

BREVES REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO CRÍTICO

BRIEF REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF READING FOR THE FORMATION OF A CRITICAL SUBJECT

Gustavo Ribeiro da Silva **1**
Renato de Oliveira Dering **2**

Resumo: A escola tem o papel de preparar cidadãos aptos a viver e conviver no seu meio social, mas, por muitas vezes, a formação de um bom leitor crítico é prejudicada. Logo, a leitura é uma das ferramentas utilizadas na formação e promoção desse tipo de leitor. Contudo, quando não há essa formação, há uma quebra de paradigmas sobre a importância da leitura. Observado isso, a presente pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como foco trazer uma breve reflexão sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. Para tanto, o estudo pauta-se em Martins (1988) e Freire (1990) para a discussão sobre leitura, fazendo uma referência ao avanço da leitura crítica com a chegada do letramento no Brasil. Outro ponto de discussão volta-se para a concepção de ensino que por muitos anos permeou o país, provocando uma dificuldade na forma de conceber a leitura. Essa posição, na pesquisa, é postulada por Freire (1979; 2015) e Mosé (2013).

Palavras-chave: Leitura. Formação de Leitores. Leitor Crítico.

Abstract: The school has the role of preparing citizens able to live and live in their social environment, but often the formation of a good critical reader is impaired. Therefore, reading is one of the tools used in the formation and promotion of this type of reader. However, when there is no such formation, there is a breaking of paradigms about the importance of reading. Observing this, the present research, of bibliographic nature, focuses on bringing a brief reflection on the importance of reading for the formation of a critical subject. Therefore, the study is based on Martins (1988) and Freire (1990) for the discussion about reading, making a reference to the advance of critical reading with the arrival of literacy in Brazil. Another point of discussion turns to the conception of teaching that has permeated the country for many years, causing a difficulty in the conception of reading. This position in the research is postulated by Freire (1979; 2015) and Mosé (2013).

Keywords: Reading. Reader Training. Critical reader.

Graduado em Pedagogia do Centro Universitário de Goiás (Uni-**1**
ANHANGUERA). Orcid: 0000-0002-8994-2146. Lattes: [http://lattes.cnpq.
br/2202032345016842](http://lattes.cnpq.br/2202032345016842) E-mail: gustavoribeirodasilva62@gmail.com

Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás (Uni-**2**
ANHANGUERA). Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal
de Goiás, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e
Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás
(UFG). Líder pesquisador do grupo FORPROL/CNPq/UFVJM. Orcid: 0000-0002-
0776-3436. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>
E-mail: professorordering@gmail.com

Introdução

Estamos vivendo em um tempo em que a tecnologia se faz presente em tudo em nossa vida, até mesmo nas salas de aulas. Contudo, mesmo tendo tantos recursos tecnológicos, a leitura é um fator que chama a atenção, visto que ela é importante para que os receptores de tantas informações saibam discernir que vem a ser algo que tem um impacto na realidade social da qual partilham.

A escola tem o papel de preparar cidadãos aptos a viver e conviver no seu meio social, mas, por muitas vezes, a formação de um bom leitor crítico é prejudicada. Entendemos a escola como um espaço para reforçar e ampliar os conhecimentos que os alunos trazem das suas vivências de mundo, bem como proporcionar, de certa forma, as normas técnicas de como viver e conviver em sociedade: a leitura é porta de entrada para isso. Ressalta-se, a priori, que a leitura, que já foi vista como um processo simplista que se prendia a mera decodificação de símbolos, passou desse patamar e, compreender e dialogar conhecimentos na leitura é essencial. É importante perceber, portanto, que as leituras não se restringem apenas aos livros, mas em tudo o que o sujeito lê. Pode haver o desenvolvimento do senso crítico em toda leitura, como uma música, uma peça de teatro, uma expressão de arte, etc., toda leitura pode ganhar novos significados.

Contudo, um fator importante a salientar é que a cultura de ler ou a prática de leitura não vem, muitas vezes, de casa, é a escola que acaba apresentando os livros aos alunos. Dessa forma, nem sempre se observa com preocupação uma formação crítica na esfera escolar como um todo, assim, o ensino da leitura passa a ser mais de forma mecânica e não reflexiva. Esse tipo de formação, por sua vez, dificulta o desenvolvimento dos alunos ao gosto pela a leitura.

Associa-se, ainda, a essa falta de incentivo, a própria formação leitora dos professores, que é visivelmente pouca, quase nula. Professores que não são leitores, passam uma visão que não condiz com o que eles falam em sala de aula, que ler é importante. Assim, os alunos acabam criando a imagem de que a leitura não é muito importante e quando eles pegam algo para ler, deparam-se com uma linguagem que, geralmente, não faz parte do seu dia a dia, podendo acabar, desse modo, o pouco interesse que vinha se despertando nele.

Logo, a leitura é uma das ferramentas utilizadas na formação e promoção de leitores críticos, e quando se tem leitores críticos, eles, por si só, são capazes de adquirir informações de forma autônoma. Vale a pena ressaltar que, juntamente com a literatura, essas leituras promovem novas percepções de mundo, por isso, devem ser incentivadas. Deste modo, a presente pesquisa busca, por meio de breves reflexões, compreender a importância da leitura para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos.

Metodologia

Este estudo foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, que buscou um diálogo entre teóricos e críticos que discutem sobre a importância da leitura para a formação crítica dos sujeitos. Ressalta-se a importância da revisão bibliográfica por ser ela capaz de promover uma dialógica de entre as bibliografias já publicadas sobre o tema (MARCONI; LAKATOS, 1991). Para tal estudo, trazemos Freire (1990), Martins (1988) e Dering e Silva (2017) para discutir sobre leitura; Freire (2015) e Mosé (2013) trazem uma reflexão **sobre modelos de ensino que impossibilitam a dificuldade para a formação de um sujeito crítico.**

Primeiras Percepções Acerca da Leitura

É incontestável que há várias formas de leitura e de promover o ato de ler. Quando uma criança olha atentamente para o ambiente que a seu redor, por exemplo, ela está descobrindo o mundo que a cerca, fazendo, assim, uma leitura do seu espaço. Contudo, a leitura a qual estamos acostumados, talvez considerada a mais convencional, é a de simples decodificações de símbolos linguísticos que nos são passado em sala. É por meio desse processo de decodificação de elementos simples, no entanto, que chegamos outras descobertas de leituras possíveis. Salienta-se que: “A leitura e a escrita são processos relacionados à construção de sentido, que advém, entre tantos fatores, de aquisição de bagagens socioculturais, metodologias de ensino eficazes e a própria construção da linguagem.” (DERING; SILVA, 2017, p. 2).

A ideia de decodificação dos signos é não apenas uma teoria que provém da área de Letras e Pedagogia, mas uma forma de se presentificar no mundo. Freire (1990), por exemplo, já trazia a ideia de que para ler o mundo é essencial. Não apenas, como ele ainda pontua a importância da relação entre o vocabulário popular e o escolarizado, dando potência na relação do aprender e do ensinar. Por assim ser: “É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica” (FREIRE, 1990, p. 21). Ou seja, ler para além dos muros da escola é também uma ação do sujeito perante o mundo.

Sabendo que o mundo não se restringe no próprio quintal de uma casa ou mesmo o pátio da escola, onde temos nossas interações mais significativas, geralmente, é importante perceber que não são apenas nesses lugares que as leituras ocorrem. E, mais do que isso, é importante entender que o conhecimento que esses lugares propõem são passíveis de uma análise e de uma crítica pelo sujeito. Assim, pensando em escola, o docente deve pensar nesses espaços como um ambiente com condições para a aprendizagem (MARTINS, 1988). Logo, um lugar que não diminua ou restrinja os saberes dos sujeitos, mas, pelo contrário, que propicie e potencialize ao ponto de tornar esses aprendizes sujeitos de sua ação no mundo.

Por essa razão é preciso ir além da ideia de decodificação quando falamos em leitura, uma vez que: “se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacidade para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1988, p. 22). Dado isso, é importante compreender que a criança começa a ler não nos primeiros anos escolares, mas sim a partir do momento que ela começa a descobrir o mundo que a cerca. A escola é uma das instituições que sistematiza o ato de ler, mas não o cria. Contudo, existe uma falta de prática de leituras, como algo habitual no ambiente escolar, sendo esta uma das primeiras impossibilidades para a formação de leitores, como já aponta Dering e Silva (2017).

A escola, em muitos casos, anda na contramão da formação do leitor e, principalmente, de um leitor crítico, visto que, quando a criança vai para a escola, a leitura de mundo é deixada de lado em detrimento às leituras escolares, que se tornam mais importantes. A alfabetização, a priori, como codificação e decodificação, acaba tomando espaço das salas de aula e, a leitura literária, por sua vez, volta-se como uma prática para o simples deleite, deixando de lado possíveis percepções críticas que provém da escrita literária.

A Leitura em Diferentes Modos de Apresentação

Defendemos que a leitura é um ato, isto é, uma ação na qual o sujeito é um ator. Portanto: “[...] a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e impõe muito mais que uma simples decodificação dos sinais gráficos, tem-se, assim, o leitor como um dos sujeitos da interação [...]” (SILVA; DERING, 2017, p. 2) e, por assim ser, atentamos ao fato de que o sujeito não se educa sozinho, mas pela comunhão com o mundo e mediando os conhecimentos adquiridos ao longo de sua história (FREIRE, 2015).

Dialogando com essa ideia, Martins (1988) aponta que a leitura, então, pode ocorrer de várias maneiras, mas que a visão crítica também ocorre pela bagagem do sujeito e pelo diálogo dele com outros sujeitos e o mundo. Tomando como base tal pressuposto é que identificamos a importância do professor enquanto um mediador de tais conhecimentos para com os alunos, procurando promover a promoção da leitura também pelo diálogo dos conhecimentos que ela possui e não apenas pela leitura de entretenimento.

Tomando a escola como um espaço de diálogos, portanto, tem-se que efetivar a leitura (e a bagagem do sujeito) sempre tomando como base, também, a sua própria prática, bem como os conhecimentos de sua vivência pessoal em diálogo com o mundo. Ocorre, como aponta Freire (1990), que a leitura do mundo, isto é, essas vivências, antecede a escolarização; logo, é importante que esse conhecimento esteja presente em sala de aula, promovendo diálogos para a aprendizagem.

É nesse intuito que Martins (1988) nos traz uma percepção de que o ato de ler não pode ser um mero sistema de códigos a serem decodificados e transcritos oralmente ou para o papel, visto que essa ideia reforça a concepção de educação bancária já apontada por Freire (2015). Os livros

didáticos e literários, no que se refere à leitura, infelizmente, parecem trazer mecanismos que reduzem a possibilidade da leitura, não efetivando diálogos e reproduzindo a concepção freireana. Vale lembrar, portanto, esse caráter social da leitura, que é:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1990, p. 09).

Tendo em vista que os contextos de os alunos trazem e o que eles têm de base para uma primeira interação com a leitura, cabe aos profissionais saberem lidar com tal situação para que possa assim levar o aluno conhecer e partilhar de outros contextos de aprendizagem, bem como criar novas perspectivas que venha a usufruir em sua vida em sociedade.

Sabendo dos pontos que foram colocados até o presente artigo, entende-se que a leitura vem, em uma metáfora, para tirar as pessoas da escuridão. Logo, para mostrar e ampliar as possibilidades de conhecimento do sujeito, afastando-se da marginalização que pode a falta de uma visão crítica da sociedade pode levar. Deste modo, a leitura vem a agregar à vida dos vários sujeitos sua importância para sua formação.

É importante, no entanto, compreender que não é possível medir o quanto a leitura pode nos impactar. Contudo, quando a leitura é usufruída, tem-se a experientiação, que gera potencialidades. “Tendo em vista esse posicionamento, pontuamos que a leitura literária deveria ser um fator imprescindível no ensino, não só de Línguas (materna e estrangeira), mas também nas demais humanidades.” (DERING; MARTINS, SILVA, 2019, p. 304). Logo, a leitura literária é uma forma de potencializar essa compreensão e criticidade.

Concepções Sociais da Leitura

Como vimos, a leitura é inerente ao sujeito e faz parte de sua construção enquanto ser humano. Por isso, é importante compreender que a leitura, quando ampliada e potencializada, permite a autonomia do leitor perante o mundo (MARTINS, 1988). Assim, o sujeito que compreende as leituras que o mundo oferece saber aprende a e conhecer e reconhecer o momento em que vive.

Quando essa visão de leitura está inserida nas escolas, sua força é ainda mais importante, pois essa criança está em um ambiente facilitador desse processo. Contudo, quando aspectos desse lugar não colaboram para seu aprendizado, não condizem com sua realidade, ele pode não ser tão proveitoso o quanto se espera. Tem que: “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios.” (SOLÉ, 1998, p. 18). Esses conhecimentos, por sua vez, dialogam com outros, que foram adquiridos de inúmeras formas (experiências pessoais e coletivo/orientada) e, assim, faz-se uma cadeia de diálogo entre leituras.

Todo sujeito possui, na verdade, sua própria competência pessoal. Esta, devido ao seu aspecto social, tem grandes zonas comuns com as de outras falantes; mas, por outro lado, sendo progressiva adquirida através de experiência individual, não pode ser reduzida a um conceito geral e comum. (NEIS, 1982, p. 47).

Por assim ser, observando essas pontuações, que chamamos a atenção para duas concepções importantes do tema: leitura como decodificação mecânica dos signos linguísticos e leitura como compreensão abrangente.

Leitura como decodificação mecânica de signos

A leitura e a escrita escolarizadas são importantes desde a criação das escolas e,

principalmente, após a necessidade de mão de obra qualificada. Os desdobramentos da Revolução Industrial no Brasil, que poderia ter trazido uma perspectiva um tanto mais revolucionária para a época quanto à forma de se aprender, restringiu-se às máquinas e mecanização de atividades humanas. Assim, no viés educacional e na perspectiva de leitura e escrita, acabou condicionado o leitor não a aprender em si, de forma a ir além dos sentidos e ser crítico, mas sim trouxe uma ideia de codificação e decodificação igual para todos, isto é, uma visão de alfabetização de massa.

[...] por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado, portanto trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. (MOSÉ, 2013, p. 49)

É com inúmeras atividades de/para reproduzir mecanicamente o mundo, logo palavras e frases, que esse quadro se faz. Com o cenário econômico e político da época, esse tipo de alfabetização/educação era o ideal para o momento histórico vigente, pois visava a fazer do leitor um indivíduo passivo, tornando-se mais um operário para o mercado de trabalho do que um leitor crítico, capaz de ser ativo nos problemas sociais. Nas escolas, o processo não foi tão diferente. “A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas.” (MOSÉ, 2013, p. 49). Além disso:

Percebe-se, então, na proposta de alfabetização imposta à escola e à sociedade desde o século XIX, que são evitadas relações mais elaboradas entre o sujeito-leitor e a escrita, fazendo-se desta um privilégio social de poucos, que se tornam *leitores* em contraposição aos *decifreadores*, que são vistos como os mal-sucedidos e academicamente fracassados. Apesar das exigências sociais neste século XXI serem outras, a escola ainda continua respondendo a uma exigência que já não lhe é mais adequada. Este projeto de alfabetização não foi e não é suficiente para permitir a imersão na escrita, para possibilitar a reflexão e para responder às questões que os indivíduos se colocam para se compreender e compreender a realidade e, conseqüentemente, para fazer emergir uma transformação coletiva. (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 40)

Portanto, toda essa organização promover não a formação de leitores, em si, mas a promoção de “decifreadores”, como posto por Ferreira e Dias, uma vez que as escolas se pautam em acúmulo de conhecimento e não em sua relação ou, de fato, sua compreensão, trazendo a ideia de educação bancária, já pontuada por Freire (1979, p. 41):

Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária).

Chama-se a atenção para esse fato pois, os três autores citados, promovem a ideia do aluno enquanto um ser que apenas absorve o que repassado, criando uma ideia mecânica de aprendizagem.

Leitura enquanto compreensão abrangente

Além da educação bancária, surge, dentro desse contexto também, um novo pensamento sobre a educação dos sujeitos que ali estavam, até então, só recebendo inúmeros conteúdos e exercícios de repetição. Essa ideia busca trazer as experiências do sujeito. Martins (1988) traz-nos um bom exemplo desses novos pensamentos, destacando eles em três pontos importantes

no processo de formação de sujeito leitores críticos: leitura sensorial, emocional e racional. Essa divisão feita por Martins mostra, a priori, outras formas de conceber a leitura, que, dentro dos estudos do letramento, toma novas e diferentes proporções.

A leitura sensorial trata-se de um tipo de leitura inicial do mundo que nos cerca. É quando o quando o leitor começa a observar as cores, letras, texturas, cheiros, barulhos, bem como as inúmeras ilustrações trazidas nos livros. Essa leitura perpassa, inclusive, a entonação da voz. Nesse processo de descobrimento do mundo, por meio das sensações, os leitores criam fantasias e ilusões que seu imaginário cria para dar sentido ao que lê.

O outro tipo de leitura, é a que Martins (1988) chama de emocional. Essa ocorre quando, ao ter esse contato com objetos lidos junto com toda sua imaginação, a criança é transportada para diversos outros lugares que seu emocional a leva, por meio de sua imaginação. Aqui, além de dar significado, o leitor foge da realidade na qual vive e entra no mundo imaginário, experimentando momentos prazerosos. Contudo, caso a leitura não seja agradável, poderá até levá-lo a traumas que refletirá diretamente no seu desenvolvimento.

A leitura racional aponta, por sua vez, para o lado intelectual do leitor, visto que o que entra mais em destaque são as relações e os modos como esse leitor se apropria e usa esse conhecimento, proporcionando a ele novas experiências voltadas aos conhecimentos mais elaborados, à criticidade e à argumentação. Deste modo, com essa consolidação mais elaborada, ele já é capaz de se utilizar da língua de maneira mais complexa. Nessa fase, a leitura tem como foco o seu processo e permite ao sujeito-leitor criticar, alargando seus horizontes de expectativa que, até então, não possuía. É no final do século XX que a ideia de Letramento entra em terras brasileiras, trazidas por Magda Soares (2009) e Angela Kleiman (2008).

Sabe-se que a leitura e a escrita são ações que fazem parte do modelo de alfabetização que até hoje vigora nas escolas brasileiras. Contudo, com o surgimento do letramento, tem-se um aprimoramento de antigos métodos, visto que este novo modelo busca compreender o aluno e seu conhecimento. Logo, se alfabetizar é o ato de codificar e decodificar, letrar é tido como uma forma de atribuição de sentidos múltiplos aos códigos e à decodificação (SOARES, 2009). Acontece, nessa nova perspectiva, que ler se torna se, de fato, uma ação social dos leitores perante o mundo, e esse leitor deixa de ser reproduzidor (KLEIMAN, 2008).

Considerações

Muito se é discutido acerca do processo de formação de leitores capazes de compreender e interpretar textos tradicionais e visões de mundo, explorar métodos que venham trazer uma nova visão para o desenvolvimento pleno desses leitores. Tomando como base esse pressuposto, o presente artigo buscou abordar a relevância da leitura para a formação dos cidadãos mais críticos, perpassando concepções gerais de leitura proposta por Martins (1988) e Freire (1990), criticando, por sua vez, uma abordagem mais tecnicista do ensino, discutida também por Freire (2015) e Mosé (2013).

Entendemos que a leitura pode ser trabalhada de forma que busque trazer reflexões do sujeito frente ao mundo, visto, principalmente, a gama de informações que recebemos. Contudo, os materiais de leitura – bem como de leitura literária – na escola parecem não contribuir como deveriam, visto que, muitas vezes, não são atraentes para os olhares curiosos das crianças e adolescentes, apesar de serem destinados a elas. Geralmente, são livros ou textos com uma sistematização da leitura e interpretação prontas, livros que já vem com um roteiro pré-estabelecido e que coloca o aluno em uma situação que pouco possibilita novas abordagens, provocando a falta de criatividade e o desinteresse e, por conseguinte, a criticidade. Esse tipo de leitura volta-se, portanto, para uma mecanização dos modos de aprendizagem, sem um viés crítico daquilo que se lê.

Quando se trata de criar leitores críticos, portanto, vemos uma falha no processo educacional, pois essa roteirização dos livros – literários ou não –, como dito, não busca o diálogo ou o desenvolvimento criativo na relação entre sujeitos e leituras. Assim, o que se entende, nessa forma de ensino, é que como se trata de algo que já vem tudo prescrito, indicando de onde devemos partir e até onde podemos chegar, dando um único caminho, caímos na percepção de que se trata de uma sociedade/sistema que não quer pessoas pensantes, mas sim, apenas pessoas “qualificadas”

para o mercado de trabalho, com bem apontou Mosé (2013).

Tendo em vista que a leitura é o caminho para uma interpretação mais ampla do mundo, uma das alternativas que podemos usar, contribuindo com a reflexividade dos alunos, é a busca de uma leitura que busque a criticidade, uma vez que esse tipo de leitura permite maior potencialidade nas formas de aprendizagem.

Referências

DERING, Renato de Oliveira; SILVA, Eduardo. Cinco (im)possibilidades para a formação de leitores no ambiente escolar público. **Revista Água Viva**, v. 2, n. 1, 18 jan. 2017.

DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. “A formação do sujeito-leitor pela experiência do ato de ler: breves considerações”. In. Schütz, Jenerton Alan et al. **Pesquisas e escritas em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**. v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NEIS, Ignacio Antonio. Competência de leitura. **Letras de Hoje**, v. 17, n. 2, 1982.

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

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

Recebido em 2 de dezembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.