assunto' (subject), 'periódico' (periodical), 'livro' (book), or 'base' (base). The 'Perguntas frequentes' (Frequently Asked Questions) section is visible, with a search filter set to 'Todos os assuntos' (All subjects) and a search term 'Termo'. The page indicates there are 21 out of 42 records for the selected query. A specific question is displayed: '3.6 - Não consigo acessar o conteúdo do Banco de Teses da Capes.' (3.6 - I cannot access the content of the Capes Thesis Bank).

Anexo C

Resposta obtida do Portal de Periódicos da Capes

de resumos de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Não há necessidade de cadastro

Histórico

Missão e objetivos

Quem participa

Documentos

Estatísticas de uso

ACERVO

NOTÍCIAS

SUPORTE

Conforme pode ser visto na página inicial do Banco de Teses na área de informações, como forma de garantir a consistência dos registros, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época da coleta dos dados. Desta forma, apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estão disponíveis. No entanto, caso necessite solicitar pesquisa de dados do Banco fora deste período, entre em contato por meio do Fale conosco, indicando os campos que devem ser pesquisados e o período desejado.

Acesse o endereço. Nele, está disponível uma ferramenta de busca ao acervo do Banco de Teses e Dissertações, que permite realizar pesquisas por autor, título ou palavras-chave.

O uso das informações do Banco de Teses e de seus registros está sujeito às leis de direitos autorais vigentes. Para obter o texto completo dessas teses é necessário entrar em contato com a biblioteca depositária ou com o autor do trabalho.

Anexo D

Página do BDTD/IBICT – Busca por dissertações

bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=leitura&type=AllFields&sort=year+&

FireFox has prevented the outdated plugin "Adobe Flash" from running on http://bdtd.ibict.br.

ENTRAR | IDIOMA

BDTD **ibict**
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PÁGINA INICIAL SOBRE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES ESTATÍSTICAS NAVEGAR

leitura Todos os campos **Buscar** Avançada Restringir a busca atual / manter filtros

Busca: leitura

Refinar a Busca

Retirar os Filtros ▲

Grau: Dissertação ✕

Assunto: Leitura ✕

Idioma: português ✕

Ano da publicação: 2010-2015 ✕

Instituição ▲

UNESP 36

USP 26

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Leitura ✓

Educação 32

Mais ...

Reading 141

Writing 21

Escrita 45

Education 18

A mostrar 1 - 20 de 257 para a busca: 'leitura'. Tempo de busca: 168s

Ordenar Data Ascendente ▼

1 **UFPA** DISSERTAÇÃO

AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DO TEXTO AO HIPERTEXTO

por QUEIROZ, Nelma do Socorro Santana Publicado em 2010

Assuntos: Leitura

Obter o texto integral

Dissertação

Anexo E

Página do BDTD/IBICT – Busca por teses

The screenshot shows the BDTD/IBICT search interface. The search term 'leitura' is entered in the search box. The results page displays a sidebar with filters: 'Retirar os Filtros', 'Grau: Tese', 'Assunto: Leitura', 'Idioma: português', and 'Ano da publicação: 2010-2015'. The main content area shows 'Sugestões de Tópicos dentro de sua busca' with categories like 'Leitura', 'Educação', 'Reading', 'Writing', 'Escrita', and 'Análise do discurso'. A specific result is highlighted: 'O SER NEGRO À VISTA: CONSTRUÇÃO VERBO-VISUAL DO NEGRO NA PROPAGANDA IMPRESSA' by Kátia Regina Rebello da Costa, published in 2010. The result includes a 'Tese' label and links to obtain the full text.

Anexo F

Pesquisa Revista Brasileira de Educação – RBE

The screenshot shows the SciELO search results page for the journal 'Revista Brasileira de Educação'. The search criteria are 'leitura [Todos os índices] and 2010 [Ano de publicação]'. The results show three articles:

- 1 / 3**
Bonamino, Alicia et al. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2010, vol.15, no.45, p.487-499. ISSN 1413-2478.
· resumo em português | inglês | espanhol · texto em português
- 2 / 3**
Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. **Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX.** *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2010, vol.15, no.44, p.264-281. ISSN 1413-2478.
· resumo em português | inglês | espanhol · texto em português
- 3 / 3**
Silveira, Rosa Maria Hessel, Bonin, Iara Tatiana and Ripoll, Daniela. **Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural.** *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2010, vol.15, no.43, p.98-108. ISSN 1413-2478.