

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA  
TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

IZABELA BARRETO

**LEITURA COLABORATIVA:**  
SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

Belo Horizonte

2025

IZABELA BARRETO

**LEITURA COLABORATIVA:  
SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito obrigatório para a obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Professor Doutor Luiz Francisco Dias

Belo Horizonte

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 28 de fevereiro de 2025, às 09:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado LEITURA COLABORATIVA: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO, apresentado por IZABELA PELLUCCI BARRETO MAROTTA, número de registro 2023660089, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Luiz Francisco Dias - Orientador, Profa. Thalita Nogueira Dias, Profa. Nádia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2025.

Prof. Luiz Francisco Dias (Doutor)

Profa. Thalita Nogueira Dias (Doutora)

Profa. Nádia Dolores Fernandes Biavati (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Thalita Nogueira Dias, Usuário Externo**, em 05/03/2025, às 23:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Servidor(a)**, em 07/03/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nadia Dolores Fernandes Biavati, Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3994452** e o código CRC **5D942293**.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a prática da *leitura colaborativa* como uma abordagem pedagógica capaz de contribuir para a formação de leitores críticos e proficientes no Ensino Médio. Para isso, parte-se da definição do conceito de leitura sob a perspectiva discursivo-enunciativa, considerando suas implicações pedagógicas, e da caracterização da *leitura colaborativa*, evidenciando suas potencialidades. Justifica-se a adoção dessa prática no Ensino Médio como uma forma de aprofundar o aprendizado da leitura, superando a centralidade na decodificação característica do Ensino Fundamental e explorando estratégias e modos de leitura compartilhada que auxiliem na superação de dificuldades de compreensão. O estudo apresenta alguns possíveis equívocos presentes no texto da BNCC, com relação ao conceito de leitura, e a ênfase excessiva nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em detrimento da leitura de textos escritos. Por fim, o trabalho propõe reflexões sobre a perpetuação de uma pedagogia da motivação que privilegia o gosto pela leitura, e sobre a necessidade de revisar conceitos e práticas pedagógicas presentes em documentos oficiais, ampliando o espaço para metodologias que priorizem uma formação leitora integral e não apenas voltada às demandas do mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Leitura colaborativa*; Ensino Médio; Formação de leitores; Práticas pedagógicas; Ensino de leitura.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the practice of collaborative reading as a pedagogical approach capable of contributing to the development of critical and proficient readers in high school. To do so, the work begins by defining the concept of reading from a discursive-enunciative perspective, considering its pedagogical implications, and characterizing collaborative reading, emphasizing its potential. The adoption of this practice in high school is justified as a means of deepening reading skills, moving beyond the focus on decoding, which is characteristic of elementary school, and exploring strategies and modes of shared reading that help overcome comprehension difficulties. The study identifies some potential issues in the BNCC text regarding its concept of reading and the excessive emphasis on Digital Information and Communication Technologies (ICTs) at the expense of reading written texts. Finally, the paper proposes reflections on the perpetuation of a pedagogy of motivation that focuses on cultivating

a love for reading and the need to review the concepts and pedagogical practices present in official documents, expanding the space for methodologies that prioritize comprehensive reading education, rather than those solely geared toward meeting the demands of the job market.

**KEYWORDS:** Collaborative reading; High school; Reader development; Pedagogical practices; Reading instruction.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>SENTIDOS ATRIBUIDOS PARA LER E SUAS CONCEPÇÕES.....</b>	<b>7</b>
<b>DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA .....</b>	<b>9</b>
<b><i>LEITURA COLABORATIVA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS.....</i></b>	<b>16</b>
<b>POR QUE A PROPOSTA DA PRÁTICA DE <i>LEITURA COLABORATIVA</i> NO ENSINO MÉDIO? .....</b>	<b>24</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

É consenso que a leitura se configura como uma habilidade indispensável à inserção dos estudantes à vida social. O ato de ler e de escrever configuram-se como umas das formas de influência, intervenção e ação sobre o comportamento de outras pessoas, ao mesmo tempo que somos impactados pelos discursos dessas, visto que também utilizam a linguagem para agir sobre nós. Sendo assim, isso deve, primordialmente, ser a motivação para ensinar e se inserir no universo letrado. O estudante, ao desenvolver a habilidade plena de leitura, recebe um convite para ingressar nesse universo em que as possibilidades de aprendizado e experiências se expandem ao longo de toda a vida daquele que se dedica ao aprendizado dessa prática que envolve muito trabalho, treino e dedicação diária.

No Brasil, em se tratando do acesso à cultura letrada, os índices relacionados à leitura são o reflexo de desafios históricos, e também contemporâneos. De acordo com o estudo *Retratos da Leitura no Brasil* – realizado em 2019 (5ª edição) e atualizado em 2024 (6ª edição) –, podem ser observados alguns padrões de leitura da população brasileira. A pesquisa oferece, desde 2007, em sua primeira edição, a possibilidade de avaliar o impacto de políticas públicas e de ações voltadas a ampliar o número de leitores no país. O instituto Pró-Livro, em parceria com entidades do mercado editorial, produz a pesquisa, que se mostra relevante tanto por sua abrangência no território nacional quanto pelas citações em estudos diversos em universidades públicas e privadas, jornais e revistas que se debruçam sobre o tema da leitura no país, buscando respostas muitas vezes difíceis para a questão dos hábitos dos leitores, ou não leitores do país. Trata-se do único levantamento nacional com o objetivo de avaliar o comportamento leitor do brasileiro.

Em sua última edição, a pesquisa mostra, pela primeira vez, que a maioria dos brasileiros não leem livros. Em 2024, a pesquisa registrou o maior percentual de não leitores, desde o início da série, iniciada em 2007. O número de pessoas classificadas como não leitores aumentou cinco pontos percentuais em comparação a 2019, quando foi realizada a edição anterior da pesquisa. O Brasil perdeu cerca de 6,7 milhões de leitores em quatro anos. Um dado relevante a ser considerado é a diminuição da sala de aula como um ambiente para a prática de leitura, evidenciada pelo fato de apenas 19% dos entrevistados mencionarem a escola como espaço onde realizam essa atividade.

Diante dos índices preocupantes, é dada a urgência de sempre se pôr em pauta a discussão e a afirmação de práticas que podem efetivamente possibilitar aos estudantes o aprendizado da leitura. A reflexão sobre dar ênfase em determinada ação pedagógica em detrimento a outras pode contribuir para a construção de um currículo mais pertinente quanto às expectativas sobre as habilidades nessa área e segmento. Sendo assim, a discussão sobre métodos, práticas pedagógicas e currículo – que venham a ser críticos a respeito de crenças e de valores tidos como incontestáveis e possam ser mais efetivos para o ensino, melhorando a proficiência de leitura dos estudantes – não cessam de possuir relevância. E, sobre o método da *leitura colaborativa*, o volume de publicações acadêmicas sobre a temática demonstra que essa prática tem se consolidado como um tema de interesse e relevância no campo do ensino de leitura.

À vista disso, o tema da pesquisa está situado na investigação de estratégias metodológicas na formação de leitores e o objetivo deste trabalho é apresentar a prática de *leitura colaborativa* como uma proposta viável para melhorar a proficiência leitora dos estudantes no contexto do Ensino Médio. O trabalho aborda, primeiramente, os sentidos atribuídos ao ato de ler, ancorando-se em autores como Leffa (1996), que explora as múltiplas dimensões do processo de leitura, e Colomer (2002), que destaca a leitura como interação significativa. Britto (2012) contribui ao criticar concepções reducionistas de leitura, enquanto Bräkling (2008) reforça o caráter social e cultural da leitura. Kleiman (1995) nos ajuda a elucidar as implicações práticas de concepções de leitura. Em relação à *leitura colaborativa*, a pesquisa utiliza os PCNs (Brasil, 1998), que sugerem práticas dialógicas, além das perspectivas de Bräkling (2008, [s.d.]) e Solé (1998), que enfatizam o papel das estratégias conjuntas no desenvolvimento da leitura. Complementam essas visões Garcez (2011), Libâneo (2004) e Mello (2000). Além desses autores, destacam-se também contribuições que oferecem abordagens complementares e fundamentais para o ensino de leitura em uma perspectiva colaborativa. Nesse contexto, as reflexões sobre o conceito de *andaimagem*, apresentadas por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), são particularmente relevantes. Sobre a proposta de *leitura colaborativa* no Ensino Médio justifica-se pela necessidade de superar práticas fragmentadas e lacunas conceituais evidenciadas no texto da BNCC (Brasil, 2018), como a ênfase desproporcional às TDICs em detrimento de práticas de leitura mais aprofundadas sobre o texto verbal. Em consonância com Geraldi (2015), o trabalho questiona alguns equívocos com relação à diretrizes do ensino de leitura na BNCC.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos teóricos e documentos oficiais relacionados ao ensino de leitura. Sua estrutura busca articular teoria e análise crítica, seguindo uma lógica progressiva. Inicialmente, apresenta-se um panorama teórico sobre o conceito de leitura, com base em perspectivas discursivas e enunciativas, estabelecendo fundamentos conceituais para o tema. Em seguida, aborda-se a *leitura colaborativa*, explorando suas definições e potencialidades pedagógicas. Posteriormente, são discutidos os desafios e propostas para a implementação dessa prática no contexto do Ensino Médio, destacando sua relevância para a formação de leitores críticos e proficientes. Por fim, são apresentadas reflexões destinadas a ampliar o debate sobre o tema, incentivando a continuidade das discussões e o aprofundamento das pesquisas na área.

### **SENTIDOS ATRIBUIDOS PARA LER E SUAS CONCEPÇÕES**

Não basta procurarmos somente uma acepção dicionarizada para que compreendamos o sentido do ato de *ler*. É preciso entender o que significa *ler* em toda a sua complexidade. É a partir do entendimento desse conceito que o profissional da educação irá pautar a proposição de práticas para que o aluno desenvolva procedimentos cognitivo-intelectuais e estratégias de leitura essenciais para esse aprendizado: inferência, formulação de hipóteses e checagem, localização de informações explícitas no texto, delimitação do tema, identificação de marcas formais nos textos; e fazer uso de conhecimentos gramaticais para que seja possível a compreensão das estruturas e as relações entre as palavras em um texto.

De acordo com Leffa (1996), podemos traçar uma definição geral para o que seja *ler*: o ato de *ler* envolve a *representação*. Uma vez que se expõe alguém a uma determinada linguagem, esta é lida de forma a criar novas imagens, novos textos e enunciados, novos esquemas mentais etc. Sendo assim, o ato de ler pode ser considerado como um *processo de triangulação*, um processo de acesso indireto à realidade que envolve tanto a palavra escrita quanto outros objetos.

Somada a essa ideia, Colomer (2002) define que *ler* é saber organizar diversos raciocínios para ser possível tanto a decifração de signos gráficos quanto a construção de uma interpretação da mensagem escrita que se dá também por meio de conhecimentos prévios do leitor.

Para Britto (2012, p. 48),

a especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva, introspectiva de exame de si das coisas, com o **controle de ação**

**intelectual.** E, também, vale a pena frisar, na inclusão do sujeito num “modo de cultura” e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, **a leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada**, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de participação na sociedade.

Para Bräkling (2008, p. 4),

“ler a palavra [...] é construir sentidos sobre o mundo, pela via do conhecimento dos sentidos que os outros também dão a esse mundo. Por isso, ler a palavra é ler o mundo. É esse o sentido mais profundo dessa expressão tão banalizada nos círculos educacionais, utilizada, muitas vezes, para significar a leitura de textos não verbais, o que, por vezes, provoca a perda do objeto efetivo da leitura: a palavra, o verbo.”

De acordo com Leffa (1996), a leitura não é apenas absorção passiva, mas também uma reconfiguração ativa do mundo pelo leitor. Colomer (2002) complementa essa visão sugerindo que a leitura é um ato que mobiliza habilidades cognitivas e a bagagem cultural do leitor, reforçando sua capacidade de compreender e interagir com o texto. Já Britto (2012), amplia o conceito ao destacar que a leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de participação na sociedade. Pratica essa que exige uma atitude introspectiva e reflexiva e o controle da ação intelectual.

Por fim, Bräkling (2008) reafirma o caráter social e cultural da leitura ao argumentar que ler é construir significados sobre o mundo por meio da compreensão dos sentidos que outros atribuem a ele. Sendo assim, ler a palavra é também ler o mundo. Afirmação esta que nos remete ao conceito de *palavramundo* de Freire (1989, p. 16-17), que diz que o trabalho realizado na escola, por sua professora Eunice, aprofundou o trabalho de seus pais, em seu contexto privado. O trabalho da escola com a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo, mas sim pode conectar seu mundo ao mundo da palavra. Essa conexão entre mundo e palavra, compreendida tanto por Freire quanto por Bräkling, reforça a importância de valorizar o verbo como objeto central da leitura, evitando a banalização desse conceito. Britto (2012) afirma também a particularidade da leitura da palavra, da leitura em seu sentido estrito, corroborando a valorização do objeto central da leitura.

Portanto, *ler* pode ser entendido como um processo multifacetado que envolve tanto representação simbólica e a organização de raciocínios quanto a reflexão introspectiva e a interação social. É uma prática que, além de tornar possível o acesso aos sentidos de

determinados textos, permite ampliar o entendimento do mundo e contribuir para a formação cultural e crítica do indivíduo.

No contexto do ensino da leitura, é importante destacar que interpretar não é sinônimo de *ler*, mesmo que a interpretação faça parte do ato de leitura. *Ler* também não é o mesmo que escutar conversas cotidianas, mesmo que essas atividades envolvam o uso da linguagem. Atividades como teatro, música, cinema, pintura, escultura, fotografia e também a aula não estabelecem o sentido de leitura em sentido estrito. Elas exigem processos intelectuais distintos, embora sejam, todos, complexos e conectados, em muitos casos, à leitura de textos. Estabelecer essa diferença não significa diminuir o valor dessas práticas culturais, mas buscar fugir de um conceito excessivamente amplo de leitura. Diante dessa amplitude de sentidos para *ler*, corre-se o risco do esvaziamento do seu significado. Caso consideremos todas essas práticas como leitura, o próprio ato de *ler* poderia perder seu sentido específico: atividade intelectual e discursiva organizada por meio da palavra escrita. Assim, o texto escrito surge como base do ato de *ler* e suas significações estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita (Britto, 2012).

A leitura não deve ser considerada superior às outras formas e práticas de interpretação, entendimento e interação com o mundo. “Ler o contexto”, “ler as mãos”, “ler o jogo” ou “ler o mundo” são práticas culturais e intelectuais diferentes da leitura de textos, mesmo que possam se aproximar em alguns aspectos. Na busca pela compreensão, realizam-se muitas ações que são interligadas. A leitura de textos é, entre muitas, apenas uma delas (Britto, 2012).

## DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA

As concepções que fazemos a respeito do que seja leitura nos indica um entendimento sobre o que significa texto, leitor e o processos que envolvem a leitura. Esses entendimentos funcionam como diretrizes para determinadas práticas pedagógicas. Desse modo, existem concepções diversas sobre leitura: *ler é estudar a gramática do texto*; *ler é extrair informações do texto*; e *ler é interagir com o texto*.

A concepção de que *ler é estudar a gramática do texto* geralmente entende o ato de ler como um pretexto para se trabalhar com aspectos que envolvem análise linguística (metalinguagem) e restringe o ato a uma abordagem técnica e quantitativa. Nessa concepção, as práticas de leitura, via de regra, se resumem à leitura de trechos em voz alta, seguida de elaborações de

resumos, relatórios e preenchimento de fichas. O desempenho do estudante é valorizado pela quantidade de páginas lidas e é desconsiderado aspectos qualitativos ou interpretativos.

Na concepção de que *ler é extrair informações do texto*, é enfatizado processos automáticos e mecânicos de extração de um significado único que deve ser decodificado. Esse modelo minimiza a relevância da leitura como fator de ampliação da visão de mundo do estudante, visto que as atividades propostas são limitadas ao pareamento de palavras no texto com palavras idênticas em perguntas ou comentários. O leitor apenas examina superficialmente o texto, buscando reproduzir informações já presentes, sem engajamento crítico ou transformação pessoal. Assim, a contribuição do aluno e sua experiência são consideradas dispensáveis, pois o foco está na conformidade com uma única perspectiva, desconsiderando outras possibilidades de interação com o texto; e a leitura é avaliada pelo grau de proximidade entre a interpretação do estudante e a interpretação previamente autorizada.

Por outro lado, *a leitura como interação* adota uma perspectiva mais dinâmica e ativa. Nesse modelo, ler é atribuir sentido ao texto, e o leitor é tido como um dedutor de informações que interpreta as pistas fornecidas pelo texto. O significado se dá por meio do diálogo entre o texto e o leitor. O processo de leitura é considerado não exato e não linear. Aqui, a ênfase recai no leitor como agente ativo, enquanto o texto e o produto final da compreensão ocupam um papel secundário. Assim, a leitura é considerada como uma atividade que valoriza a interação e a construção de sentidos, colocando o foco no leitor e em sua participação ativa no processo.

A tabela a seguir apresenta um resumo das principais concepções de leitura e as práticas pedagógicas que estão, geralmente, relacionadas a elas:

<b>Concepção de texto</b>	<b>Concepção de leitura</b>	<b>Prática pedagógica</b>
O texto é um conjunto de regras gramaticais	Ler é estudar a gramática do texto	Texto como pretexto para o estudo da gramática
O texto é um repositório e mensagens e informações	Ler é extrair informações do texto	Ler palavra por palavra para depois interpretar; Examinar o significado absoluto das palavras.

<p>O texto é um conjunto de pistas que serão interpretadas pelo leitor no momento da leitura</p>	<p>Ler é interagir com o texto</p>	<p>Construção conjunta da compreensão; Abordagem diferente para gêneros diversos; Texto e leitura são valorizados como práticas que possibilitam a construção de sentidos e devem ultrapassar o papel de instrumentos para o ensino de normas gramaticais.</p>
--	------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora com base no texto de Kleiman (1995).

O conceito que entende a leitura como um diálogo constante entre autor e leitor, e este como ativo no processo de significação, é mais aceito atualmente. Esse paradigma valoriza o contexto de produção dos enunciados e reconhece que os sentidos são modalizados a depender do contexto histórico, social e individual do leitor. Ele se opõe às concepções que privilegiam aspectos meramente mecanicistas e autoritários e promove uma perspectiva de *leitura* mais crítica e colaborativa.

É amplamente sabido, entre profissionais da linguagem, que o ato de leitura não se limita a uma simples descodificação ou uma extração de informações presentes nas palavras escritas, em objetos ou situações comunicativas. *Ler* é um ato complexo que, para ocorrer, é preciso que estejam articulados grandes sistemas de conhecimento:

- *O conhecimento linguístico*: esse sistema envolve o conhecimento gramatical e lexical e é o responsável pela articulação do som e do sentido.
- *Conhecimento enciclopédico*: envolve o conhecimento de mundo o qual fica armazenado na memória de longo prazo.
- *Conhecimento sociointeracional*: no qual está relacionado à normas de comportamento, o conhecimento sobre as ações verbais e sobre as formas de interação através da linguagem (Koch, 2006).

A partir dessas definições é observável a relevância do papel fundamental que o leitor desempenha no processo de leitura no que diz respeito à construção do significado. No *processo de triangulação e raciocínio*, a informação é assimilada pelo leitor e transformada em novos textos e imagens a partir dos conhecimentos prévios, possibilitando, assim, a construção de sentidos outros.

Logo, essas definições de leitura dizem respeito a uma concepção de *leitura como interação*. Essa concepção trata a língua e a linguagem como construção social, histórica, que se atualiza permanentemente. A linguagem então é tida como produto das relações sociais, da interação entre os diversos interlocutores, o que é o mesmo que dizer que o ensino de Língua portuguesa é uma condição para que o sujeito atue de forma efetiva na sociedade (Haddad, 2013).

Nessa concepção, onde *ler é interagir com o texto*, o foco está no leitor e não no texto ou no produto; o leitor é considerado como ativo no processo de leitura. Sendo assim, “temos que levar em conta: (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo entre o leitor e o texto” (Leffa, 1996, p. 17). O ensino deverá ser trabalhado pressupondo que os sentidos dos textos se constroem de forma *descendente*: da mente do leitor ao texto; e não de forma *ascendente*: do texto para a mente do leitor, a risco de se aproximar de uma concepção que tem a leitura como extração de significado (Colomer, 2002).

Assim, deve-se considerar que

o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, **sem deixar de permanecer no texto**. Conceptualmente, não teríamos, portanto, uma extração, mas uma cópia” (Leffa, 1996, p. 13, grifo meu).

Somada à essa consideração, é fundamental reconhecer que um texto possui limites interpretativos e que nem todas as interpretações podem ser consideradas válidas. Assim, cabe a reflexão sobre os sentidos produzidos pelo leitor e as possíveis restrições dessas interpretações. No entanto, tal reflexão deve levar em conta a diversidade de leituras possíveis, sem tratá-las como únicas ou definitivas.

A compreensão equivocada da dimensão formativa da leitura se manifesta também quando sob **princípios pedagógicos equivocados sustenta-se que é o leitor quem dá sentido ao texto e que suas escolhas são sempre legítimas**. O ser humano é histórico e não biológico. Cada indivíduo é a realização de uma singularidade irreduzível que se faz na experiência íntima do corpo e ao mesmo tempo na dimensão histórica particular e geral (Britto, 2012, p. 49, grifo meu).

A leitura não envolve somente extração de conteúdo do texto pelo leitor. Ela implica na reprodução desse conteúdo, que não deixa de permanecer no texto enquanto ganha um sentido elaborado pelo leitor, como afirma Leffa (1996). Logo, essa dinâmica de interação entre leitor e texto não configura uma liberdade absoluta de interpretação, visto que a compreensão do texto é sempre mediada por uma historicidade, conforme assinala Britto (2012). Assim, embora cada leitor represente uma singularidade constituída por sua experiência pessoal e pelas influências histórica, a interpretação do texto não deve ser reduzida a escolhas arbitrárias ou subjetivas, mas deve reconhecer todas as dimensões que as envolvem e que estruturam tanto o indivíduo-leitor quanto o texto.

O professor, partindo do pressuposto que *ler é interagir*, entende que

a leitura é um processo feito de múltiplos processos que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; [e que] esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (Leffa, 1996, p. 17,18, grifo meu).

O que Leffa (1996) chama de *habilidades de baixo nível* são as que dizem respeito ao nível de descodificação: sílaba, palavra, frase e parágrafo. Já as *de alto nível* são aquelas que envolvem processos de intenção leitora, inferência, antecipação e checagem, ativação de conhecimento prévio etc. O leitor, para atingir o significado do texto, que é considerado, dentro de uma hierarquia, como unidade comunicativa de nível superior, deverá dominar tanto as *habilidades de baixo nível*, quanto as *de alto nível* (Bronckart, 1999).

Dito isso, podemos delimitar a influência dessa concepção no ensino de leitura e como será o trabalho do professor que a adota como mais adequada para o ensino em questão. Podemos determinar como ele irá trabalhar no que diz respeito *ao aprender a ler*, como irá explorar os textos e elaborar as atividades referentes a eles para que corroborem com o aprendizado de leitura.

Podemos dizer que, partindo dessa concepção, o trabalho com a diversidade de gêneros e a forma como são apresentados aos alunos são a base do ensino de língua e são fundamentais para que se mantenha a coerência com a concepção de leitura adotada. O professor selecionará textos e/ou trechos que preservem o seu modo de circulação social e verificar se estes preservam e/ou contém uma unidade de sentido como texto. Para sustentar tal afirmação, Soares (2001, p. 30) expõe que:

Ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como texto, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso.

Essa concepção trata a língua e a linguagem como construção social, histórica, que se atualiza permanentemente. Sendo assim, o trabalho com a diversidade textual se justifica pelo fato de que os gêneros configuram o meio pelo qual as práticas sociais se concretizam e podem difundir o conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, possibilitando que diferentes vozes e linguagens ecoem (Bezerra, 2006). Podem também, a partir de contextos reais de produção, enriquecer o aprendizado de leitura na escola favorecendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos estudantes. Sendo assim, os gêneros devem ser abordados, cada um, de forma diferenciada a depender de suas características específicas de linguagem e funcionalidade (Bezerra, 2006). De modo que, trazer os gêneros utilizados no contexto social para a escola é um modo de garantir ao aluno ter contato com situações reais e efetivas de comunicação. Ter conhecimento sobre a língua pressupõe o domínio de formas de uso em contextos reais de interação e a capacidade de compreender e de elaborar enunciados, e não somente examinar a língua, identificando conceitos e elementos metalinguísticos e suas características estruturais e de uso (Gerald, 1997).

Contudo, o trabalho com uma grande diversidade textual não significa adotar a lógica da quantidade em detrimento à qualidade. À primeira vista, a proposta de trabalho com gêneros diversos é positiva, pois reconhece a importância de preparar os estudantes para lidar com textos de diferentes naturezas, desde literários até informativos e argumentativos. Porém, pode resultar em práticas pedagógicas que enfatizam o cumprimento de metas quantitativas – como abordar o maior número possível de textos em um curto período – sem garantir que os alunos desenvolvam um nível mais aprofundado de leitura.

Ademais, sobre a importância de o professor trabalhar com gêneros diversos, não se pode perder de vista que a função da escola é “contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem consenso comum” e com o pragmatismo (Britto, 2012, p. 83). Quando a educação escolar, em

especial o ensino de leitura, é baseada somente no cotidiano imediato, tem-se como resultado um estado de alienação. Nesse sentido Duarte (2004, p. 10) afirma que:

Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos, contra uma educação **voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas imposta pelo cotidiano alienado** dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo (grifo meu).

Uma abordagem pragmática irá priorizar resultados imediatos e utilitários. Isso pode decorrer de uma concepção simplista de qual seja o papel da escola. Esta não pode ensinar apenas para o básico, ou voltar suas ações para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Isso levaria a escola a focar excessivamente em habilidades e competências diretamente aplicáveis, como a leitura funcional.

Sintetizando o exposto até aqui, a concepção de leitura como interação exerce influência no trato com os gêneros de textos, no sentido de fazer com que o ensino seja mais voltado para as questões relativas às funções sociais dos enunciados – suas formas reais de circulação e ao entendimento dos textos que se dão tanto em função do diálogo com conhecimentos prévios dos alunos leitores quanto com o entendimento que têm sobre questões formais da língua. A concepção de leitura como interação não permite que o trabalho com a leitura seja feito de forma a tratá-la como processo exato e linear, onde o leitor é subordinado ao texto e a ênfase está focada no produto final da compreensão (Leffa, 1996).

A leitura como interação tem o texto como um conjunto de pistas que serão interpretadas pelo leitor no momento da leitura. Apesar de ter seus limites interpretativos, o significado do texto nunca será único e acabado – presente em sua completude esperando que o leitor extraia todas as informações contidas nele. O significado dos textos sempre está em diálogo com o leitor, seus esquemas mentais e suas *habilidades de baixo e alto nível*.

Na concepção de leitura como interação, o papel do leitor é o de *dedutor de informações*. Isso implica o trabalho com a *ativação e o desenvolvimento do conhecimento prévio*. Logo, o trabalho com questões que envolvam o processo de inferenciação são de extrema importância. O que merece atenção é que não se deve deixar de lado o trabalho com as *habilidades de baixo nível*. Outro aspecto relevante a ser considerado é o trabalho com uma ampla diversidade de gêneros, que não deve implicar na adoção da lógica da quantidade em detrimento da qualidade

no ensino. Todas as habilidades devem ser trabalhadas em equilíbrio para garantir o ensino de leitura, que se mostra essencial no aprendizado que envolve todas as áreas do conhecimento, bem como a vida e a participação social.

### **LEITURA COLABORATIVA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS**

O conceito de *leitura colaborativa* está enraizado nas teorias construtivistas da aprendizagem. Estas destacam o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento e têm como pilar as ideias de Lev Vygotsky, Jean Piaget, além das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras, que influenciaram a educação brasileira nos últimos 30 anos, contribuíram fundamentalmente para a compressão dos processos que envolvem a aprendizagem em contextos individuais e sociais. “De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações das mesmas” (Barbosa, 2017).

A obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de 1984, das duas autoras, foi fundamental para difusão da abordagem construtivista na década de 1980. Elas trouxeram, com base nos estudos de Lev Vygotsky e Jean Piaget, uma perspectiva distinta do entendimento tradicional de ensino de leitura e escrita – que dá ênfase ao aspecto do aprendizado do código (desenho de letras, por exemplo), em detrimento às características conceituais e da compreensão sobre os processos que envolvem a natureza da atividade de escrever e como esta se organiza. As autoras então repensam o modo como os sujeitos constroem o conhecimento relacionado à leitura e à escrita e destacam a importância do processo ativo de construção do saber.

Essas noções e o termo construtivismo começam a ser divulgados e ampliados no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990. Assim, diante da repercussão das ideias construtivistas, os atores políticos envolvidos com a área educacional começam a valorizar práticas pedagógicas afins aos preceitos dessa teoria, o que culmina na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, incorporando seus princípios, incluindo a ênfase na interação, no protagonismo do estudante e na contextualização do aprendizado.

Em síntese, a teoria interacionista de Vygotsky enfatiza o contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo e destaca a importância da interação entre pares como fundamental para o aprendizado, por meio da *zona de desenvolvimento proximal*. Perspectiva esta que oferece base às práticas que promovem a construção coletiva do conhecimento. Já as teorias de

Jean Piaget contribuem com a ideia da construção do conhecimento a partir das interações do indivíduo com o meio e valoriza atividades que estimulem a autonomia e a descoberta. Por sua vez, Emília Ferrero corrobora com a ideia de que as crianças constroem seu conhecimento sobre a linguagem a partir de experiências concretas e colaborativas. A obra da autora reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a interação e a mediação como essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o termo *leitura colaborativa* sintetiza essas contribuições teóricas, integrando a interação social de Vygotsky, a construção do conhecimento por meio de interações do indivíduo com o meio, Piaget, e o papel das experiências concretas e colaborativas no aprendizado da linguagem escrita, Ferreiro. Essa prática então reflete um compromisso com o desenvolvimento integral do estudante e prioriza a troca de saberes e a construção coletiva de significados, na qual os participantes são incentivados a construir significados juntos.

Em 1998, o termo *leitura colaborativa* aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998, p. 45), sendo definido como “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos”. Além disso, no documento, acrescenta-se que:

Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam **explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto**: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a *leitura colaborativa* tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (grifo meu).

Outros autores nos auxiliam na conceituação do que vem sendo entendido como *leitura colaborativa*<sup>1</sup> e sua importância, como Bräkling (2008, [s.d.]); Solé (1998); Garcez (2011), que são importantes para a caracterização de *leitura colaborativa*; assim como Libâneo (2004); Mello (2000); entre outros.

---

<sup>1</sup> O termo *leitura colaborativa* está sendo entendido como sinônimo do termo *leitura compartilhada*, tendo como referência as ideias de Bräkling ([s.d.], *apud* Angelo, 2016, p. 247), que determina a *leitura colaborativa*, ou *compartilhada*, como aquela em que alunos e professor leem em conjunto um mesmo texto, paulatinamente, expondo suas ideias e impressões acerca do que foi definido lido.

A extensa produção acadêmica sobre *leitura colaborativa* evidencia a relevância e a importância da reflexão sobre essa prática. São diversos os autores que exploram aspectos dessa temática, contribuindo também com abordagens complementares e basilares para o ensino de leitura trabalhado de forma conjunta, assim como as considerações acerca do conceito de *andaimagem* trazidas por (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010); (Bortoni-Ricardo e Fernandes, 2006).

A *leitura colaborativa* é uma prática que tem como finalidade o estudo de determinado texto em colaboração com outros leitores e, principalmente, com o auxílio do professor. O trabalho tem como foco o processo da leitura e não o produto desse processo, ou seja, são abordados todos os conteúdos específicos dessa prática (o ensino de como se faz para ler um texto) e não sobre o que o aluno compreendeu do texto.

Para Bräkling [s.d.], a *leitura compartilhada* tem por finalidade proporcionar condições para que as ações envolvidas na atividade de leitura sejam compartilhadas pelos leitores, principalmente pelo professor, que estará no papel daquele que é mais experiente, representando “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 26). Os estudantes então teriam a oportunidade de se apropriarem das estratégias envolvidas no processo de leitura, ações concretas, como por exemplo: fazer inferências a partir do contexto; antecipar o conteúdo com base em pistas textuais; sublinhar trechos importantes para destacar ideias principais, palavras-chave e trechos relevantes tanto para melhorar a compreensão e a organização mental do conteúdo, quanto para favorecer a memorização e a posterior consulta durante estudos ou futuras revisões; identificar a ideia principal do texto; identificar e analisar estratégias relativas ao design do texto, como escolha de fonte, tamanho, espaçamento, uso de negritos, itálicos e outros formatos que influenciam a experiência de leitura; relacionar informações explícitas e implícitas, monitorar a compreensão durante a leitura, realizando ajustes na interpretação sempre que necessário; além de desenvolver apreciação crítica e formular réplicas. Assim, há a demonstração da experiência do professor e, de maneira gradual, a atribuição progressiva da responsabilidade pelos estudantes em relação a estratégias fundamentais.

Essa ideia pode ser relacionada ao conceito de *andaimagem*, trazido por Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010). Segundo as autoras, os processos de *andaimagem* consistem em

ações realizadas pelo professor com o objetivo de facilitar a compreensão e, assim, promover a aprendizagem do conteúdo que está sendo ensinado.

Nesse contexto, diversos eventos são identificados como *andaimes* no campo da Sociolinguística Interacional. Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), com base nos postulados de Bortoni-Ricardo e Fernandes (2006), definem como processos de *andaimagem*, na sala de aula, elementos como *pistas de contextualização*, *verbalizações significativas*, *ações responsivas ratificadoras*, *diálogos*, *eventos de oralidade*, *práticas de letramento*, *socialização do conhecimento*, *situações problematizadoras* e a *IRA* – Iniciação Resposta-Avaliação.

As *pistas de contextualização*, para Gumperz (2003 *apud* Bortoni-ricardo e Fernandes, 2006, p. 168), “são quaisquer sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada”. São consideradas *pistas de contextualização* traços prosódicos, como a altura, o tom, a intensidade e o ritmo da voz, no percurso da aula; traços cinésicos, a exemplo da direção do olhar, da decoração facial; e traços proxêmicos, como a distância estabelecida entre os atores do processo ensino-aprendizagem (Britto, 2021, p. 112).

Com relação aos eventos que se constituem como *andaimes*, Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007) indica que a *verbalização significativa* está ligada à ressignificação do conhecimento com base no que o aluno já sabe. Como afirmam Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 90), "a verbalização coloca em movimento a dinâmica da construção do conhecimento em que o professor se apropria do conhecimento efetivo dos alunos em seu sistema de explicação, fornecendo pistas para que a ressignificação se processe”.

As *ações responsivas ratificadoras* são as atitudes do professor diante das contribuições do aluno, como destacam Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 91), "as atitudes do professor diante das perguntas ou contribuições do aluno". De acordo com as autoras, essas ações referem-se à reação do professor frente a uma pergunta ou comentário feito pelo aluno, refletindo sua postura em relação à contribuição deste. Elas ilustram que ações como chamar o aluno pelo nome, se aproximar dele ou estabelecer contato visual são formas de resposta que contribuem para o processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Os *diálogos* são discussões em que o professor e os alunos interagem, sendo importantes especialmente quando há conflito de ideias. Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007) enfatizam que o diálogo deve manter o foco da discussão.

Os *eventos de oralidade* incluem manifestações orais que ajudam a diagnosticar as diferenças linguísticas entre os alunos e o contexto escolar. Segundo Castanheira e Bortoni-Ricardo (2007, p. 92), esses eventos “permitem ao professor diagnosticar as diferenças entre a variedade da língua usada no ambiente sociolinguístico e as culturas de letramento.”

Os *eventos de letramento* distinguem a língua falada da escrita. Castanheira e (2007, p. 93) afirmam que "envolvem atividades que permitem distinguir a dicotomia entre a língua falada e a usada para ler, escrever e falar."

A *socialização do conhecimento* ocorre quando os alunos compartilham suas produções, permitindo contribuições dos colegas. Para Bortoni-Ricardo e Castanheira (2007, p. 93), "a socialização do conhecimento produz assistências interativas positivas para a aprendizagem tendo em vista que a negociação dos significados entre os atores da sala de aula desencadeia processos de ressignificação e reconceptualização dos conceitos efetivos”.

As *situações problematizadoras* geram novas discussões e aprendizagens a partir de questionamentos. Bortoni-Ricardo e Castanheira (2007, p. 94) afirmam que, quando bem formuladas, "favorecem o diagnóstico sobre o limite do conhecimento prévio, permitindo que professores e alunos tomem decisões coletivas, transformando a sala de aula em um ambiente interessante e investigativo para o ensino e a aprendizagem."

A *IRA* (iniciação-resposta-avaliação) é uma estrutura composta por três etapas: começa com uma pergunta retórica ou uma problematização proposta pelo professor, seguida pela resposta dos alunos, que serve como diagnóstico para o professor. Com base nesse diagnóstico, o professor realiza a intervenção necessária, seja para corrigir ou aprofundar o tema abordado.

Ambos os conceitos, de *leitura colaborativa* e de *andaimagem*, têm em comum a ideia de que o conhecimento não é adquirido de forma isolada, mas sim construído coletivamente, mediada pela ação sistematizada de uma figura mais experiente. Os eventos identificados como *andaimagem* fazem parte da prática da *leitura colaborativa*. Em ambos os processos, a troca, a mediação e o apoio mútuo são fundamentais para a construção do saber.

Para Solé (1998, p. 118-119)

“O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicitar sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro ‘responsável’ ou moderador.

Pode ser relevante, apesar da apresentação das quatro estratégias de Solé (1998), o professor responsável estar ciente do nível de compreensão dos estudantes para que seja possível o estudo sistematizado da leitura, e não se limitar a uma simples tentativa de resumo e discussão das temáticas envolvidas na interpretação do texto. Além disso, espera-se que seja possível, em determinado momento, que o estudante tenha autonomia para realizar o resumo do que foi lido e não apenas concordar com o resumo apresentado pelo professor, garantindo a sua participação ativa no processo de leitura. Quanto às perguntas feitas em relação ao texto, é importante que todas exijam a leitura do texto e não a mera identificação de informações explícitas, proporcionando assim uma reflexão mais profunda, estimulando a interpretação, análise crítica e o estabelecimento de conexões com outros conhecimentos e experiências. E, apesar do estudo envolver aspectos relativos ao nível do código, não é recomendável que a leitura seja pretexto para o estudo da gramática. O estudo deve envolver a gramática *do* texto, e não a gramática *no* texto.

Libâneo (2004, p. 6) reitera que “a característica mais destacada do trabalho do professor é a *mediação* docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem (...)”. Assim, na prática da *leitura colaborativa*, o professor não será responsável pelo deciframento do código, em que isso é entendido como leitura, “mas no papel de ensinar a leitura como compreensão, formando nos alunos uma conduta ativa diante do escrito, de forma que eles lancem mão de estratégias que melhor conduzam sua leitura” (Bataus e Giroto, 2013, p. 50).

É relevante registrar também a crítica quanto ao termo *mediação*, visto que este pode ser mal compreendido em contextos ideológicos. O termo em si não implica necessariamente o apagamento da atividade docente, porém, corre-se o risco da desvalorização da docência enquanto prática especializada e imprescindível. Em contextos de pouca valorização da

profissão docente, isso pode ser explorado como justificativa para desqualificar a importância de sua formação e expertise. É fato que o termo pode levar o professor a ser visto apenas como um “facilitador”, aquele que apenas "conduz discussões" e "organiza atividades", desconsiderando sua participação ativa no planejamento pedagógico, na condução dos processos de aprendizagem, seu papel de especialista que domina e organiza os saberes, especialmente em disciplinas que demandam forte orientação teórica, como é o caso do ensino de leitura.

Em um contexto em que o termo *mediador* representa a valorização da atividade docente, ao enfatizar o papel ativo, estratégico, sistematizado e especializado no processo de ensino-aprendizagem,

É preciso que o educador, que tem como objetivo formar um leitor ativo, considere os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos por meio da leitura compartilhada. Lendo, comentando e conversando sobre a leitura, numa verdadeira interação em torno dos problemas de compreensão e interpretação colocados pelo texto, esses procedimentos vão sendo explicados, exemplificados e exercitados conforme a necessidade dos leitores. A leitura não se esgota no momento em que se lê, mas se expande por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento para depois da leitura propriamente dita, invadindo a vida e o convívio com o outro (Garcez, 2011, p. 6).

Além de realizar ações concretas, como a formação de acervos, a criação de oportunidades para leitura e expressão das emoções e interpretações, bem como o acompanhamento dessas leituras, o educador pode assumir o papel de interlocutor privilegiado, alguém próximo e solidário no processo. No entanto, ele não deve ser visto como aquele que entrega um significado pré-determinado, o detentor da interpretação correta ou o único capaz de ler adequadamente, pois cada pessoa constrói sua própria trajetória de leitura, distinta da do professor. Esse educador tem como função principal incentivar, orientar e apoiar os leitores, ajudando-os a superar os desafios que frequentemente desencorajam os iniciantes e podem levá-los a ciclos de fracasso, limitando sua expressão e acesso ao conhecimento (Garcez, 2011, p. 7).

Retomando e relacionando com o conceito de *andaimagem*, a prática da *leitura colaborativa* é um processo que “[...] resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende” (Mello, 2000, p. 145) e esse trabalho colaborativo “[...] possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas” (Mello, 2000, p. 149). Momentos

coletivos têm um papel fundamental para que os estudantes possam se apropriar das estratégias de leitura.

Com base na análise de Libâneo (2004), sobre o conceito de aprendizagem em Vigotski, entende-se que esta resulta de uma articulação entre processos externos e internos. Isso significa dizer que *a aprendizagem começa pela interação entre os sujeitos* – como no momento em que a professora realiza a *leitura colaborativa*, demonstra o uso das estratégias para aprimorar sua leitura e envolve os alunos no processo – e segue para a internalização, quando o aluno consegue assimilar essas estratégias e aplicá-las de forma autônoma em suas próprias leituras (Bataus e Giroto, 2013, p. 53).

Retomando o que afirma Bräkling (2008, p. 4),

ler a palavra [...] é construir sentidos sobre o mundo, pela via do conhecimento dos sentidos que os outros também dão a esse mundo. Por isso, ler a palavra é ler o mundo. É esse o sentido mais profundo dessa expressão tão banalizada nos círculos educacionais, utilizada, muitas vezes, para significar a leitura de textos não verbais, o que, por vezes, provoca a perda do objeto efetivo da leitura: a palavra, o verbo.

A leitura se distingue pela capacidade de condensar conteúdos, promover uma atitude reflexiva e introspectiva e estimular o exame crítico tanto de si mesmo quanto do mundo, sempre orientada por um controle consciente da ação intelectual. Além disso, ela insere o sujeito em um "modo de cultura", contribuindo para a disseminação de hábitos, práticas e formas culturais mais complexas e sofisticadas. Sob essa perspectiva, a leitura é compreendida como uma prática social inserida em contextos específicos, que amplia horizontes intelectuais e fortalece as possibilidades de participação ativa na sociedade (Britto, 2012, p. 48).

Nessa perspectiva, a *leitura colaborativa* emerge como uma prática essencial para o favorecimento da articulação entre a dimensão individual e coletiva do ato de ler. Ela amplia os horizontes de compreensão, bem como fortalece as possibilidades de participação social. Para mais, ao proporcionar a união de vozes e perspectivas diversas, essa prática de leitura potencializa tanto a internalização de estratégias quanto o engajamento em modos de cultura. Essa abordagem reflete o processo descrito por Garcez (2011, p. 6), segundo o qual:

A experiência da linguagem, e a da leitura especialmente, não é solitária, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa. Todo o percurso de aquisição, desenvolvimento, construção da linguagem se inicia na interação social para então realizar-se, consolidar-se no interior do indivíduo, ou seja, internalizar-se. Não como cópia, mas como reelaboração. É

assim, nesse movimento do social para o individual, pela mediação do outro, que surgem o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, a generalização, as associações, o planejamento, as comparações, ou seja, as funções superiores da mente, as quais nos fazem humanos, de que fala Vygotsky.

Por fim, é importante retomar que a prática da *leitura colaborativa* está alinhada à concepção de *leitura como interação*, pois ambas valorizam o engajamento ativo e a construção conjunta de significados. Diferentemente da concepção de que *ler é extrair informações do texto* – que limita o ato de ler, enfatizado processos automáticos e mecânicos de extração de um significado único que deve ser decodificado –, a *leitura colaborativa* enfatiza o diálogo entre leitores e textos, assim como entre o professor e os estudantes leitores. Nesse processo, cada participante traz suas experiências e interpretações, enriquecendo a compreensão coletiva.

A prática da *leitura colaborativa* reconhece o caráter dinâmico e não linear da construção de sentidos e promove um espaço onde as múltiplas perspectivas e contribuições dos leitores se entrelaçam para expandir a compreensão e as estratégias envolvidas no ato de ler.

### **POR QUE A PROPOSTA DA PRÁTICA DE LEITURA COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO?**

Diante dos dados trazidos pelo Pisa e pelo INAF, os estudantes que cursam o Ensino Médio apresentam baixa proficiência leitora. Considerando dados do INAF, somente 12% dos alunos do Ensino Médio são considerados proficientes em leitura (Instituto Paulo Montenegro, 2018). Já os dados do PISA, demonstram que, dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho na disciplina de leitura e apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (Brasil, 2023). Segundo o último relatório de resultados do SAEB, o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em língua portuguesa, a média passou de 278,4 em 2019 para 275,7 em 2023.

Somando-se a esses dados, considerando o estudo *Retratos da Leitura no Brasil* – realizado em 2019 (5ª edição) e atualizado em 2024 (6ª edição) (Instituto pró-livro, 2024) – estima-se que, no Ensino Médio (1º a 3º ano), há uma queda no envolvimento com a leitura entre 2019 e 2024. Em 2019, 55% dos indivíduos com essa escolaridade eram considerados leitores, enquanto em 2024 o percentual caiu para 48%, representando uma redução de 7 pontos percentuais. Além disso, a estimativa mostra que o grupo de leitores no Ensino Médio passou de 34,5 milhões em 2019 para 34,2 milhões em 2024, evidenciando uma diminuição em termos absolutos.

Apesar das críticas que envolvem essas avaliações e pesquisas – tendo em vista a diversidade étnica, social, territorial e cultural existentes em nosso país –, tais avaliações vêm sendo a principal maneira de se julgar a qualidade da educação em território nacional (Souza, 2017). Ultrapassar o cenário demonstrado por elas requer ter clareza quanto a conceitos relacionados ao ensino de leitura e seus equívocos – sobretudo aqueles presentes em documentos oficiais de referência; reconsiderar práticas pedagógicas viáveis para o ensino de leitura no contexto do Ensino Médio; e, de maneira adicional, questionar o discurso de que o hábito e o aprendizado da leitura se desenvolvem a partir do "gosto pela leitura", equívoco o qual Britto (2012) chama de *pedagogia da motivação*.

O segmento do Ensino Médio demanda atividades que possibilitem a análise mais profunda e sistemática das diferentes linguagens. Para isso, a prática da *leitura colaborativa* apresenta-se como possível para a promoção do desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Essa prática, ao ser realizada de forma coletiva, proporciona um ambiente de aprendizagem significativo, permitindo que os estudantes superem dificuldades relativas a procedimentos de leitura e que construam sentidos para além do nível superficial do código. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades linguísticas, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar a realidade e transformá-la.

O Ensino Médio é a etapa conclusiva da educação básica destinada aos jovens que concluíram o Ensino Fundamental. É uma fase em que é necessário expandir os horizontes de leitura para além dos estudos metalinguísticos – na formação básica para a compreensão textual – presentes no currículo do Ensino Fundamental. Trata-se do segmento mais desafiador, considerando que muitos estudantes abandonam essa etapa e diversos fatores contribuem para esse cenário. Entre estes fatores, pode-se considerar o baixo desempenho dos estudantes egressos do Ensino Fundamental e o currículo desfavorável – levando em consideração a recente reforma do Ensino Médio, que reforça “o programa neoliberal de sociedade e educação que consiste em implementar na educação aspectos pertinentes ao mundo do mercado” em desfavor de uma formação mais integral (Crispim; Coutinho; Paganini, 2021, p. 9 e 10).

A reforma do Ensino Médio, ao priorizar a adaptação do currículo às demandas imediatas do mercado de trabalho, pode comprometer significativamente o aprendizado da leitura ao restringir a formação dos estudantes a competências técnicas e utilitárias, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Essa abordagem instrumentaliza a educação, focando em

resultados imediatos e habilidades práticas, enquanto minimiza o desenvolvimento de capacidades leitoras essenciais.

Além disso, a ênfase em competências e habilidade, como o caso da BNCC, – “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7) – pode levar à fragmentação do ensino de leitura, tratando-o de maneira isolada e sem conexão com outros aspectos essenciais do desenvolvimento cognitivo e cultural do aluno. Do mesmo modo, a leitura no Ensino Médio é, muitas vezes, relegada a um papel secundário, considerando a ênfase atribuída ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TIDICs. Assim, é retirado do centro do ensino os aspectos essenciais à especificidade do aprendizado da leitura do verbo e concentra-se nas multissemoses, criando assim uma enorme lacuna no que se refere ao ensino sistematizado da leitura, considerando os dois segmentos, Fundamental e Médio.

Tendo em vista o conceito de leitura, a leitura, entendida como uma interação ativa entre leitor e texto, exige não apenas o domínio técnico da decodificação. E, um currículo que privilegia habilidades superficiais e funcionalistas tende a negligenciar a dimensão mais profunda do aprendizado. Ao moldar o currículo para atender prioritariamente às exigências de empregabilidade e a manutenção do *status quo*, reduz-se o espaço para práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno da leitura.

Considerando o que o texto da BNCC declara sobre o Ensino Fundamental:

A leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidade de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário (Brasil, 2018, p. 64).

Sendo assim, entende-se que, no Ensino Fundamental, a centralidade das atividades gira entorno da aprendizagem da decodificação, interpretação e compreensão, identificação de gêneros, contextualização dos textos na situação comunicativa. Dessa forma, as atividades que envolvem o aprender a ler, são negligenciadas nesse segmento.

Já no Ensino Médio, os objetos de conhecimento são mais voltados para as TDICs; multiletramentos e semioses, do que especificamente com os objetos que envolvem a leitura da palavra escrita. Objeto este que deve ser aprendido de forma sistemática no contexto escolar. O texto da BNCC afirma que:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (Brasil, 2018, p. 498).

Apesar de existir uma proposta do trabalho com processos colaborativos, um incentivo ao trabalho em equipe e à troca de ideias em ambientes presenciais e virtuais, Geraldi (2015, p. 388) esclarece que é perceptível o apagamento dos gêneros específicos do contexto escolar, aqueles que devem estar presentes nas práticas que envolvem o estudo do aprender a ler:

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de sinopses de textos; a elaboração de resumos de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam à proposta lida).

Geraldi (2015, p. 184) destaca que o texto da BNCC omite o estudo de gêneros textuais fundamentais tanto no ambiente escolar quanto na rotina acadêmica. Assim, enquanto há uma valorização de gêneros vinculados ao meio tecnológico (vídeos, e-mails e *blogs*), gêneros essenciais para as atividades cotidianas em sala de aula acabam sendo preteridos no texto do documento.

Diante disso, a proposta da prática da *leitura colaborativa* para o segmento do Ensino Médio, apresenta-se como uma forma de superar os limites apontados no texto da BNCC tanto no que tange a continuidade do que se trabalha no Ensino Fundamental, centrado no ensino da

decodificação; tanto no Ensino Médio, com foco em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TIDICs.

Somado a esses limites apresentados no texto do documento, a perspectiva do conceito de leitura apresentada no texto da BNCC compromete as propostas de atividades, como as de *leitura compartilhada*, que exigem processos intelectuais específicos. “Observa-se que, a concepção enunciativo-discursiva de linguagem se perde quando se vincula à Pedagogia das Competências, que prioriza uma perspectiva estruturalista de linguagem, vendo o texto como pretexto de aplicação de conceitos gramaticais” (Marques e Santos 2022, p. 15).

Pode-se dizer que

no tensionamento entre concepção enunciativo-discursiva de linguagem e concepção pedagógica da Pedagogia das Competências, a valorização do “saber fazer” se sobressai nas (des)orientações didáticopedagógicas a respeito da leitura, pois, em detrimento dos sentidos priorizados por uma perspectiva discursiva, prioriza-se o código, a estrutura, aquilo que o aluno deve saber identificar para chegar à resposta adequada [...] Desse modo, ainda que haja uma “maquiagem” no documento, destacando-se aspectos discursivos, de contexto, voltados a letramentos ou a multiletramentos, a multiculturalidade etc., em suas (des)orientações, a BNCC deixa essas concepções (ainda que mal explicadas) de lado para reafirmar seu objetivo de conformação social e atendimento às demandas econômicas impostas ao ambiente escolar. Ou seja, para a Base, não há protagonismo discente, nem de qualquer sujeito implicado no fazer escolar, o protagonismo se dá, sim, às habilidades e às competências que o estudante deve reproduzir sem vincular sua leitura aos aspectos sócio-históricos e ético-políticos que o constitui como sujeito social (Marques e Santos 2022, p. 21).

Ainda, no que diz respeito ao texto da BNCC, não foi encontrada a conceituação de *leitura colaborativa* ou compartilhada, apesar da sugestão dessa prática de linguagem aparecer no segmento dos anos iniciais do Fundamental (1º ao 5º ano), e em quatro campos de atuação social (Artístico-literário; Vida cotidiana; Vida pública; e Campo das práticas de estudo e pesquisa). Nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre essa prática de linguagem, no texto consta apenas *leitura*, sem especificar se é compartilhada ou autônoma – aspectos estes que deveriam ser integrados de forma mais clara no texto. Essa prática de linguagem, ainda que presente nos anos iniciais, não é dada continuidade no Ensino Médio, o que deixa uma lacuna importante no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, no que se refere aos propostos pela *leitura colaborativa*.

A ausência de uma abordagem clara sobre a *leitura colaborativa* durante o Ensino Fundamental e sua ausência no Ensino Médio, representam uma limitação no texto da BNCC. Essa pode causar impactos no desenvolvimento do aprendizado sistemático da leitura e a na construção conjunta de conhecimento, que vão além da simples decodificação de informações, abrangendo aspectos do aprender a ler e os gêneros específicos do contexto escolar.

Sobre as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de leitura no ambiente escolar, é fundamental repensar o enfoque dado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs), que, embora possa existir alguma relevância para a formação do aluno no mundo contemporâneo, não se sustenta no que diz respeito ao desenvolvimento do aprendizado do processo que envolve a leitura e não o produto dessa, ou seja, o ensino de como se faz para ler um texto, e não sobre o que o aluno compreendeu do texto.

A ênfase desproporcional nas TIDICs pode desviar a atenção de práticas pedagógicas essenciais no Ensino Médio. Por isso, é necessário reconsiderar a distribuição do tempo e dos recursos nas escolas, buscando equilibrar o uso das tecnologias com práticas mais específicas que permitam o desenvolvimento cognitivo que se configura como base para a leitura proficiente.

De igual maneira, é imprescindível superar o equívoco, considerando todos os segmentos de ensino, de que o hábito da leitura se forma apenas pelo gosto, desconsiderando a sistematização, os processos formativos e as mediações necessárias para sua construção,

posto que gosto é a expressão das formas de ser do próprio nível de consciência e de conhecimento da pessoa [...] O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina (Britto, 2012, p. 44 e 50).

Fica evidente então que o ensino da leitura não pode privilegiar o despertar do gosto como dirigente de práticas pedagógicas, visto que essa abordagem carrega implicações significativas. Como aponta Britto (2012), o prazer estético, diferentemente do entretenimento ou lazer, é fruto do trabalho e se conecta profundamente a experiências culturais e intelectuais inseridas em um universo de relações complexas. Ao pautar o ensino de leitura em aspectos subjetivos, como o gosto, corre-se o risco de reforçar bolhas cognitivas, onde os leitores permanecem em zonas de conforto, confirmando perspectivas pré-existentes e evitando narrativas que desafiem seus pontos de vista.

A arte é a expressão de um desejo de construir e viver mundos e vidas outras. Nesse processo, ela realiza o gesto de voltar-se para dentro de si e indagar a condição humana. A arte é, nesse sentido, contemplação e indagação da vida e opõem-se ao entretenimento. Este promove o esquecimento, o apagamento, a evasão, faz esquecer a morte. A arte, pelo belo, faz lembrar a morte e a precariedade da vida (Britto, 2012, p. 53).

De igual modo, a supervalorização do leitor, conforme sustenta Santos e Oliveira (2001), pode levar a interpretações reducionistas, nas quais a obra é vista apenas como um reflexo da subjetividade de quem a lê. Considerando que a leitura é uma forma de contato com a arte, Britto reforça que esta se configura como um gesto de indagação e contemplação da condição humana. Ao contrário do entretenimento, a arte mobiliza o leitor a transcender as fronteiras do imediato e do superficial. Sendo assim, o ensino de leitura deve priorizar práticas pedagógicas e processos que sobrepujem a ideia de que é primordial, basilar, a criação de um vínculo emocional simplista com o ato de ler.

Muitas vezes, as novas tecnologias, como jogos, filmes e redes sociais, são consideradas como as principais concorrentes da leitura pela atenção dos estudantes. Todavia, essas práticas não se confundem com a leitura nem estão elas em condições de igualdade para serem consideradas competidoras diretas, dado que possuem naturezas e propósitos distintos.

Britto (2012) sustenta que essas considerações podem suscitar uma falsa impressão de se estar visualizando um modelo de educação tradicional, centralizado estritamente na disciplinaridade. No entanto, ele afirma que

a Cultura escolar estabelecida tem efetivamente um traço fortemente disciplinar e se sustenta em um conjunto de conteúdos fixos, o que tem sido um dos aspectos que mais dificulta o avanço da reflexão pedagógica na educação. Tal modelo de escola cumpre funções sociais definidas e é ideologicamente sustentada. Os saberes escolares têm valor ideológico e de seleção, impondo-se como necessários. Exemplo conhecido é a justificativa de que determinados conteúdos são ensinados porque são exigidos por vestibulares e concursos públicos. Ocorre que, na prática escolar convencional, tais conteúdos, apesar de remeterem para campos importantes do conhecimento, tornaram-se dados definitivos para serem fixados na memória e, dessa forma, perdem a referencialidade e o sentido formativo que deviam ter. [...] As atividades pedagógicas devem se organizar a partir de questões que permitam compreender criticamente a realidade e construir uma nova racionalidade. Tal esforço pressupõe o diálogo tenso e difícil entre o saber sensível prático (aquilo que as pessoas trazem de sua experiência imediata) e o patrimônio científico produzido pela humanidade (Heller, 2004 *apud* Britto, 2012).

O aprendizado da leitura exige comprometimento, rigor e perseverança. Esse aprendizado comprometido se distingue, muitas das vezes, de atividades lúdicas e prazerosas (ainda que

possa ser) e de processos que envolvem atividades de entretenimento. Britto (2012) ainda acrescenta que, há um equívoco quanto ao que ele nomeia de *pedagogia da motivação*. Esse equívoco “reside na crença de que a escola, para ser interessante aos alunos, deve incorporar formas de educação não-formal, principalmente, os objetos de cultura que circulam nos espaços sociais cotidianos (imprensa, internet, música, catálogos, rótulos etc.).”

O autor aponta um caminho inverso ao da *pedagogia da motivação*, sugerindo ainda que os estudantes só podem compreender o que ele chama de *objetos elaborados da cultura* por meio de estudo regular e sistemático; além disso, assinala que a iniciativa de transformar a escola em lugar de lazer, sob a hipótese de que, desse modo, mais leitores serão formados, “não contribui para a educação formativa nem modifica o atual perfil da biblioteca como um local sem razão e sem público” (Britto, 2012, p. 57-58).

Para a reflexão sobre o ensino de *leitura* e seus métodos, em uma sociedade de classes, deve-se considerar que a posse desse conhecimento é distribuída de forma desigual, e que a posse tanto da escrita quanto da leitura esteve sob o domínio dos grupos detentores de poder econômico e político. Essas tecnologias estiveram sob o controle desses grupos e estes fizeram maior uso delas por toda a história. Essa afirmativa se dá, porém, sem perder de vista que houve sempre disputas e rupturas. Ainda assim, o crescimento de certos usos da linguagem escrita está intrinsecamente relacionado “às transformações dos modos de produção, e não uma hipotética caminhada em direção à igualdade social” (Britto, 2012, p. 88).

Os métodos de práticas de ensino devem incentivar tanto a atividade quanto a iniciativa dos alunos, sem desconsiderar o papel ativo do professor. Devem promover o diálogo entre os estudantes e com o professor, ao mesmo tempo que devem valorizar a interação com a cultura acumulada ao longo da história. Além disso, precisam considerar os interesses e os ritmos de aprendizagem dos alunos, sem perder de vista a necessidade de organizar e sistematizar os conhecimentos, garantindo sua progressão e estruturação no processo de aprendizado de conteúdos cognitivos<sup>2</sup> (Saviani, 1983).

Em conclusão, talvez seja útil refletirmos sobre a superficialidade de algumas diretrizes da BNCC, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, que, ao enfatizarem o ensino

---

<sup>2</sup> Para Saviani (1983), conteúdos cognitivos são entendidos como os saberes sistematizados historicamente pela humanidade, organizados em disciplinas escolares e transmitidos no processo educativo.

baseado em habilidades e competências e priorizarem as TIDICs, sem muita clareza em suas proposições didáticas, acabam limitando o espaço para um ensino de leitura mais eficaz e com orientações mais claras.

Nesse contexto, a *leitura colaborativa* poderia ser vista como uma prática pedagógica significativa, capaz de resgatar a centralidade do ensino da leitura, reconhecendo a importância dos gêneros específicos do contexto escolar.

O cenário educacional brasileiro enfrenta desafios importantes, como demonstrado nas avaliações e pesquisas. Para avançarmos em relação ao cenário apresentado, talvez seja importante considerar uma abordagem mais clara e reflexiva sobre os conceitos relacionados ao ensino de leitura, especialmente aqueles que podem ser abordados de forma equivocada em alguns documentos oficiais de referência. Além disso, seria importante repensar as práticas pedagógicas no Ensino Médio, buscando um ensino que vá além das “tecnologias da linguagem” e do simples esforço para despertar o "gosto pela leitura". Essa perspectiva poderia ser revista, oportunizando outras práticas pedagógicas, como a da *leitura colaborativa*, que não apenas podem se mostrar mais eficazes para o desenvolvimento mais amplo e profundo dos estudantes na prática da leitura, mas também fomentar discussões sobre a fragilidade do texto da BNCC no que se refere ao conceito de leitura. Além disso, essa revisão permitiria refletir sobre a falta de clareza presente no documento acerca do entendimento de *leitura colaborativa*, bem como de outras práticas igualmente relevantes para a formação leitora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de leitura no Brasil apresenta desafios que vão além do simples aprendizado de decifração do código escrito, especialmente no contexto do Ensino Médio, onde se espera um aprofundamento das práticas leitoras e de seus modos de aprendizagem. Sob uma perspectiva discursivo-enunciativa, o conceito de leitura envolve a interação entre sujeito, texto e contexto, ultrapassando a mera compreensão superficial e abrangendo uma prática que exige rigor, comprometimento e sistematização. Contudo, as orientações pedagógicas frequentemente negligenciam essa complexidade, priorizando abordagens que, embora bem-intencionadas, não atendem plenamente às demandas formativas dessa etapa.

Nesse cenário, destaca-se a *leitura colaborativa* como uma prática pedagógica que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras, ao promover

a construção conjunta do conhecimento e o aprofundamento do aprendizado. Justifica-se a prática dessa abordagem no Ensino Médio devido à necessidade de superar a centralidade da decodificação, típica do Ensino Fundamental, e fomentar uma formação leitora que possa vir a ser mais efetiva, mais ampla e crítica. Essa formação deve também garantir que os estudantes não sejam abandonados em suas dificuldades de compreensão, promovendo o ensino de estratégias e modos de aprender a ler que possam ser trabalhados de forma compartilhada, possibilitando, assim, a superação conjunta dos obstáculos no processo de leitura.

As pesquisas e programas voltados a medir os níveis de proficiência leitora no Brasil revelam fragilidades que demandam atenção. Entre essas, destacam-se os equívocos presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no que diz respeito à definição do conceito de leitura quanto à falta de clareza sobre práticas como a *leitura colaborativa*. Ademais, também é um ponto de preocupação a ênfase desproporcional nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em detrimento a práticas voltadas à leitura do texto escrito e às exigências intelectuais do processo de aprender a ler.

Outro problema significativo é a predominância do discurso da "*pedagogia da motivação*", que supõe que o ensino de leitura deve ser pautado apenas pelo esforço em despertar o gosto pela leitura, negligenciando o rigor e a sistematicidade necessários para o aprendizado efetivo. Tal perspectiva limita o potencial formativo do ensino de leitura, especialmente quando esse aprendizado é tratado como uma atividade predominantemente lúdica ou de entretenimento.

A partir dessas considerações, é indispensável a revisão de conceitos presentes em documentos oficiais de referência para a educação, em especial para o ensino de linguagens, como a BNCC; e a abertura de espaço para práticas pedagógicas mais significativas, como a de *leitura colaborativa*, que sejam capazes de promover uma formação integral. Isso se torna ainda mais relevante frente à tendência de priorizar uma formação técnica e imediatista para o mercado de trabalho, em oposição a uma educação que valorize o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos jovens, essencial para o aprendizado, para a sua autonomia e emancipação.

Em conclusão, espera-se que esse estudo fomente reflexões sobre: se a habilidade de leitura do código e seus procedimentos já foram consolidados no Ensino Fundamental; como a BNCC poderia aprimorar suas diretrizes sobre o ensino de leitura, especialmente em relação ao conceito de leitura adotado, de modo a tornar as práticas pedagógicas mais condizentes com esse; como a prática de *leitura colaborativa* pode ser aplicada de maneira ativa em diferentes

contextos educacionais, além do Ensino Médio; quais são as implicações no ensino de leitura quando este é orientado por diretrizes que enfatizam habilidades, competências específicas e metas mensuráveis; e, por fim, quais são os limites e desafios de orientar o ensino de leitura com base nos princípios da *pedagogia da motivação*.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. A leitura compartilhada em sala de apoio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 267-292, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/M5LWwKcFmw7kYrytfppZgpj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BARBOSA, Cláudia Maria da Silva. **Alfabetização, ensino e aprendizagem na educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Editora Realize, 2017.
- BATAUS, Vanessa; GIROTTO, Cyntia G. G. Simões. Leitura literária em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 27, p. 45-56, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/597>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. In: DIONÍSIO, Ângela paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.37-46.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 167-179.
- BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRÄKLING, K. L. As Práticas Sociais de Leitura e de Escrita no Processo de Alfabetização. In: **Educação. Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo**. Fundação Padre Anchieta/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo (SP): SME/DOT; 2008 (pp. 174-185). Disponível em: [https://www.academia.edu/18096270/As\\_Pr%C3%A1ticas\\_Sociais\\_de\\_Leitura\\_e\\_de\\_Escrita\\_no\\_Processo\\_de\\_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/18096270/As_Pr%C3%A1ticas_Sociais_de_Leitura_e_de_Escrita_no_Processo_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 22 nov. 2024.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. **Glossário Ceale: Leitura colaborativa**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 10 de junho de 2023.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série**. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Publicado em: 05 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad, Anna Rachel Machado; Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999, p. 137-150.

CASTANHEIRA, S. F.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Estudo etnográfico das contribuições da Sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização**. 2007. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2007.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRISPIM, Aline; COUTINHO, Fabrícia; PAGANINI, Martanézia. **Orientações da BNCC acerca do ensino de leitura na escola: implicações para o desenvolvimento da competência leitora**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1821>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Eitora Autores associados, 2004.

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

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A construção social da leitura. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 5, 2011, p. 5–7. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8849>. Acesso em: 31 dez. 2024.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e Ensino de Português**, In\_\_\_\_\_. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-6.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 jan. 2024.

HADDAD, C. A. B. R. *et al.* Coleção **Viver, aprender: Linguagens e códigos Ensino Médio**. São Paulo: Global, 2013. 512 p.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Resultados Inaf: Indicador de Alfabetismo Funcional**, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil: 6ª edição**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar de leitura. In: **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995, p. 15-30.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, 2004, n. 27, p. 5-24. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtxx/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 31 dez. 2024.

MARQUES, Juliene da Silva; SANTOS, Taciane Biellini dos. **A concepção de leitura na BNCC**: tensionamentos e (des)orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”. *Revista Trem de Letras*, Alfenas, MG, v. 9, n. 2, p. 1-27, 2022. Disponível em:  
[file:///C:/Users/izpro/Downloads/rosangela.borges,+Juliane+e+Taciane+12+09+22%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/izpro/Downloads/rosangela.borges,+Juliane+e+Taciane+12+09+22%20(1).pdf)  
 . Acesso em: 10 jan. 2025.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da Educação**. SP: Ed. Unesp, 2000. p. 135-155.

SANTOS, Luis Alberto Brandao dos, OLIVEIRA, Silvana Pessôa de. Sujeitos ficcionais. *In*: \_\_\_\_\_. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 1-41.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A.M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: tensões e divergências. **Saberes**, Natal RN, v. 1, n. 17, dez., 2017, 177-186. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623/10570>. Acesso em: 7 jan. 2024.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.