

## PROFESSOR-LEITOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

Ana Cláudia de Souza<sup>1</sup>

Margarete G. M. de Carvalho<sup>2</sup>

**Resumo:** A leitura tem suscitado grande interesse dos pesquisadores nas últimas décadas, tanto no plano teórico, de desenvolvimento de modelos de processamento e compreensão e de propostas de formação de professores, quanto no plano de investigações que buscam coletar dados primários, estudando aspectos de processamento, ensino e aprendizagem. O estudo que ora propomos visa mapear e discutir, segundo o método de revisão sistemática, o que vem sendo pesquisado no Brasil sobre o professor como leitor, sob quais perspectivas teóricas e metodológicas os estudos vêm sendo conduzidos e o que indicam seus resultados. A análise realizada concluiu que há maior volume de pesquisas de mestrado e que o principal interesse de investigação gira em torno da constituição, do perfil ou da trajetória de leitura dos professores. As pesquisas de levantamento são as mais frequentes. Embora a leitura do professor venha sendo fortemente pesquisada e discutida, não se encontraram pesquisas voltadas à instrumentalização do letramento docente, tampouco estudos indicativos de alternativas para os problemas identificados.

**Palavras-chave:** Revisão sistemática. Letramento. Leitura. Professor-leitor.

**Abstract:** Reading has evoked researchers' strong interest for the last decades both theoretically, in the development of processing and comprehension models, in teacher training proposals, and in collecting primary data on processing, teaching and learning aspects. The study we propose intends to map and discuss, according to the method of systematic review, what has been investigated in Brazil on the teacher as a reader, under what theoretical and methodological perspectives it is being conducted, and what have their results pointed out. The analysis concluded that a large amount of researches has been conducted as master's degree thesis and that main investigation issue revolves around the teacher reading nature, profile or path. Surveys have been the most frequent kind of research. Albeit the teacher's reading has been strongly studied and discussed, there are no researches focused on instrumentalization of teachers' literacy, as well as there are no researches suggesting alternatives to the identified problems.

**Keywords:** Systematic review. Literacy. Reading. The teacher as a reader.

### Introdução

A escrita tem sido um tema amplamente discutido nos meios acadêmicos, com base em diferentes enquadramentos epistemológicos e teóricos, por configurar-se em processo e prática que abrangem muitos aspectos da natureza humana e ser de grande importância cognitiva, social, histórica e cultural. Por meio dela, registram-se e mantêm-se os conhecimentos

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. [ana.claudia.souza@ufsc.br](mailto:ana.claudia.souza@ufsc.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. [margarete.ifsc@gmail.com](mailto:margarete.ifsc@gmail.com)

adquiridos e, além disso, potencializam-se a projeção, a (auto)análise e a ponderação. Nessa esteira, os processos implicados na relação com o sistema de escrita, seus usos e funções nas atividades e eventos de leitura e escrita - componentes do letramento - têm recebido grande atenção de especialistas de múltiplas áreas do conhecimento que, por vezes, atuam em interface e de modo multidisciplinar, a saber: Educação, Psicologia, Linguística, Literatura, entre outras.

Na pesquisa que ora apresentamos, o ponto central é a leitura, observada tanto da perspectiva do letramento, procurando compreendê-la como uma complexa, assimétrica e multidimensional prática social, quanto do ponto de vista de uma competência individual e também complexa, constituída por um conjunto de habilidades e conhecimentos, em contexto situacional, sociocultural e político específico (RIBEIRO, 2003; SOUZA, 2012; MORAIS, 2013; SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019). Nessa perspectiva, assume-se que a leitura deve ser acessível a todos, de forma inclusiva e democrática. Mas, como possibilitar amplo acesso, se ler e escrever são processos e competências que requerem ensino e aprendizagem e se o alcance de tal objetivo passa pela escola, estando diante de uma crise que se arrasta há anos em relação ao ensinar a ler e escrever, funções primordiais da educação básica (MORAIS; KOLINSKY, 2019; SCLiar-CABRAL, 2018, 2019)?

Já que leitura se aprende e se ensina, com esta pesquisa, visamos abordar parte de um dos aspectos implicados nessa tão complexa questão. Trata-se de aspecto relativo ao professor. Se no ensino e na aprendizagem está implicada a relação entre estudante e objeto de conhecimento (neste caso, a leitura), dirigido e mediado por um professor, em um dado contexto e segundo determinados objetivos, há que se observar, fortemente, características desse professor em todo o processo. Considerando que para ensinar a ler, ser leitor é um pré-requisito, debruçamo-nos, neste estudo, especialmente sobre o traço leitor do professor, mapeando e discutindo, por meio do método de revisão sistemática, pesquisas brasileiras que se dedicaram a investigar o professor como leitor.

Considerando a leitura em termos de processamento e aprendizagem, é relevante destacá-la como um processo de representação e recriação mental do que é proposto pelo autor, por meio do texto. Tal processo, que visa à compreensão e é dela constituído desde as etapas mais elementares, é permeado por traços de quem lê, dos seus objetivos e do contexto de leitura (SOUZA, 2012). Dos traços do leitor que importam diante do texto em atividade de leitura fazem parte seu conjunto de conhecimentos de natureza declarativa, procedimental e condicional (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994; VIANIN, 2013), assim como os aspectos motivacionais e afetivos (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; LEITE, 2018).

Dada sua complexidade, bem como a necessidade de ser aprendida, uma questão de grande relevância associada diretamente à leitura é a formação leitora, visto que leitura não é uma aptidão natural (SOUZA, 2012). Por ser uma criação cultural, grande parte das pessoas que não obtém sucesso em ler, isto é, que não compreende adequada e suficientemente o que lê, o faz por razões ambientais, não biológicas, tal como assevera McGuinness (2006), ou seja, devido a causas externas ao indivíduo (não por limitações cognitivas), o que as priva de plena participação no universo letrado. É certo que a formação leitora envolve fatores diversos, desde o acesso ao mundo letrado até a aprendizagem explícita das habilidades e conhecimentos que constituem tão complexa tarefa. Nesse aspecto, Souza (2012) e Kleiman (2013) mencionam que a leitura é um processo individual, que visa à autonomia, ainda que a formação do leitor e a efetivação de eventos de leitura não ocorram senão em âmbito histórico, cultural, político e social.

Levando em conta as questões aqui levantadas, ressalta-se a importância do professor como formador de leitores, tendo em vista que, conforme Souza, Back e Finger-Kratochvil (2012, p. 21), para que um programa de ensino de leitura seja eficiente, é preciso que se leve em conta todos os sujeitos implicados na aprendizagem (incluindo-se aí o professor). A literatura atual não tem se eximido da responsabilidade de discutir esse tema, conforme referimos; todavia, seu enfoque está nos aspectos de ensino de leitura, que se voltam à prática pedagógica, pressupondo um professor que lê, conforme Kleiman (2013).

Cabe ressaltar que, durante o andamento desta pesquisa, não foram identificadas obras que discutem e apresentam orientações para o professor na condição de sujeito leitor, embora isso seja especialmente importante tendo em vista que, para que se possa ensinar a ler, é imprescindível saber ler, no sentido pleno da palavra.

Com base na exposição até aqui apresentada e considerando a carência de estudos sobre o estado da arte a respeito de pesquisas acerca do tema professor-leitor no âmbito brasileiro, a presente pesquisa de revisão sistemática tem como objetivo mapear e discutir o que vem sendo pesquisado a respeito do professor como leitor, sob quais perspectivas teóricas e metodológicas se fundamentam as pesquisas e o que indicam seus resultados.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pelo método de revisão sistemática com vistas a conhecer a produção científica nacional, de forma a elucidar o cenário da temática em questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), isto é, estudos que investigam a leitura do professor que ensina a ler. Tendo em vista que tal revisão requer rigor e clareza

metodológicos tais, que seja possível reconduzir todo o levantamento e a análise, quanto ao desenvolvimento desta investigação, primeiramente realizou-se um processo de busca de artigos a partir dos seguintes descritores bibliográficos: professor(es)-leitor(es)/docente-leitor/educador-leitor; competência leitora do professor; o professor e a leitura; formação leitora do professor; letramento do professor; práticas de leitura do professor. As bases de dados definidas para a busca foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos Capes/MEC e o Google Acadêmico. Esta última ferramenta de busca foi incluída para identificar pesquisas que sabíamos que não haviam sido identificadas nas bases e possíveis outras que também estivessem na mesma condição.

A busca foi realizada entre abril de 2018 e julho de 2019, tendo-se localizado pesquisas cujas publicações ocorreram a partir do ano de 2007 e que se voltaram para questões de leitura relativas ao português brasileiro como língua materna, com foco no professor-leitor. Em seguida, decorreu o processo de inclusão e exclusão dos artigos. Para a seleção inicial teve-se em vista a presença de algum dos descritores ou correlato no título do trabalho, e em caso positivo, remeteu-se aos objetivos anunciados nos resumos.

A partir dos descritores, nas buscas realizadas nos bancos de dados e ferramenta de pesquisa citados, foram encontrados 2628 trabalhos, dos quais foram selecionados 108, descartando-se o restante por não corresponder aos critérios da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao foco temático. Subsequentemente, foi realizada uma nova etapa de seleção, com base na leitura dos resumos dos trabalhos, quando foram mantidas 98, das 108 publicações, que preenchiam, pelo menos, um dos seguintes critérios estabelecidos para a pesquisa: investigar aspectos de leitura relacionados ao professor; analisar níveis de compreensão leitora do professor; identificar aspectos da formação leitora do professor; estudar incremento das habilidades leitoras do professor ou identificar práticas de leitura do professor.

Finalmente, foi realizada a última seleção com base no conteúdo dos trabalhos, visando refinar a seleção e inclusão por meio da análise dos objetivos e das conclusões, chegando-se ao total de 82 trabalhos de pesquisa, que foram submetidos à análise detalhada e que podem ser identificados pela letra “T”, seguida do número de ordem — exemplo T1, T2 etc. Todas as publicações analisadas, cujos títulos estão em ordem alfabética, podem ser acessadas por meio do endereço eletrônico:

<<https://docs.google.com/document/d/1gaUo3WtDi82VtspSOBeGQBfQ9AGpYGlmd2Iaxo5MUqk/edit?usp=sharing>>.

Cabe destacar que foram excluídas publicações com uma ou mais das seguintes características: estar presente em mais de uma base; apresentar outros focos de discussão que

não remetem especificamente aos descritores; enfatizar a aprendizagem de leitura dos alunos; focalizar o gosto ou prazer pela leitura; pesquisar exclusivamente concepções de leitura; investigar um gênero literário específico; ser parte de teses e dissertações já selecionadas; ser resumo de artigo publicado em eventos (devido à dificuldade de localizar os textos completos nas bases pesquisadas).

A partir do processo de seleção, foram tabulados os dados dos estudos encontrados, discriminando-se, identificando-se e analisando-se as seguintes variáveis: 1) tipo de pesquisa; 2) ano; 3) foco e objetivos; 4) aporte teórico, 5) método – categorizado com base em Gil (2017) — e 6) resultados. Finalmente, considerando o que se obteve na primeira rodada de análises, realizou-se o exame da amostra, segundo categorias de focos de interesse e resultados, ou seja, seus objetos de estudo e as conclusões alcançadas. A análise segue acompanhada de discussão crítica do material.

### **Quais são, como são e o que investigam as pesquisas?**

A fim de oferecer um panorama das pesquisas, nesta seção os dados serão apresentados considerando autoria, programas de pós-graduação e universidades aos quais os autores se vinculam, o ano de publicação, a região do país, o objeto de interesse, o gênero textual, o tipo de pesquisa e o número de participantes (em caso de estudos que envolvem coleta de dados primários), o método, a perspectiva teórica assumida pelos estudiosos e os resultados obtidos.

Em relação à autoria, a maior parte dos pesquisadores do tema *professor-leitor* orientou apenas um trabalho, com exceção das professoras Raquel L. L. Barbosa, da UNESP, que orientou três, e Claudia Finger-Kratochvil (UFFS), Maria Ester V. de Sousa (UFPB) e Dineia M. S. Muniz (UFBA), que orientaram dois trabalhos cada. Os programas de pós-graduação empreenderam 54 pesquisas a respeito do tema, sendo os de Educação os que mais contribuíram, com 32 trabalhos (59,2%). Em relação a esses estudos, as instituições dos pesquisadores que mais publicaram são: UEL (4), UNESP (4), PUCSP (3), UFMG (3) e UNICAMP (2). Os programas de Linguística foram responsáveis por 20,4% das pesquisas, divididas em algumas subáreas, tais como a Linguística Aplicada, Linguística Textual, Análise do Discurso e Psicolinguística. Desses programas, as IES que tiveram maior representatividade foram a UFSC, com três pesquisas, a UFFS e a UFPB, com duas cada. Os outros 20,4% dividiram-se entre os programas de Letras, Língua Portuguesa, Cognição e Linguagem, Estudos da Linguagem, Estudos de Humanidades e Linguagem, Literatura e Engenharia de Produção (área de concentração Mídia e Conhecimento). Quanto ao ano de publicação, os trabalhos estão assim distribuídos:

Quadro 1 - N° de pesquisas por ano de publicação

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
07	03	06	11	07	05	02	11	07	10	03	06	04	82

Fonte: As autoras (2019)

Por região do país, as pesquisas estão difundidas, conforme os seguintes percentuais: 40% no Sudeste, 30% no Sul, 21% no Nordeste, 5% no Centro-oeste e 4% no Norte, sendo que os estados cujas universidades mais pesquisaram sobre o tema são: São Paulo, com 20 trabalhos, Santa Catarina e Minas Gerais, com 10, Rio Grande do Sul, com oito, e Paraná e Rio de Janeiro, com sete cada.

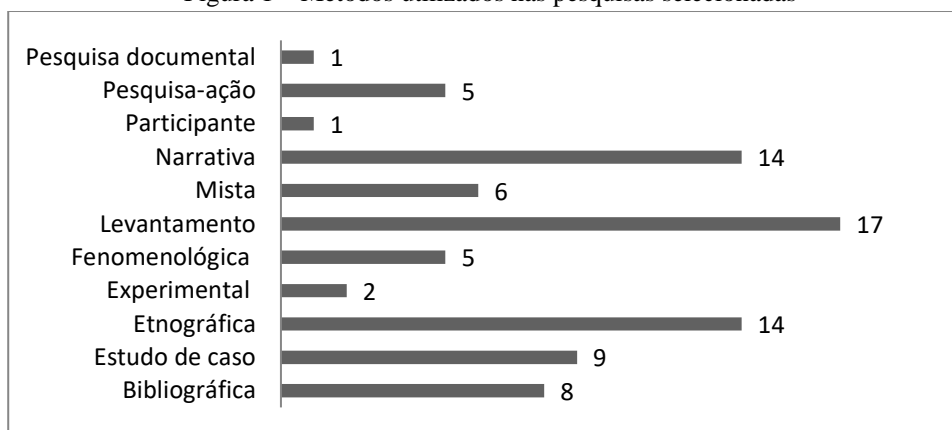
O interesse em investigar aspectos que envolvem a formação leitora dos professores, bem como o impacto dessa formação na mediação de leitura, demonstrou certa variação entre os anos de 2007 e 2019, tendo em vista que a mediana foi 6, o valor mínimo foi de dois trabalhos em 2013 e de 11 em 2010 e 2014. Nestes últimos, os focos de interesse foram: em 2010, a constituição/trajetória e as representações/concepções de leitura que permeiam esses sujeitos, voltando-se, na sua maioria, para os professores atuantes em sala de aula. Em 2014, os trabalhos focalizaram principalmente perfil leitor dos professores atuantes. Em 2016, destacaram-se as pesquisas voltadas para a constituição, a história ou a trajetória de leitura dos professores atuantes e potenciais, seguidas por perfil, hábitos e práticas de leitura. O número de pesquisas por ano sobre a compreensão leitora foi baixo — em média, uma pesquisa por ano.

De forma geral, verificamos que os focos que mais se mantiveram ao longo dos anos foram: a constituição histórico-sociocultural que permeou a trajetória de leitura dos professores atuantes e em potencial, como também as práticas leitoras desses sujeitos, em termos de hábitos, interesses e limitações. A maior parte das pesquisas, 65%, foi realizada com professores atuantes, ao passo que 35% propuseram-se a pesquisar professores em potencial, isto é, estudantes de cursos de Pedagogia e Letras, em sua maioria. Apenas um voltou-se para a leitura de alunos da Licenciatura em Matemática. Quanto ao gênero textual, os 82 estudos da amostra final foram publicados conforme segue: 40 dissertações, 28 artigos, 13 teses e 01 monografia.

As 74 pesquisas que coletaram dados primários, no que tange ao tamanho e tipo de amostra estudada, também diferem significativamente, variando o número de participantes de 01, em estudos de caso, até 234, em pesquisas de levantamento, tendo uma mediana de 12, o que mostra uma distribuição assimétrica, em que o número de participantes dos estudos diferiu grandemente, diferença explicada pela natureza da pesquisa realizada.

Conforme proposto por Gil (2017) e considerando todos os 82 estudos, seus métodos foram delineados com base no ambiente, abordagem teórica e técnica de coleta de dados, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Métodos utilizados nas pesquisas selecionadas



Fonte: As autoras (2019)

As pesquisas de levantamento foram as mais empregadas, com 17 estudos<sup>3</sup>, seguidas das etnográficas<sup>4</sup> e das narrativas<sup>5</sup>, com 14 trabalhos cada. Depreende-se que esses tipos de pesquisa foram mais recorrentes por serem tradicionalmente utilizados em trabalhos que se fundamentam em concepções sócio-históricas-culturais, na educação, na filosofia, sociologia e história da leitura, centralizando o aspecto discursivo, cujos referenciais teóricos apareceram em mais da metade das pesquisas analisadas. As demais se distribuíram nas seguintes perspectivas ou áreas: Pedagogia Histórico-Crítica, Psicolinguística, Psicologia Educacional, Literatura e Fonoaudiologia. Cabe destacar que nem todas as pesquisas de levantamento assim as denominaram; contudo, foram classificadas como tal devido às suas características, conforme a categorização estabelecida por Gil (2017).

Quanto aos instrumentos para coleta de dados, no âmbito das pesquisas qualitativas, as narrativas e as etnográficas, agrupadas aqui por terem objetivo semelhante – buscar acessar os sentidos atribuídos e a experiência dos sujeitos – utilizaram-se de narrativas escritas e orais, entrevistas semiestruturadas, registros escritos, grupos de discussão, fóruns *on-line* e questionários.

Dentre as pesquisas quantitativas, as de levantamento se valeram de questionários, análises documentais, revisão bibliográfica, produção escrita, observação direta e teste Cloze — estes

<sup>3</sup> T7, T8, T12, T15, T22, T34, T36, T48, T51, T56, T58, T59, T67, T69, T74, T76, T82.

<sup>4</sup> T3, T6, T9, T13, T18, T27, T33, T41, T46, T47, T50, T65, T78, T80.

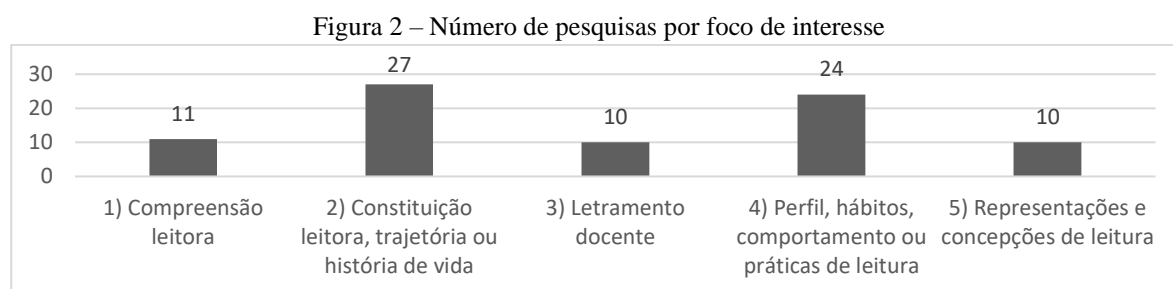
<sup>5</sup> T1, T10, T26, T31, T35, T37, T38, T39, T52, T55, T70, T77, T79, T81.

três últimos também não usuais nesse tipo de investigação, que, conforme Gil (2017, p. 33), tem por característica a “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. As pesquisas experimentais utilizaram questionários de perfil leitor, protocolos verbais e testes de leitura. As pesquisas-ação fizeram uso de grupos de análise de literatura, questionários e intervenções (formação continuada). Os estudos de caso basearam-se em entrevistas semiestruturadas, relatos orais, observações não participantes, questionários, teste de proficiência em leitura e de apropriação de conhecimento, além de pesquisa documental. Por fim, as pesquisas de métodos mistos — qualiquantitativas — utilizaram-se de enquete (*survey*), entrevista semiestruturada, Teste de Associação Livre de Palavras, Escala de Funções de Leitura, teste de nível de compreensão leitora, análise bibliográfica, observação de leitura e observação direta.

Dentre todos os instrumentos utilizados nos diversos tipos de pesquisa encontrados, os mais frequentes foram questionários e entrevistas<sup>6</sup>, seguidos das narrativas orais e escritas<sup>7</sup>. Alguns dos trabalhos não deixaram claros os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados, mencionando, em geral, que eram de abordagem qualitativa, pesquisa de campo, estudo de caso ou de cunho etnográfico.

### **Análise dos focos de interesse e dos resultados**

A seguir, são apresentadas e analisadas as pesquisas agrupadas segundo a categoria de foco de interesse e dos resultados. A categorização se deu, inicialmente, mediante a localização das palavras-chave, seguida de um refinamento a partir dos objetivos e resultados dos estudos.



Fonte: As autoras (2019)

Para obter uma visão global dos aspectos discutidos nas pesquisas a respeito do professor-leitor, elas foram categorizadas por focos de interesse, observando-se os que mais se

<sup>6</sup> T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T20, T21, T24, T30, T36, T40, T42, T48, T49, T51, T58, T59, T66, T67, T68, T69, T74, T76, T78.

<sup>7</sup> T1, T3, T10, T18, T26, T27, T28, T31, T32, T35, T37, T38, T39, T52, T69, T70, T77, T81.



sobressaíram nos resultados dos estudos. No detalhamento a seguir, pode-se observar que as categorias 1, 2 e 4 (Fig. 2) em muito se aproximaram nas discussões, porque, ao analisarem a trajetória leitora dos sujeitos, evidenciaram comportamentos, perfis, práticas e concepções de leitura.

### **Constituição leitora, trajetória ou história de vida**

Das 82 pesquisas, 27<sup>8</sup> propuseram-se conhecer a história de vida de professores atuantes e em potencial no que diz respeito à sua constituição ou trajetória leitora. Diversos trabalhos consideraram que a formação leitora do professor no Brasil tem sido marcada tanto por práticas de leitura com vistas à manutenção do *status quo* quanto à sua emancipação<sup>9</sup>. Outros apontaram para a relação entre as limitações de compreensão leitora dos docentes e o pertencimento a uma classe social desfavorecida, devido ao acesso restrito a ambientes letrados na infância e à exclusão de bens culturais, além da baixa escolaridade dos pais. Sugeriram, por isso, conhecer e reconhecer trajetória do professor e ampliar seu acesso e repertório de leituras<sup>10</sup>.

Algumas pesquisas contestaram a ideia difundida de que o professor é um não-leitor<sup>11</sup> — contestação apoiada por Batista (1998, p. 27), que afirma que os professores são, sim, leitores, mas “que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem”. Trabalhos como T30, T37, T62 e T80 concluíram que é preciso oferecer novas oportunidades de ampliação da competência leitora aos professores atuantes por meio da formação continuada. Outros resultados discutiram ainda o papel da literatura na formação leitora dos professores, apontando para a leitura da literatura clássica como a referência para os docentes se considerarem leitores ou não, ou para a importância de sua inclusão nessa formação<sup>12</sup>.

Com o olhar para os estudantes de licenciaturas, alguns estudos concluíram que é preciso ampliar as práticas existentes no processo de formação inicial, visando à constituição do professor-leitor<sup>13</sup>. Dentre eles, alguns entendem que pouco tem sido feito para formar leitores na universidade. Essas conclusões remetem a Bagno (2008), que concorda que o problema não está no fato de muitos alunos de graduação advirem de camadas desfavorecidas

---

<sup>8</sup> T1, T3, T7, T8, T9, T10, T12, T16, T17, T18, T19, T21, T26, T28, T30, T31, T32, T36, T37, T44, T46, T47, T52, T54, T58, T62, T80.

<sup>9</sup> T10, T18, T19, T21.

<sup>10</sup> T3, T9, T26, T28, T32, T47.

<sup>11</sup> T7, T44, T46.

<sup>12</sup> T17, T31, T52, T54.

<sup>13</sup> T1, T8, T12, T16, T28, T58.

da população, e sim em a universidade não lhes oferecer as condições para que se familiarizem com o contexto acadêmico antes de imprimir exigências para as quais os estudantes ainda não estão preparados em termos de leitura e escrita. Dessa forma, os pesquisadores entendem que é necessária uma transformação dos graduandos em leitores com aprimorada capacidade leitora.

### **Perfil, hábitos, comportamento ou práticas de leitura**

Os resultados dos 24<sup>14</sup> trabalhos que tiveram como foco conhecer ou descrever o perfil leitor do professor, seus hábitos, comportamentos e práticas de leitura indicaram que os docentes valorizam a prática leitora. Apesar disso, alguns não se percebem como leitores, outros declaram não ter desenvolvido uma boa relação afetiva com a leitura na infância e, conseqüentemente, não têm o hábito de ler. Não obstante, segundo os dados, aqueles que têm o hábito, o fazem normalmente por objetivos pessoais e, sobretudo profissionais, ou seja, suas práticas de leitura estão, em sua maioria, ancoradas em questões relativas à melhoria da prática pedagógica, seja como suporte ao ensino ou à compreensão dos processos educacionais. O acervo particular mostrou-se restrito a certos gêneros, e a relação com a leitura destes professores é considerada frágil ora por eles mesmos, ora pelos investigadores<sup>15</sup>.

As pesquisas desta categoria que investigaram a formação docente continuada em leitura indicaram que os cursos favorecem o contato com textos acadêmicos. Nesse âmbito, os docentes que demonstraram conhecimento textual mais amplo, apresentaram compreensão mais adequada dos textos estudados. Considerou-se que as práticas de leitura efetivadas nas formações propiciam reflexões e mudanças especialmente relacionadas à prática pedagógica<sup>16</sup>.

Já os estudos que se voltaram aos professores potenciais indicaram que o hábito de leitura nem sempre se evidencia e, algumas vezes, tende a diminuir com o ingresso na graduação. Além disso, defendem que os cursos apresentam uma fragilidade curricular relacionada à ampliação da competência leitora dos futuros professores, e, portanto, demonstram uma necessidade premente de implementar ações voltadas a ela<sup>17</sup>.

Alguns trabalhos desta categoria justificam a situação fragilizada do professor como leitor, não com base na competência em leitura deles, mas, sim, na ausência do hábito, na falta de interesse, na falta de contato ou de exposição aos gêneros de estrutura argumentativa. Para alguns autores, dentre os fatores que favorecem interesse, hábito ou gosto pela leitura estão

---

<sup>14</sup> T5, T11, T13, T15, T24, T33, T34, T35, T40, T41, T43, T48, T50, T55, T56, T59, T68, T69, T70, T71, T72, T73, T75, T79.

<sup>15</sup> T5, T24, T35, T40, T43, T55, T56, T59, T71, T72, T75.

<sup>16</sup> T33, T41, T48, T70, T73.

<sup>17</sup> T11, T13, T15, T34, T50, T68, T69, T79.

família, classe social, escola, biblioteca, sendo a família e a escola as que tiveram papel fundamental no estímulo à prática leitora. Todavia, alguns admitem que a historicidade das práticas leitoras dos participantes, o processo de formação, mesmo dos que tiveram acesso a um ambiente letrado, não teve amplo curso, sendo substituídos ou limitados por outras atividades.

Palavras-chave presentes em grande parte destes trabalhos, como incentivo, estímulo e gosto pela leitura apontam tanto para o que os professores consideram necessário para ler quanto para os reflexos de suas práticas leitoras em sala de aula.

### **Compreensão leitora**

Dos 82 trabalhos selecionados, apenas 11<sup>18</sup> focalizaram aspectos relacionados à compreensão leitora dos professores e, destes, somente três o fizeram a partir da análise de habilidades cognitivas<sup>19</sup>. Os demais mantiveram um enfoque qualitativo/discursivo.

As pesquisas que investigaram as habilidades de compreensão leitora dos professores foram desenvolvidas a partir de variados métodos e se caracterizaram como: etnográficas, experimentais, pesquisa-ação, pesquisa documental e de levantamento. Seus resultados remetem ao fato de que tanto docentes atuantes como em potencial têm uma compreensão leitora limitada, visto que, entre outros fatores, prevaleceram nos testes de leitura habilidades relativas ao aspecto de localização e recuperação da informação, nos níveis 3 e 4 de proficiência, de acordo com os padrões do PISA 2000<sup>20</sup>, tendo demonstrado mais facilidade na compreensão de textos narrativos e expositivos do que nos argumentativos<sup>21</sup>.

Quatro estudos inseriram discussões sobre a formação continuada em leitura, destacando sua importância e a necessidade de revisão de seus processos, de forma que a competência leitora do professor seja nela contemplada, para que leiam com melhor compreensão e mais autonomia<sup>22</sup>. Nesta categoria, não apareceram pesquisas que ressaltassem positivamente a qualidade da compreensão leitora dos professores. Destacou-se, nas conclusões

---

<sup>18</sup> T2, T4, T22, T23, T29, T45, T49, T60, T64, T65, T82.

<sup>19</sup> T2, T45, T49.

<sup>20</sup> Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto; Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/PISA+2000+-+Relat%C3%B3rio+Nacional/e050a3a8-cf8a-4672-bd3b-43897c71518f?version=1.2>>. Acesso em 04 set. 2019).

<sup>21</sup> T2, T22, T23, T29, T45, T64, T65.

<sup>22</sup> T4, T49, T60, T82.

desses trabalhos, a percepção de que não se pode discutir sobre leitura de maneira superficial, tendo em vista sua inerente complexidade, bem como a compreensão de que o professor precisa dominá-la como condição básica para ensiná-la.

### **Representações e concepções de leitura**

As dez<sup>23</sup> pesquisas que focalizaram as representações socialmente construídas pelos participantes a respeito da sua relação com a leitura frisaram a influência que o contexto sócio-histórico-cultural tem sobre as concepções e sentidos atribuídos à leitura pelos professores, e, dessa forma, a importância de se compreender a prática da leitura como uma construção simbólica que envolve não somente condições pessoais, mas também esse contexto. Tais concepções de leitura não são estáticas, mas se constituem e reconfiguram num entrecruzamento de diferentes discursos, que, ao mesmo tempo em que valorizam a leitura, a tratam de forma superficial e limitada<sup>24</sup>.

A maioria destas pesquisas foi feita a partir de depoimentos, relatos e memórias. Os discursos dos participantes se mostraram heterogêneos, relacionando a leitura, na maior parte das vezes, à literatura clássica, associada ao prazer, refletindo a ideia de que se tornaram leitores a partir do contato com essa literatura, e à leitura de textos informativos, relacionada, em geral, à obrigação ou à necessidade e, finalmente, ao ato da escrita, como forma de aperfeiçoar a leitura. Esses depoimentos apontam para concepções de leitura relacionadas às práticas pedagógicas de ensino de leitura dos professores, que muitos consideram incluir o incentivo e não propriamente o ensino das habilidades necessárias para a compreensão, ou ainda à falta de uma concepção clara do que seja a leitura<sup>25</sup>. Neste quesito, vale considerar um estudo de mestrado recentemente defendido na UFFS, que investigou os projetos de leitura de cinco escolas de educação básica pública de município do oeste catarinense, tendo concluído que nenhum dos projetos opera sobre leitura em si. Todos têm em seu centro a proposta de incentivar a leitura (PEROZA, 2019). Mas, como se pode incentivar os estudantes a lerem, se não se desenvolvem projetos instrucionais para ensiná-los a ler? A ênfase dos trabalhos que se dedicam às representações e concepções de leitura está na valorização das práticas sociais e culturais que estão implicadas na constituição do professor como um sujeito leitor.

---

<sup>23</sup> T6, T14, T20, T38, T51, T61, T66, T76, T77, T81.

<sup>24</sup> T6, T38, T61, T76, T81.

<sup>25</sup> T14, T20, T51, T66, T73.

## **Letramento docente**

Dez pesquisas<sup>26</sup> tiveram como foco de interesse o letramento docente, ainda que, para compreendê-lo, tenham transitado pelos seus hábitos, comportamentos e constituição leitora. Alguns desses estudos indicaram fragilidades dos docentes pesquisados em relação ao nível de letramento e ao domínio dos fundamentos teóricos da leitura, na compreensão de textos para fins de estudo, o que pode prejudicar seu aproveitamento em formações continuadas<sup>27</sup>.

As pesquisas que discutiram o papel da universidade na formação leitora do professor concordaram, de alguma forma, que uma boa formação inicial (graduação) é a condição básica para políticas de formação de leitores na escola e entenderam que é por meio dela que os futuros professores serão inseridos em práticas de letramento diversas e terão acesso a recursos que lhes garantirão uma formação de qualidade<sup>28</sup>. Outras investigações defenderam a valorização da condição de letramento dos professores e a proposição de estratégias e programas voltados para os docentes atuantes e em potencial, com vistas a incrementar seu letramento, tendo em conta não somente sua necessidade para o desempenho de suas funções profissionais, mas também sua constituição, sua identidade como formador de leitores, o que, segundo eles, está relacionado a um empoderamento profissional<sup>29</sup>.

## **Discussão geral**

Das pesquisas selecionadas, várias trouxeram à tona a discussão sobre as limitações de compreensão leitora dos docentes, relacionando-a ao contexto sócio-histórico-cultural dos participantes. Nesse sentido, concordamos que os impactos da condição social sobre o acesso ao um ambiente letrado pode desfavorecer o indivíduo na aprendizagem da leitura, principalmente porque afeta o ensino e perpassa toda a estrutura e organização educacional e social. Entretanto, a condição social, por si só, não tem relação direta com a capacidade de aprendizagem e, portanto, não pode ser considerada limitadora para a construção de uma competência leitora adequada. Segundo Sawaya (2006), não há evidências científicas que associem as condições socioeconômicas às causas do baixo rendimento escolar. Devido à crença de que a condição social, por ela mesma, interfere na aprendizagem, existe o risco real de uma diminuição da qualidade do ensino para alunos vulneráveis, reduzindo-se ainda mais a equidade e o estímulo ao apontar-se o fator socioeconômico como justificativa para o déficit no

---

<sup>26</sup> T25, T27, T39, T42, T53, T57, T63, T67, T74, T78.

<sup>27</sup> T27, T53, T67.

<sup>28</sup> T39, T42, T74, T78.

<sup>29</sup> T25, T57, T63.

ensino da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2018), diminuição esta que realmente se constitui em obstáculo para a aprendizagem.

Outro aspecto bastante evidente dos estudos analisados foi o entendimento de que ensinar a ler está diretamente relacionado a atividades e práticas voltadas ao incentivo, ao estímulo e ao gosto pela leitura. Em contraponto, Britto (2012) considera que, como leitor, o indivíduo nem sempre sentirá gosto e prazer pela leitura. Isso porque ler, muitas vezes, exige esforço e determinação, sobretudo quando se lê para aprender. É preciso cautela para não desconsiderar um aspecto elementar da leitura, que é o domínio das habilidades para a compreensão do texto — fator que, em muito, pode contribuir para a falta de motivação, hábito, interesse e até distanciamento dos gêneros que apresentam maior complexidade — visto que, por não ter a competência necessária, o leitor pode ficar intimidado diante do desafio. Nessa direção, levantamos a seguinte questão: É possível gostar de ler, quando não se tem as habilidades necessárias para essa tarefa? Gostar de todos os tipos de leitura ou de gêneros textuais, considerando-se a complexidade distinta de cada um deles? Souza (2012, p. 50) defende que a leitura, apesar de “instigadora e provocativa”, é “complexa e árida”, e, para operar de forma eficiente com os diversos tipos de textos ou gêneros de diferentes esferas, produzidos com os mais descoincidentes propósitos, é preciso, antes, conhecer o sistema de escrita e os princípios regentes da escrita específica na qual o texto está expresso, e, então, a organização dos textos, seus usos e funções sociais, bem como dispor de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais, que envolvem o saber o que, como, quando e por quê (PARIS; LIPSON, WIXSON, 1994; RIBEIRO, 2003; SOUZA, 2012; MORAIS, 2013; SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019).

Leite (2006) acrescenta que todas as decisões que favoreçam a aprendizagem do aluno — que poderá se tornar um futuro professor — melhoram as chances de que sua relação com determinado objeto do conhecimento, neste caso a leitura, seja afetivamente positiva. Portanto, as dificuldades com as habilidades envolvidas na leitura podem ser, em grande medida, as responsáveis pelos reflexos do não desenvolvimento de uma relação afetiva positiva, bem como do hábito relativo a ela por parte dos professores. A leitura nem sempre será uma tarefa prazerosa, contudo, muitas vezes, necessária, e certamente mais produtiva, se o leitor dispuser dos conhecimentos e habilidades imprescindíveis para executá-la, o que favorecerá a motivação e o interesse para ler (SOUZA, 2012).

Quanto à questão do letramento relativo ao professor, discutido em alguns estudos, para Morais (2018), no Brasil, o conceito referente a ele não tem sido fiel ao termo que lhe deu

origem, literacia<sup>30</sup>, pois, segundo o autor, a concepção que se instaurou nos meios educacionais do país tem servido a uma batalha ideológica contra pesquisas e ações de enfoque cognitivista. Para Morais, essa ideologia de que o letramento se limita ao uso social da leitura e da escrita tem um efeito contrário à luta contra as desigualdades sociais, porque, ao negar aos menos favorecidos a chave do código escrito, nega-se a eles, também, o acesso ao conhecimento e ao pensamento letrado. Scliar-Cabral (2018) equilibra a balança ao defender a interdependência entre as ciências biológicas e culturais como um requisito fundamental para melhorar a qualidade do ensino, sobretudo no que se refere à leitura, tendo em vista que seu processamento e aprendizagem são biológicos, individuais e, ao mesmo tempo, dependem da interação social para se efetivar plenamente. Portanto, ainda que um indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada, caso não lhe sejam dadas as condições necessárias para que aprenda as habilidades relativas à leitura, ele não aprenderá a ler no sentido pleno da palavra.

Por fim, quanto à experiência leitora dos estudantes das licenciaturas, os apontamentos feitos pelas pesquisas vão ao encontro das palavras de Bagno (2008) a respeito da formação atual dos professores de Português no Brasil, que ele considera insuficiente e cujas evidências podem ser encontradas em pesquisas, tais como Souza (2004) e Finger-Kratochvil (2010). Segundo Bagno, muitos alunos vão ler uma literatura ou um texto teórico somente quando chegam à faculdade, mas são tratados pelos professores como hábeis leitores, visto que são requisitados a ler textos que exigem alta capacidade de abstração e amplitude de vocabulário. Isso gera uma ilusão quanto à sua competência leitora.

A respeito dessa complexidade dos textos aos quais os futuros professores são expostos na universidade, Kleiman (2009) lembra sobre o processamento cognitivo da linguagem escrita, que, quanto mais complexo for o texto, mais se exigirá o domínio de habilidades mais complexas de leitura, especialmente as relacionadas à metacognição. Conforme Souza (2004), o letramento é um processo constante e contínuo, por isso, os leitores, mesmo os mais proficientes, seguem desenvolvendo suas habilidades, visto que cada tipo de leitura exigirá competências específicas para que haja compreensão. No que diz respeito à competência leitora, portanto, mesmo os professores precisam continuar a desenvolvê-la constantemente.

Ao tratar sobre mediação em leitura, que é um dos papéis atribuídos ao professor, Vianin (2013) lembra que mediação deve ser entendida como uma ação intencional, planejada e exercida por um indivíduo experiente e ativo, que se coloca entre o aprendiz e o objeto do

---

<sup>30</sup> No sentido de habilidade, a literacia caracteriza, segundo o autor, “os níveis hábeis ou eficientes, aqueles em que lemos e escrevemos automaticamente as palavras da língua, isto é, sem termos de construir intencional e sequencialmente o seu reconhecimento (na leitura) e sua forma visual (na escrita)” (MORAIS, 2014, p. 13).

conhecimento. Nesta perspectiva, em que sentido se espera que o mediador da leitura seja experiente? Não apenas em vivência e nos conhecimentos didáticos relativos ao como ensinar, mas também no conhecimento a respeito das habilidades que se relacionam e nas quais se baseiam a leitura (o que ensinar), bem como no domínio pessoal de tais habilidades para uso.

Quanto a objetivo e aporte teórico das pesquisas, observou-se que não houve grande variação, posto que a maioria envolveu dois grandes blocos, cujas discussões foram semelhantes — quais sejam: 1) o perfil leitor do professor, seus hábitos, comportamentos e práticas leitoras; a constituição leitora, trajetória, história de vida e de letramento (que representaram 75% delas); 2) a compreensão leitora e as representações/concepções de leitura dos professores. A maioria valeu-se de teorias que muito se aproximam, e. g. sociointeracionistas, histórico-críticas, discursiva, estabelecendo relação entre a leitura do professor e questões sócio, históricas e culturais.

Com relação aos métodos utilizados nos estudos, esses variaram consideravelmente, bem como os instrumentos de coleta de dados, ainda que tenham se mantido dentro do esperado para aqueles que são mais comuns às análises discursivas. Um dos aspectos relevantes a pesquisas futuras sobre o tema é a possibilidade de se empregarem métodos mistos, em que instrumentos de diferentes áreas possam dialogar, de modo coerente e sustentado, a fim de que se desenvolvam pesquisas que tenham condições de capturar mais amplamente esta tão complexa competência e prática, que é a leitura.

Alguns pesquisadores se abstiveram de avaliar a condição leitora dos sujeitos participantes, ora posicionando-se na defesa do reconhecimento e valorização de sua trajetória e constituição leitora, isto é, do professor como um leitor, ora justificando as dificuldades apresentadas na relação professor-leitura. Há ainda os que identificaram limitações na compreensão leitora dos docentes participantes, especialmente na leitura de textos científicos, na frequência e na variedade de gêneros textuais que eles leem.

As pesquisas voltadas aos professores em potencial — estudantes das licenciaturas — e à formação continuada reforçam a inquietação com a formação leitora desses sujeitos, ao evidenciar um anseio de encontrar meios de suprir as lacunas existentes com relação à leitura em espaços específicos de formação docente, bem como defendem sua necessidade e seus resultados positivos.

Os resultados dos estudos apontam para uma grande preocupação com a relação do professor com a leitura e para a importância do estudo da leitura na formação docente com vistas a uma formação crítica e posicionamento reflexivo deste profissional. Apresentam também o professor como um sujeito que percebe muitas de suas limitações nessa relação, não



estando conformado com elas. Contudo, houve poucas indicações efetivas de possíveis alternativas para o preenchimento das lacunas identificadas.

### **Considerações finais**

Estabeleceu-se, inicialmente, como objetivo geral desta pesquisa de revisão sistemática identificar, mapear e discutir o que vem sendo estudado sobre o professor como leitor, considerando o que as pesquisas na área têm feito; em torno do que tem girado as discussões; como as pesquisas têm sido conduzidas e a que resultados têm chegado. O olhar para esse objetivo foi mantido durante todo o estudo, apesar de os dados levantados permitirem investigar inúmeros outros aspectos relativos à formação leitora do professor.

A investigação realizada identificou que a maior parte das pesquisas empreendidas foram dissertações de mestrado cujos principais programas de pós-graduação foram o PPG em Educação e Linguística. Os focos de maior interesse ao longo dos anos foram a constituição ou trajetória de leitura dos professores e o perfil leitor desses sujeitos. A metodologia de levantamento foi a mais empregada, seguida das narrativas e das etnográficas. Os trabalhos que focalizaram o aspecto discursivo inclinaram-se à valorização da trajetória e constituição leitora dos professores, enquanto os que se voltaram para o nível de letramento ou à compreensão leitora demonstraram certa inquietude com os resultados encontrados.

Observou-se que o arcabouço de pesquisas sobre o tema professor-leitor, na última década, não se voltou para possibilidades de aprimoramento da competência leitora dos professores, mas a conhecer suas histórias, não havendo, contudo, resultados que apontem para recursos aos problemas revelados.

Conhecer o que tem sido investigado, a partir de que teorias e métodos, bem como quais os resultados encontrados acerca do objeto de interesse: o professor como sujeito que é leitor, permitiu reunir informações provenientes de outras pesquisas, de forma a possibilitar a compreensão sobre o conjunto de conhecimento científico produzido nos últimos anos a respeito do tema, bem como orientar o desenvolvimento de novos projetos, indicando possíveis percursos de pesquisa.

Estudos dessa natureza contribuem e abrem espaço para que pesquisas de revisão sistemática se tornem mais frequentes na área da Linguística, uma vez que favorecem o desenvolvimento de uma produção científica bem fundamentada, contextualizada, encadeada, de qualidade e que perguntas de pesquisa relevantes possam ser formuladas promovendo o avanço da ciência.

## Referências

- BAGNO, M. A catástrofe dos cursos de letras. 2008. **Blog Próxima Página**. Disponível em: <<http://proximap.blogspot.com/2008/12/catstrofe-dos-cursos-de-letras-artigo.html>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/PISA+2000+-+Relat%C3%B3rio+Nacional/e050a3a8-cf8a-4672-bd3b-43897c71518f?version=1.2>>. Acesso em: 04 set. 2019.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da Lei Lura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e o processo de constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 267-285.
- MCGUINNESS, D. **O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Tradução. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J. Prefácio. In: MAIA, M. (Org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 7-11.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Educar todos os seres humanos para serem letrados, capazes de pensamento livre, crítico e criativo. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular. 2019. p. 45-65.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. 2004. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

PEROZA, O. T. **Ensinar e aprender a ler**: projetos de leitura na escola. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-143, set. 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. Inter-relação entre o biológico e o cultural: psicolinguística e educação. In: MAIA, M. (Org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 25-55.

SCLIAR-CABRAL, L. Pela qualidade no alfabetizar, requisito para a inclusão social na sociedade da informação. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular. 2019. p. 66-83.

SOUZA, A. C. **Leitura, metáfora e memória de trabalho**: três eixos imbricados. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87454>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SOUZA, A. C. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, A. C. GARCIA, W. A. C. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. Florianópolis: NUC/CED/UFSC. 2012a. p. 23-106.

SOUZA, A. C.; BACK, A. C. D. P.; FINGER-KRATOCHVIL, C. **Projeto Ler & educar**: formação continuada de professores da rede pública de SC. 2012. Programa Observatório da Educação, Edital no. 049/2012/CAPES.

SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; WEIRICH, H. C. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular. 2019. p. 164-200.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldade de aprendizagem**. Tradução. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.