

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Marina Viana Bento

**CONCEPÇÕES DE *LEITURA CRÍTICA* NAS TESES E DISSERTAÇÕES
BRASILEIRAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO
ENTRE 1999 E 2018: uma metanálise**

Belo Horizonte

2020

Marina Viana Bento

**CONCEPÇÕES DE *LEITURA CRÍTICA* NAS TESES E DISSERTAÇÕES
BRASILEIRAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO
ENTRE 1999 E 2018: uma metanálise**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte

2020

B478c
T

Bento, Marina Viana, 1989-

Concepções de leitura crítica nas teses e dissertações brasileiras relacionadas à Educação entre 1999 e 2018 [manuscrito] : uma metanálise / Marina Viana Bento. - Belo Horizonte, 2020.
153 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Bibliografia: f. 137-152.

Anexos: f. 153.

1. Educação -- Teses. 2. Leitura crítica -- Teses. 3. Leitores -- Reação crítica -- Teses. 4. Leitura -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Leitura -- Compreensão -- Teses. 6. Leitura -- Pesquisa -- Teses. 7. Pesquisa bibliográfica -- Teses. 8. Análise do discurso -- Teses. 9. Análise retórica -- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Concepções de leitura crítica nas teses e dissertações brasileiras relacionadas à educação entre 1999 e 2018: uma metanálise

MARINA VIANA BENTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de agosto de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientador
UFMG

Prof(a). Juliano Guerra Rocha
SEE de Goiás e SMED de Itumbiara

Prof(a). Sara Mourão Monteiro
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 21 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho nunca teria sido concluído sem o apoio das pessoas que seguem abaixo. Em proporções diferentes, de maneiras diferentes, vocês foram fundamentais, muito obrigada.

Na FaE, agradeço em primeiro lugar à Lalu, minha querida orientadora, que foi uma pessoa maravilhosa do início ao fim do processo, que me direcionou com tamanha delicadeza, e que me ofereceu, ao mesmo tempo, caminhos para que minhas habilidades como pesquisadora fossem desenvolvidas. Agradeço também aos meus colegas e amigos mestrandos e doutorandos, que, ao trilhar o mesmo caminho que o meu, aconselharam-me, inspiraram-me a prosseguir e fizeram-me companhia durante o processo. Também aos professores da Pós, que me acompanharam durante as disciplinas e ampliaram meu repertório como pesquisadora e estudiosa da Educação. Por fim, gostaria de deixar um agradecimento a todas as pessoas que cursaram comigo a disciplina “Paulo Freire” em 2019, desde o professor Léo a todos os meus colegas e amigos, vocês nunca terão ideia do quanto aquele semestre foi importante para mim – não foi à toa que meu trabalho final nessa disciplina intitulou-se “Esta disciplina está mexendo com sua cabeça”. Muito obrigada por apenas estarem ali naqueles dias.

Em Itabira, minha terra natal e cidade em que assisto, agradeço aos meus mais estimados amigos Carlos e Dani, os quais, antes mesmo de eu começar o mestrado, já acreditavam no meu potencial. Não satisfeitos em me apoiar em todos os momentos e das mais diversas maneiras, nesta jornada leram meus escritos, discutiram e opinaram sobre cada ideia que eu tinha – muito obrigada por formarem essa forte rede de apoio, a qual é fundamental para mim. Por fim, preciso agradecer à pessoa que, desde 2019, presenteou-me com sua presença: Priscila, minha esposa, obrigada por me apoiar em minhas decisões, por ser meu porto seguro, e por andar cada passo comigo. Seu valor na minha vida vai para além de todos os tesouros do mundo. Muito obrigada.

Por fim, meus agradecimentos vão a todos e a tudo que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se desenvolvesse. Em diversas situações, pequenos gestos de uma série de pessoas me inspiraram a perseverar neste caminho. Seria impossível citar cada uma delas sem me esquecer de alguma. Porém, preciso dizer que sou profundamente agradecida e espero poder retribuir de alguma maneira um dia.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o conceito de *leitura crítica* adotado por autores de dissertações de mestrado acadêmico, dissertações de mestrado profissional e teses de doutorado relacionadas à educação e desenvolvidas em programas de pós-graduação do Brasil entre 1999 e 2018. A pesquisa caracteriza-se como uma metanálise orientada pelos princípios teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Por meio da análise desse material, buscou-se: 1) caracterizar, categorizar e correlacionar as concepções de *leitura crítica* adotadas pelos autores desses trabalhos; 2) listar e analisar as referências bibliográficas em que os autores desses estudos se apoiaram na produção de suas pesquisas; 3) mapear a distribuição temporal e geográfica desses estudos. O *corpus* desta pesquisa foi composto por 11 teses de doutorado e 57 dissertações de mestrado, perfazendo um total de 68 trabalhos. A análise desse material evidenciou que o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema *leitura crítica* foi intensificado em programas de pós-graduação no Brasil, entre 2008 e 2018, principalmente nas modalidades de mestrado acadêmico e mestrado profissional. Associou-se essa intensificação do interesse sobre o assunto aos conturbados momentos políticos e sociais que foram vivenciados no Brasil naquela época. Duas definições de *leitura crítica* foram identificadas no *corpus*: *leitura crítica inferencial*, visão caracterizada pela capacidade de inferir informações; e *leitura crítica engajada*, retratada como uma prática social baseada no questionamento e no posicionamento do texto. A análise do *corpus* também indicou que a *leitura crítica engajada* está frequentemente associada à noção de cidadania. Outro aspecto que se destacou no processo de análise foi a ausência de uma definição clara de *leitura crítica* em parte do *corpus* da pesquisa. Foi observado que as pesquisas foram realizadas principalmente nas regiões Sul e Sudeste, mas que houve um aumento acentuado das pesquisas sobre *leitura crítica* na região Nordeste. Além disso, foi verificado que duas instituições se destacaram quantitativamente na produção desses estudos: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O autor mais citado como referência bibliográfica entre as teses e dissertações examinadas foi Freire (1969, 1970, 1988, 1994, 1996, 2005). Finalmente, a metanálise realizada evidenciou certa diversidade de conceitos de *leitura crítica* adotados pelos autores desses estudos e revelou a existência de interesse nesse tópico em várias instituições de pós-graduação do Brasil. A análise produzida também identificou lacunas deixadas por esses trabalhos sobre as bases teóricas que sustentam concepções de *leitura crítica* adotadas pelos autores sobre esse tema.

Palavras-chave: Leitura crítica. Metanálise. Pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT

This research investigated the concept of critical reading adopted by authors of academic master's dissertations, professional master's dissertations and doctoral theses related to education and developed in postgraduate programs in Brazil between 1999 and 2018. The research is characterized as a meta-analysis guided by the theoretical-methodological principles of Content Analysis (BARDIN, 1977). Through the analysis of this material, we sought to: 1) characterize, categorize and correlate the concepts of critical reading adopted by the authors of these works; 2) list and analyze the bibliographic references on which the authors of these studies were based on the production of their research ; 3) map the temporal and geographical distribution of these studies. The *corpus* of this research was composed of 11 doctoral theses and 57 master's dissertations, totaling 68 works. The analysis of this material showed that the development of research on the topic of critical reading was intensified in graduate programs in Brazil between 2008 and 2018, mainly in the modalities of academic master and professional master. This intensification of interest on the subject was associated with the turbulent political and social moments that were experienced in Brazil at that time. Two definitions of critical reading were identified in the corpus: *inferential critical reading*, a view characterized by the ability to infer information; and *engaged critical reading*, portrayed as a social practice based on questioning and positioning the text. The analysis of the corpus also indicated that engaged critical reading is often associated with the notion of citizenship. Another aspect that stood out in the analysis process was the absence of a clear definition of critical reading in part of the research corpus. It was observed that the research was carried out mainly in the South and Southeast regions, but that there was a sharp increase in research on critical reading in the Northeast region. In addition, it was found that two institutions stood out quantitatively in the production of these studies: the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo and the Universidade Federal do Rio Grande do Norte. The author most cited as a bibliographic reference among the examined theses and dissertations was Freire (1969, 1970, 1988, 1994, 1996, 2005). Finally, the carried out meta-analysis showed us a certain diversity of critical reading concepts adopted by the authors of these studies and revealed the existence of interest in this topic in several graduate institutions in Brazil. The analysis produced also identified gaps left by these works on the theoretical bases that support concepts of critical reading adopted by the authors on this topic.

Keywords: Critical Reading. Meta-analysis. Bibliographic research.

LISTA DE DIAGRAMAS, FIGURAS E TABELAS

| | |
|---|----|
| DIAGRAMA 01 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE BARDIN (1977) | 23 |
| DIAGRAMA 02 – LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO | 27 |
| GRÁFICO 01 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DE RESULTADOS DE BUSCA POR TESES E DISSERTAÇÕES CORRESPONDENTES AOS TERMOS <i>LEITURA CRÍTICA</i> E AULA: PERÍODO 1980-2018..... | 31 |
| TABELA 01 – OPERADORES DE BUSCA AVANÇADOS..... | 33 |
| TABELA 02 – OPERADORES BOOLEANOS I | 33 |
| TABELA 03 – OPERADORES BOOLEANOS II | 34 |
| TABELA 04 – DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> | 34 |
| FIGURA 01 - CAPTURA DE TELA RETRATANDO SEGMENTOS DE TEXTO QUE MENCIONAM OS TERMOS <i>LEITURA CRÍTICA</i> , <i>LER CRITICAMENTE</i> E <i>LEITOR CRÍTICO</i> | 39 |
| TABELA 05 – CAMPOS SEMÂNTICOS SIGNIFICATIVOS PARA BUSCA POR DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | 40 |
| FIGURA 02 – AGRUPAMENTO DE CÓDIGOS EM CONJUNTOS | 42 |
| FIGURA 03 – CODIFICAÇÃO DOS SEGMENTOS EM QUE FORAM IDENTIFICADAS DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> EM CASTELUBER (2012)..... | 42 |
| FIGURA 04 – CODIFICAÇÃO DOS SEGMENTOS QUE FORAM IDENTIFICADAS DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> EM CASTELUBER (2012) | 43 |
| DIAGRAMA 03 – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO DAS DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | 45 |
| DIAGRAMA 04 – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO DAS DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | 47 |
| FIGURA 05 – CODIFICAÇÃO DO SEGMENTO QUE IDENTIFICA VARIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM SOUZA (2011)..... | 47 |
| TABELA 06 – VARIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA | 48 |
| TABELA 07 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E REGIONAL DE TRABALHOS QUE NÃO EXPLICITAM BASES TEÓRICAS PARA DEFINIÇÃO DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | 49 |
| TABELA 08 – CRUZAMENTO DE DADOS: TEMPO X REGIÃO | 51 |
| TABELA 09 – CRUZAMENTO DE DADOS: BIBLIOGRAFIA X TEMPO | 52 |
| GRÁFICO 02 – CRUZAMENTO DE DADOS: PAULO FREIRE NO TEMPO..... | 53 |
| TABELA 10 – CRUZAMENTO DE DADOS: BIBLIOGRAFIA X REGIÃO | 54 |
| TABELA 11 – CRUZAMENTO DE DADOS: TEMPO X DEFINIÇÃO..... | 55 |
| TABELA 12 – CRUZAMENTO DE DADOS: REGIÃO X DEFINIÇÃO | 56 |
| TABELA 13 – CRUZAMENTO DE DADOS: BIBLIOGRAFIA X DEFINIÇÃO | 57 |
| GRÁFICO 03 – MODALIDADES DOS TRABALHOS ANALISADOS | 59 |
| GRÁFICO 4A – FREQUÊNCIA DA <i>LEITURA CRÍTICA INFERENCIAL</i> NAS TESES E DISSERTAÇÕES | |

| | |
|--|-----|
| ANALISADAS..... | 74 |
| GRÁFICO 05 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS MAIS FREQUENTEMENTE CITADAS PELOS AUTORES PARA DEFINIR A <i>LEITURA CRÍTICA</i> INFERENCIAL..... | 81 |
| GRÁFICO 05B – FREQUÊNCIA DA <i>LEITURA CRÍTICA</i> ENGAJADA NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS..... | 83 |
| TABELA 14 – EXEMPLOS DE SEGMENTOS QUE ASSOCIAM <i>LEITURA CRÍTICA</i> A TERMOS RELACIONADOS À CIDADANIA | 85 |
| GRÁFICO 06 – FREQUÊNCIA (N≥3) DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CATEGORIA <i>LEITURA CRÍTICA ENGAJADA</i> | 89 |
| TABELA 15 – QUADRO COMPARATIVO DE CERVETTI, PARDALES E DAMICO (2001) ACERCA DAS DIFERENÇAS ENTRE <i>LEITURA CRÍTICA</i> E LETRAMENTO CRÍTICO | 96 |
| FIGURA 06 – RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS DE CONCEPÇÃO DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | 100 |
| GRÁFICO 07 – FREQUÊNCIA DAS DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> ENCONTRADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES..... | 100 |
| GRÁFICO 08 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES..... | 102 |
| GRÁFICO 09 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DE TESES DE DOUTORADO..... | 107 |
| GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DE TRABALHOS DE MESTRADO PROFISSIONAL | 108 |
| GRÁFICO 11 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DE TRABALHOS DE MESTRADO ACADÊMICO..... | 110 |
| GRÁFICO 12 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS DEFINIÇÕES DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | 111 |
| GRÁFICO 13 – DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS MAIS | 112 |
| GRÁFICO 14 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES (POR ESTADO)..... | 115 |
| TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR REGIÃO, ESTADO E INSTITUIÇÃO .. | 115 |
| GRÁFICO 15 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS TRABALHOS DE DOUTORADO | 121 |
| TABELA 17 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS DE DOUTORADO POR INSTITUIÇÃO E ÁREA DE PESQUISA..... | 122 |
| GRÁFICO 16 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE TRABALHOS DE MESTRADO PROFISSIONAL | 123 |
| TABELA 18 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS DE MESTRADO PROFISSIONAL POR INSTITUIÇÃO E ÁREA DE PESQUISA..... | 124 |
| GRÁFICO 17 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE TRABALHOS DE MESTRADO ACADÊMICO | 127 |
| TABELA 20 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS DE MESTRADO PROFISSIONAL POR INSTITUIÇÃO E ÁREA DE PESQUISA..... | 128 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 A metanálise como procedimento teórico-metodológico | 16 |
| 2.1 A metanálise como procedimento teórico-metodológico em pesquisas em Educação | 17 |
| 2.1.2 <i>Procedimento metodológico: metanálise</i> | 18 |
| 2.1.3 <i>Metanálise e estado da arte</i> | 18 |
| 2.1.4 <i>Procedimentos de análise de dados</i> | 22 |
| 3 Lógica de investigação | 26 |
| 3.1 O início da trajetória..... | 28 |
| 3.2 Definição da abordagem do tema e elaboração da questão de pesquisa | 30 |
| 3.3 Seleção e delimitação do <i>corpus</i> para a pesquisa..... | 32 |
| 3.4 A primeira análise do <i>corpus</i> : definindo categorias e gerando dados | 38 |
| 3.5 <i>Definições de leitura crítica</i> | 39 |
| 3.6 <i>Variação temporal e variação regional</i> | 44 |
| 3.7 Revisitando e ampliando as categorias de análise: inclusão da variação bibliográfica e do cruzamento de dados | 45 |
| 3.8 <i>Variação bibliográfica</i> | 46 |
| 3.9 <i>Cruzamento de dados</i> | 50 |
| 3.10 Análise das modalidades..... | 58 |
| 4 LEITURA CRÍTICA COMO TEMA DE PESQUISA: REVISÃO DE LITERATURA sobre o TEMA PARA AMPLIAÇÃO DE PERSPECTIVA Analítica | 60 |
| 4.1 Concepções de leitura crítica | 61 |
| 4.2 <i>Leitura crítica</i> e pensamento crítico | 63 |
| 4.3 <i>Leitura crítica</i> e letramento crítico | 64 |
| 4.4 <i>Leitura crítica</i> e escola..... | 67 |
| 4.5 As etapas para realização de uma <i>leitura crítica</i> | 70 |
| 4.6 Fontes de texto para <i>leitura crítica</i> | 71 |
| 4.7 O papel da revisão de literatura sobre o tema leitura para esta pesquisa..... | 72 |
| 5 Definições de <i>leitura crítica</i> identificadas no <i>corpus</i> de pesquisa | 73 |
| 5.1 Panorama geral das definições de <i>leitura crítica</i> identificadas no <i>corpus</i> de pesquisa..... | 73 |
| 5.2 <i>Leitura crítica inferencial</i> : descobrindo as camadas implícitas do texto | 74 |
| 5.2.1 O que é a <i>leitura crítica inferencial</i> : caracterização das definições | 75 |
| 5.2.2 Como a capacidade de realizar a <i>leitura crítica inferencial</i> pode ser desenvolvida? | 77 |
| 5.2.3 Referências bibliográficas mais frequentes | 81 |
| 5.3 <i>Leitura crítica engajada</i> e a formação de um leitor rebelde e irreverente | 82 |
| 5.3.1 O que é a <i>leitura crítica engajada</i> | 83 |
| 5.3.2 Como ocorre a <i>leitura crítica engajada</i> | 86 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.3 Referências bibliográficas mais frequentes | 89 |
| 5.4 Reflexão sobre a análise das definições de <i>leitura crítica</i> encontradas no <i>corpus</i> de pesquisa | 99 |
| 6 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E GEOGRÁFICA DAS PESQUISAS SOBRE LEITURA CRÍTICA | 102 |
| 6.1 Distribuição temporal | 102 |
| 6.1.1 Distribuição temporal das teses e dissertações que compuseram o corpus de pesquisa | 102 |
| 6.1.2 As primeiras teses e dissertações brasileiras sobre <i>leitura crítica</i> (1999-2006) | 103 |
| 6.1.3 O crescimento do interesse pela pesquisa em Educação sobre <i>leitura crítica</i> no Brasil (2008-2018) | 104 |
| 6.1.4 Distribuição temporal por modalidade | 107 |
| 6.1.5 Distribuição temporal das definições de <i>leitura crítica</i> | 111 |
| 6.1.6 Tendências teóricas nas pesquisas sobre <i>leitura crítica</i> | 112 |
| 6.2 Distribuição geográfica | 115 |
| 6.2.1 <i>Distribuição geográfica das teses e dissertações que compuseram o corpus de pesquisa ...</i> | <i>115</i> |
| Sudeste | 117 |
| Nordeste..... | 118 |
| Sul | 119 |
| Centro-oeste | 120 |
| 6.2.2 <i>Distribuição geográfica por modalidade</i> | <i>121</i> |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 131 |
| 8 REFERÊNCIAS | 137 |
| 9 ANEXOS | 153 |

1 INTRODUÇÃO

Os usos que fazemos da linguagem podem ser muito significativos para o que queremos dizer. No cenário da pesquisa acadêmica, não é diferente: *quando o uso da palavra leitura é feito nas pesquisas, o que se quer dizer? Todos os usos da palavra leitura têm a mesma significação nas pesquisas? Para além, quais reflexos que a adjetivação da palavra leitura é capaz de trazer às pesquisas acadêmicas?* Esta dissertação se trata da minha tentativa de responder a um aspecto relacionado a estas questões: *o que o termo leitura crítica significa nas pesquisas brasileiras em Educação? O que o adjetivo crítico confere ao substantivo leitura no campo de pesquisa brasileiro sobre Educação? Quais são as concepções de leitura crítica ao longo de quase quatro décadas de pesquisas sobre Educação no Brasil?*

A origem deste estudo tem relação direta com interesses que venho desenvolvendo ao longo da minha atuação como professora de língua portuguesa, por isso é preciso que eu remonte à minha formação como professora para que se compreenda como ele surgiu. Minha trajetória sempre foi permeada por leituras e reflexões sobre a obra freireana, a qual contribuiu para meu interesse por uma abordagem do ensino que trouxesse a curiosidade, a indagação e o questionamento como componentes do cotidiano das salas de aula. Na obra do educador brasileiro Paulo Freire, temas como *consciência crítica, conscientização e saber crítico* ocupam espaços de destaque. Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), o autor defende que a prática educativa está além do conhecimento cumulativo. A educação, nos termos dele, é uma prática que transcende a mera transferência de conhecimentos do professor ao aprendiz. Aprender, para Freire, envolve ser capaz de se perguntar, de se questionar, de duvidar, de pôr à prova o que se aprende, e, além disso, de que a criticidade é uma superação do conhecimento ingênuo, curioso (FREIRE, 1996). Essa perspectiva da Educação foi fundamental para guiar minhas leituras, escolhas e práticas pedagógicas, acentuando meu interesse pela leitura, pela escrita e pelo letramento com perspectivas críticas ao longo dos anos de trabalho como docente de língua portuguesa no ensino básico.

Apesar de compor meus estudos desde o início, meu interesse pelas temáticas freireanas se acentuou muito a partir do início da minha carreira como professora de Língua Portuguesa em 2013, quando, devido ao tumultuado período político que o

Brasil enfrentava, os movimentos de rua brasileiros voltaram a ganhar força expressiva. A partir daquele momento, debates em todo ambiente escolar, em que eu trabalhava, começaram a se fortalecer, e questões relacionadas à vida do cidadão (preço de passagens de ônibus, direitos femininos e LGBTQ+, liberdade de expressão, direitos humanos, direita e esquerda) eram discutidas em toda parte com muita frequência. Vários de meus alunos passaram a frequentar passeatas, a dividir-se em grupos por divergência política e a compartilhar entre si informações sobre essas temáticas.

Não demorou muito para que eu, ao incorporar esses debates às minhas aulas, notasse que a maioria dos discentes desenvolvia um comportamento característico da pós-verdade (DUNKER, 2018), fenômeno que ganharia esse nome posteriormente, em 2016, no *Oxford Dictionaries*¹, mas que já se delineava no cotidiano das minhas aulas a partir de 2013: os alunos aderiam a discursos com muita rapidez e se tornavam ferrenhos defensores de opiniões a começar de um contato mínimo com elas e compartilhavam informações das redes sociais sem verificá-las. E isso me incomodava muito, pois, ao mesmo tempo em que queria dar voz ao que eles tinham a dizer, preocupava-me com os discursos que alguns deles facilmente defendiam, como discursos violentos e de ódio. A partir desse momento, tomando como pressuposto que a educação é, *per si*, um ato político (FREIRE, 1988), passei a priorizar as discussões e produções sobre tolerância às diferenças durante as aulas que ministrava.

Em outro espaço social – em reuniões pedagógicas e na sala de professores da escola –, percebi que eram frequentes entre os colegas docentes discussões sobre a qualidade das leituras que os alunos apresentavam ter ao discutir as temáticas propostas em sala de aula. Dificuldades com localização de informação, as assim, pelos docentes, chamadas “leituras ingênuas e superficiais” estão entre alguns exemplos de problemas apontados. Ao longo desse tempo, tomei nota de que, junto a essas, seguiam-se complementações, como: “esse menino parece que não teve aula de Português”; “você deveria trabalhar mais interpretação de texto com eles”; “eles [os alunos] não interpretam o texto a fundo”; “eles [os alunos] não entendem o

¹ Word of the Year 2016. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

que esse texto quer dizer”; “a leitura é muito superficial e eles [os alunos] não se importam”.

Afirmações como estas sempre me despertaram inquietação, porque elas sinalizavam que meus colegas professores tinham a expectativa de que o aluno desenvolvesse uma capacidade de ler em no mínimo dois níveis: um superficial e decodificador; e um mais profundo e analítico, em que os significados do texto se revelariam. Diante dessa sinalização, questionei-me sobre essa expectativa: *o que seria uma leitura profunda e analítica de um texto? O que levaria meu colega a entender que esse tipo de leitura é necessário? Quais seriam as estratégias didáticas que meus colegas professores adotariam para promover essa leitura profunda?* Conversando com alguns deles a respeito dessas perguntas que eu vinha me fazendo, especialmente os professores de Geografia e de História, ofereceram-me a curiosa observação: a estratégia que adotavam era ler com os alunos e mostrar a eles “o que o texto realmente queria dizer”.

O uso dessa expressão “o que texto realmente queria dizer” pelos meus colegas de trabalho, minhas preocupações sobre propagação de discursos de ódio em sala de aula e as recentes leituras que vinha fazendo sobre letramento crítico (LUKE, 2003), levaram-me ao mestrado. Meu interesse girava em torno de como promover uma pesquisa que abordasse um caminho para mostrar “o que o texto realmente queria dizer”. Depois de uma trajetória permeada por muitos questionamentos, definições e redefinições e uma revisão de literatura que dava indícios de que havia mais de uma forma de conceber o termo *leitura crítica* nas teses e dissertações brasileiras que faziam uso do termo, percebemos que havia uma necessidade de entender mais essa pluralidade de sentidos que a expressão *leitura crítica* apresentava nesses trabalhos.

A metanálise, abordagem teórico-metodológica que, por meio de um recorte de tempo, sistematiza um determinado campo do conhecimento, a partir da análise quantitativa e/ou qualitativa de pesquisas (PAULIN, 2015), foi a abordagem teórico-metodológica escolhida para empreender esta investigação, uma vez que ela correspondia às expectativas que eu tinha em relação à investigação mais profunda acerca do tema *leitura crítica*, a fim de não só produzir um inventário da recorrência geo-histórica do termo, mas também de analisar os temas mais relevantes e as tendências bibliográficas que se desenham nas pesquisas brasileiras sobre a

temática principal. Para fazer esses dados emergirem, usei a análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977).

Neste trabalho, composto pela análise de 68 teses e dissertações brasileiras com temáticas relacionadas à Educação publicadas entre 1999 e 2018, busquei identificar e caracterizar como o tema *leitura crítica* vem sendo abordado no campo acadêmico. Este estudo está dividido em sete partes, as quais se desenvolvem em 1) apresentação e discussão da metanálise como princípio teórico-metodológico e da análise de conteúdo de Bardin (1977) como norteadora da análise de dados; 2) narração e descrição da lógica de investigação desenvolvida nesta pesquisa, levando em consideração todo o percurso que trilhei até chegar à análise final de dados; 3) descrição e análise da revisão da literatura de artigos do Portal CAPES² que tematizam a *leitura crítica*; 4) descrição e análise das definições de *leitura crítica* identificadas no *corpus* de pesquisa; 5) descrição e análise da distribuição temporal e regional dos trabalhos que compuseram o *corpus* de pesquisa; 6) considerações finais; 7) referências, as quais estão divididas em duas partes: as teses e as dissertações que analisei e as demais referências presentes nesta dissertação.

² “O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional”. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitutional&Itemid=139. Acesso em: 10 ago. 2020.

2 A METANÁLISE COMO PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

De acordo com Slavin (1984), o termo *metanálise* foi empregado pela primeira vez em 1976 por Gene Glass para caracterizar uma técnica estatística que combina e analisa dados de vários estudos sobre o mesmo tópico para permitir a identificação de tendências e padrões, e uma estimativa mais precisa dos efeitos significativos. Entretanto, conforme postulou Cardoso (2007), atualmente o campo acadêmico caminha no sentido de ressignificar a utilização dessa técnica como princípio teórico-metodológico, extrapolando o uso “da descrição para a explicação, incorporando dados qualitativos (através de técnicas narrativas, descritivas ou interpretativas)” (CARDOSO, 2007, p. 26). A autora, citando Light e Pillemer (1984)³, explica que esta passagem de uma perspectiva homogeneamente quantitativa para uma perspectiva heterogênea atenderia à preocupação de que os sentidos produzidos nas pesquisas não se perdessem frente aos números sumários (LIGHT; PILLEMER, 1984 *apud* CARDOSO, 2007, p. 26).

Diante dessa breve contextualização, é possível perceber que o entendimento acerca do que é e como se faz uma metanálise tem se modificado ao longo do tempo no campo da pesquisa acadêmica. No mesmo sentido, pude verificar, em uma revisão de literatura exploratória, que nas pesquisas em Educação adotam-se diferentes maneiras de se conceber e realizar uma pesquisa metanalítica. Por essa razão, faz-se necessário que eu explicito o caminho delineado durante esta pesquisa, para que se tornem evidentes as escolhas teórico-metodológicas que foram adotadas, o que será feito neste capítulo. Para isso, iniciarei com uma **reflexão sobre a metanálise como procedimento teórico-metodológico em pesquisas em educação**; e, em seguida, **apresentarei como tal abordagem foi explorada nesta pesquisa**.

³ LIGHT, R. J.; PILLEMER, D. B. **Summing up**: the science of reviewing research. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1984.

2.1 A metanálise como procedimento teórico-metodológico em pesquisas em Educação

Nesta seção, faço uma reflexão sobre como a metanálise tem sido empregada como procedimento metodológico em pesquisas em Educação. Esse trabalho exploratório foi fundamental para que eu construísse a lógica investigativa deste trabalho, pois, como será exposto a seguir, as concepções sobre a metanálise são diversas; e, por meio dessa análise exploratória sobre essas concepções, pude delinear meus percursos teórico-metodológicos.

2.1.1 A pesquisa bibliográfica

A metanálise se insere como componente das pesquisas de cunho bibliográfico, a qual é caracterizada como uma revisão integrativa da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Nas palavras de Boccato (2006, p. 266 *apud* PIZZANI *et al.*, 2012, p. 54),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Essa perspectiva indica a relevância e o lugar ocupado pelas investigações bibliográficas nas pesquisas acadêmicas. Por meio da sistematização, do agrupamento, da categorização e da correlação entre as descobertas que tem sido feitas em determinado campo de pesquisa, o estudo bibliográfico permite compreender o estado em que se encontra o conhecimento em determinada área temática do conhecimento até o momento selecionado.

Também cabe sinalizar que as pesquisas bibliográficas se assemelham muito às documentais. Fonseca (2002) inclusive reconhece a dificuldade de, por vezes, distingui-las, uma vez que os procedimentos metodológicos das duas se aproximam muito. A diferença, de acordo com Fonseca, está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos publicados e previamente analisados e processados. Ao passo

que a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, que não tiveram tratamento analítico, tal como jornais, revistas, cartas, filmes, pinturas, entre outros (FONSECA, 2002). Este trabalho identifica-se, portanto, com o primeiro viés metodológico, já que as fontes a serem analisadas são dissertações e teses já publicadas e indexadas em bibliotecas digitais.

Cabe, entretanto, reconhecer que há um limite para esse tipo de perspectiva, levando-se em consideração que o conhecimento científico é um processo social que ocorre continua e simultaneamente em diversos espaços institucionais e sociais, o que faz das pesquisas bibliográficas datadas e circunscritas a um determinado período e espaço. Nesse sentido, concordo com a afirmação de que a pesquisa é um processo intrinsecamente processual e interminável, que nunca se esgota em si, não tem uma situação definitiva (DEMO, 1995). Por isso, analisar produções acadêmicas requer que não só se tenha consciência de sua própria limitação, mas também que se deixem claros seus limites.

2.1.2 Procedimento metodológico: metanálise

Entre formas de empreender pesquisas bibliográficas, adotamos a metanálise. A fim de justificar como se deu essa escolha apresento, a partir da próxima seção, as teses e dissertações da área de Educação que empregam esse mesmo procedimento metodológico e que serviram de panorama para desenhar nossa pesquisa. A busca foi feita no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando o termo de busca “metanálise AND educação”, o que retornou 54 resultados. Excluídas as duplicatas (n=2) e os resultados irrelevantes que não eram de Educação (n=13), revisei os demais resultados (n=39), que são teses e dissertações brasileiras de 2002 a 2019.

2.1.3 Metanálise e estado da arte

O primeiro aspecto que destaco é que o conceito de metanálise não é uniforme nas pesquisas em Educação. Há autores que caracterizam a metanálise como um estudo bibliográfico cuja análise narrativa se faz a partir dos temas abordados nos

textos analisados (PAULIN, 2015; RIBEIRO, 2010). Nesse sentido, esses trabalhos empregam termos como “estado da arte”, “estado do conhecimento”, “revisão”, “análise” como sinônimo de metanálise:

Nosso entendimento [...] nos sugere que uma pesquisa do tipo **estado da arte** tem como objetivo alinhar todos os trabalhos acadêmicos científicos produzidos no período específico [...] procurando congruências e divergências de modo que seja possível produzir uma leitura unívoca de um determinado campo do conhecimento (RIBEIRO, 2010, p. 25, grifo meu).

[...] [metanálises] buscam, por meio de um recorte de tempo definido, a sistematização de um determinado campo do conhecimento, objetivando reconhecer e identificar os principais resultados da investigação, identificar as principais tendências temáticas, assim como as abordagens dominantes e emergentes (PAULIN, 2015, p. 65).

Sob essa perspectiva, a metanálise é um tipo de estudo que visa a realizar uma sistematização sobre a produção acadêmica um determinado período, a fim de identificar tendências, semelhanças e contrastes entre os resultados. Por outro lado, outros autores destacam-na como subcategoria dos estudos documentais/bibliográfico, devido a características próprias (MELO, 2013; NAGAMACHI, 2009; SENZAKI, 2019; SILVA, 2011). De acordo com Fiorentini e Lorenzato⁴ (2006 *apud* SILVA, 2011, p. 18):

A metanálise [qualitativa] é uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando a realizar uma avaliação crítica das mesmas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos transcendendo aqueles anteriormente obtidos. Os estudos de estado da arte, em contrapartida, tendem a ser mais históricos e procuram inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica numa determinada área (ou tema) do conhecimento, buscando identificar tendências e descrever o estado do conhecimento de uma área ou de um tema de estudo.

Ao comparar as duas definições, percebemos que os autores que distinguem estado da arte e metanálise parecem querer enfatizar o caráter qualitativo dos textos metanalíticos, reforçando que a particularidade desse instrumento teórico-metodológico é a avaliação das pesquisas inventariadas. Os focos do estudo são, conseqüentemente, o contraste entre tendências e averiguação da qualidade dos estudos, a fim de produzir um conhecimento novo, construído mediante a produção analisada. Em contrapartida, o estado da arte se caracterizaria por um estudo

⁴ FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

primário (SENSAKI, 2019), no qual ocorreria um mergulho profundo e histórico sobre toda área ou tema estudado, para compreender o avanço do conhecimento em determinada campo de conhecimento.

Ao perceber a diferença que se delineia entre estado da arte e metanálise, notei que minha pergunta de pesquisa: *quais são as concepções de leitura crítica que se delineiam nas dissertações e teses brasileiras na área de Educação?* estava inclinada à concepção de metanálise como um estudo que se destinaria a caracterizar as concepções de *leitura crítica*. Ao analisar hipóteses, índices e indicadores, nos textos analisados, interessei-me por observar ditos e não ditos desses textos, de maneira a alcançar meu objetivo, que foi compreender o interesse histórico-regional e as escolhas teóricas sobre o tema. O objetivo não é somente inventariar, mas também produzir reflexões sobre esse inventário. Na mesma direção que defendeu ROMANOWSKI e Ens⁵ (2006 *apud*, Melo, 2013), esta metanálise favoreceu diagnósticos sobre o tema e os elementos pesquisados, de forma que procurei oferecer novos rumos à produção de conhecimento.

Para Alda (2013), Martins (2008), Melo (2013), Moraes (2017), Nagamachi (2009) e Viana Filho (2016) a metanálise, chamada por Alda (2013), Martins (2008), Nagamachi (2009) e Silva (2011) de “metanálise qualitativa”, é caracterizada como um estudo do tipo documental, uma revisão sistemática de outras pesquisas, sobre as quais se visa a realizar uma avaliação. Segundo os objetivos da metanálise, de acordo com Viana Filho, são principalmente 1) síntese de ideias e contribuições; 2) encontrar e organizar categorias de pesquisa diante das similaridades e divergências ou particularidades entre os resultados.

Melo (2013), diferentemente dos autores citados anteriormente, aponta que as diferenças entre os objetivos da metanálise e do estado da arte são sutis. Em seu estudo, ela cita Romanowski e Ens (2006) para definir os princípios adotados para análise do *corpus* de pesquisa:

- (i) temas relevantes, emergentes e recorrentes; (ii) localizar lacunas existentes; (iii) estabelecer relação com produções anteriores; (iv) apontar perspectivas; (v) constituir orientações de práticas pedagógicas; (vi) definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuar na área; (vii) indicar multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas; (viii)

⁵ ROMANOWSKI, J. P.; ERNS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 37-50, set./dez. 2006.

esclarecer e resolver problemáticas históricas; (ix) construção da teoria e prática pedagógica (ROMANOWSKI; ENS⁶, 2006, p. 41 *apud* MELO, 2013, p. 24).

A citação acima é interessante, pois, por meio dela, pude refletir e compreender melhor a relevância da revisão metanalítica no campo da Educação. Noto que, por intermédio desse tipo de pesquisa, é possível, mediante o mapeamento de temas, sintetizar pensamentos, reflexões e concepções relevantes sobre a pesquisa em Educação que estavam dispersas, e, dessa forma, traçar tendências, definições e caminhos sobre a teoria e a prática pedagógica sob diferentes óticas e enfoques. Na mesma direção que apontou Melo (2013), por meio deste trabalho, visei identificar temas relevantes e recorrentes quanto à *leitura crítica* nas pesquisas brasileiras, de maneira que essa temática possa ser analisada sob uma perspectiva histórica, regional e teórica. Dessa forma, pude observar, além da relevância que os estudos em *leitura crítica* tiveram, até o momento, os caminhos que possivelmente podem se apresentar nas pesquisas na Educação que enfoquem o tema no Brasil.

Silva (2011) identifica que a metanálise usa um tipo de raciocínio particular, a abdução. O autor entende, por raciocínio abduutivo, “o processo para formular hipóteses explicativas [...]. A abdução faz uma mera sugestão de algo que pode ser” (SILVA, 2011, p. 37), que caracterizaria a análise categorizadora e inferencial da metanálise.

Para Luiz (2002, p. 409), esse tipo de estudo “se oferece como um método ou mesmo um paradigma, a partir do qual o pesquisador adota um novo enfoque ao reunir resultados e conclusões alheias”. Essa perspectiva compreende bem a etimologia do nome “metanálise”, pois é a análise – uma nova conclusão, outro método, outro *corpus* – das análises – de outras conclusões, de outros métodos, de outros *corpora*. Encontro nesse raciocínio abduutivo uma forma de explicar a maneira como analisei o *corpus* desta pesquisa. Empreguei o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), que propõe o levantamento de hipóteses explicativas para tirar conclusões sobre o material analisado. Na seção a seguir, explicarei esse procedimento de análise.

⁶ ROMANOWSKI, J. P.; ERNS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 37-50, set./dez. 2006.

2.1.4 Procedimentos de análise de dados

Encontrei na literatura autores (PAULIN, 2015; SOUZA, 2013) que, para analisar os dados coletados, usaram a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), procedimento teórico-metodológico que encontra suas raízes nos Estados Unidos, entre 1940 e 1960, em pesquisas do campo da Sociologia e da Psicologia. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cujo objetivo é a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Interessei-me por esse procedimento metodológico, pois ele me ofereceu um caminho para construir uma lógica de investigação que me permitisse coletar e analisar dados de maneira profunda e reflexiva. Posteriormente, no terceiro capítulo (Lógica de Investigação), explicitarei como explorei esse método.

O procedimento de análise de Bardin (1977) é composto por três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento de resultados, os quais a autora ilustra com o seguinte diagrama:

DIAGRAMA 01 - Procedimento de análise de Bardin (1977)

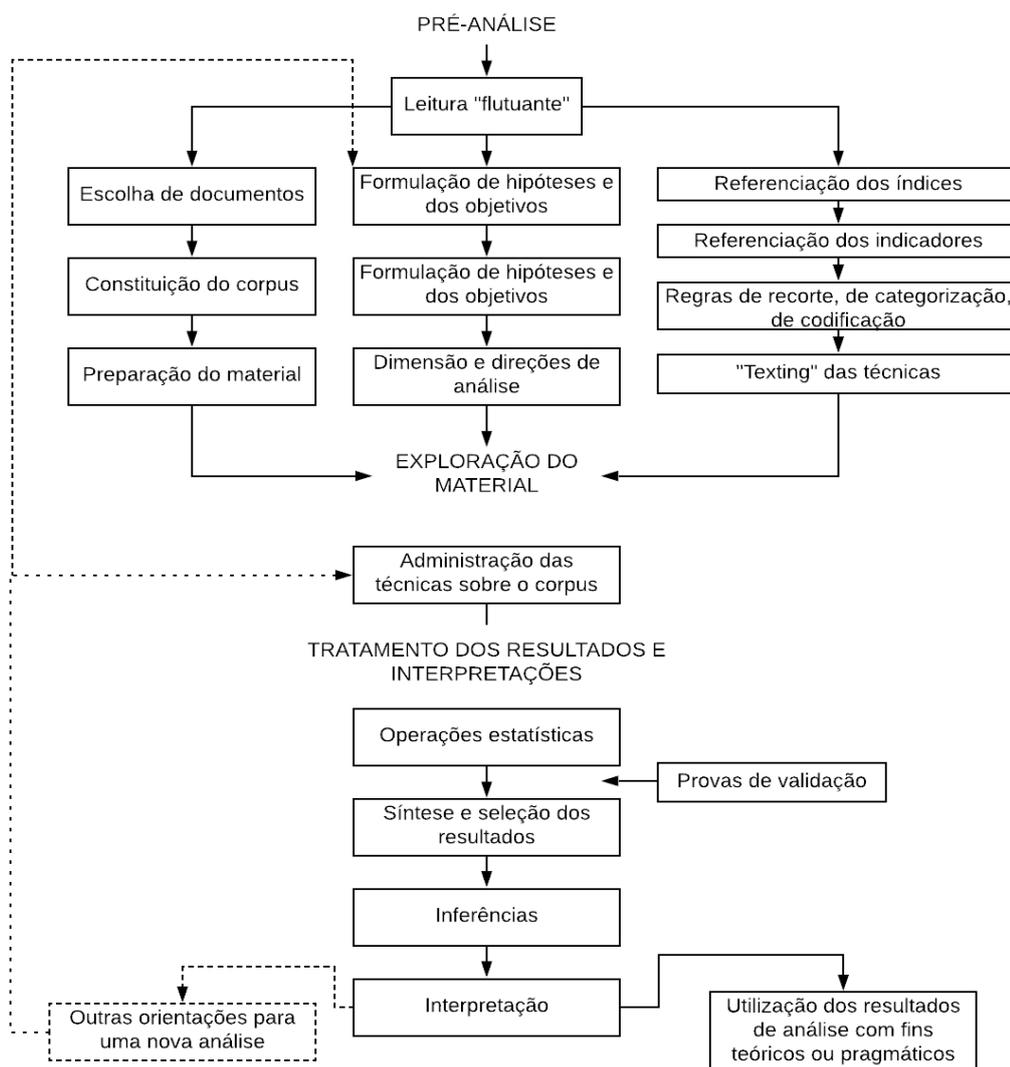


Diagrama elaborado por Bardin (1977)

Na primeira fase – pré-análise –, a escolha dos documentos, de acordo com Bardin (1977), pode depender dos objetivos, ou inversamente, em que os objetivos são traçados a partir da escolha de determinados documentos. Para essa escolha, algumas regras são adotadas: 1) exaustividade – sugere-se que o assunto seja esgotado, sem omissões; 2) representatividade – as amostras selecionadas devem ser representativas do universo; 3) homogeneidade – os dados devem referir-se ao mesmo tema, ser coletados com a mesma técnica; 4) pertinência – os documentos devem ser adaptados aos objetivos da pesquisa; 5) exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Quanto ao conceito de hipótese, Bardin (1977, p. 98) afirma que se trataria de uma

“afirmação provisória que nos propomos verificar [...] recorrendo aos procedimentos de análise”. Ela ressalta que hipóteses nem sempre são levantadas pelo pesquisador, de forma que a análise se faz “às cegas”, sem ideias pré-concebidas. Algumas técnicas, porém, devem ser empregadas sistematicamente para “fazer o texto falar”. O objetivo seria uma “finalidade geral a que nos propomos [...] no qual os resultados obtidos serão utilizados” (BARDIN, 1977, p. 98).

Ao final, Bardin (1977) recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores, para que os dados sejam codificados e agregados em categorias. A categoria, conforme a autora, é uma forma de pensamento que reflete a realidade de maneira resumida, em determinados momentos, ou seja, é uma classe que agrupa determinados elementos que reúnem características comuns. Para escolher categorias, são adotados critérios linguísticos semânticos (temas), sintáticos (verbos, adjetivos, pronomes), lexicais (significado das palavras) e expressivos (variações na escrita e na linguagem), para que os elementos comuns sejam isolados e divididos.

Na segunda fase – exploração de materiais –, o foco está na inferência sobre o *corpus*. Para Bardin (1977), a inferência como técnica de tratamento de resultados é orientada por diversos elementos da comunicação, a saber, a mensagem – o conjunto de significantes e significados no conteúdo; o emissor – quem produz a mensagem; o receptor – a quem se destina a mensagem. A partir dos esclarecimentos sobre os polos de comunicação, descobrem-se novos temas e dados. Nesse momento, comparam-se enunciados e ações entre si, com intuito de averiguar unificações possíveis.

Na terceira fase – interpretação de dados –, Bardin (1977) afirma que o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico para procurar embasamento a suas análises. Isso conferiria, de acordo com a autora, sentido à interpretação. Nesse momento, significados e inferências escondidas podem se revelar.

As orientações de Bardin (1977) foram fundamentais para que eu organizasse meus dados e descobertas de maneira lógica, pois, após realizar uma análise primária do *corpus* de pesquisa, submeti meus dados a uma nova etapa de investigação, seguindo as orientações que a autora sugere para realização das duas últimas fases de análise: a exploração de materiais e a interpretação de dados. Inspirada nas tabelas e nas grades que Bardin sugere usar para análise dos dados, pude encontrar um caminho para a realização das minhas próprias tabelas e grades de

análise, que geraram parte considerável das que realizei sobre as variáveis de tempo, região e bibliografia presentes nas teses e dissertações, conforme abordarei com mais detalhes no capítulo seguinte (Lógica de Investigação).

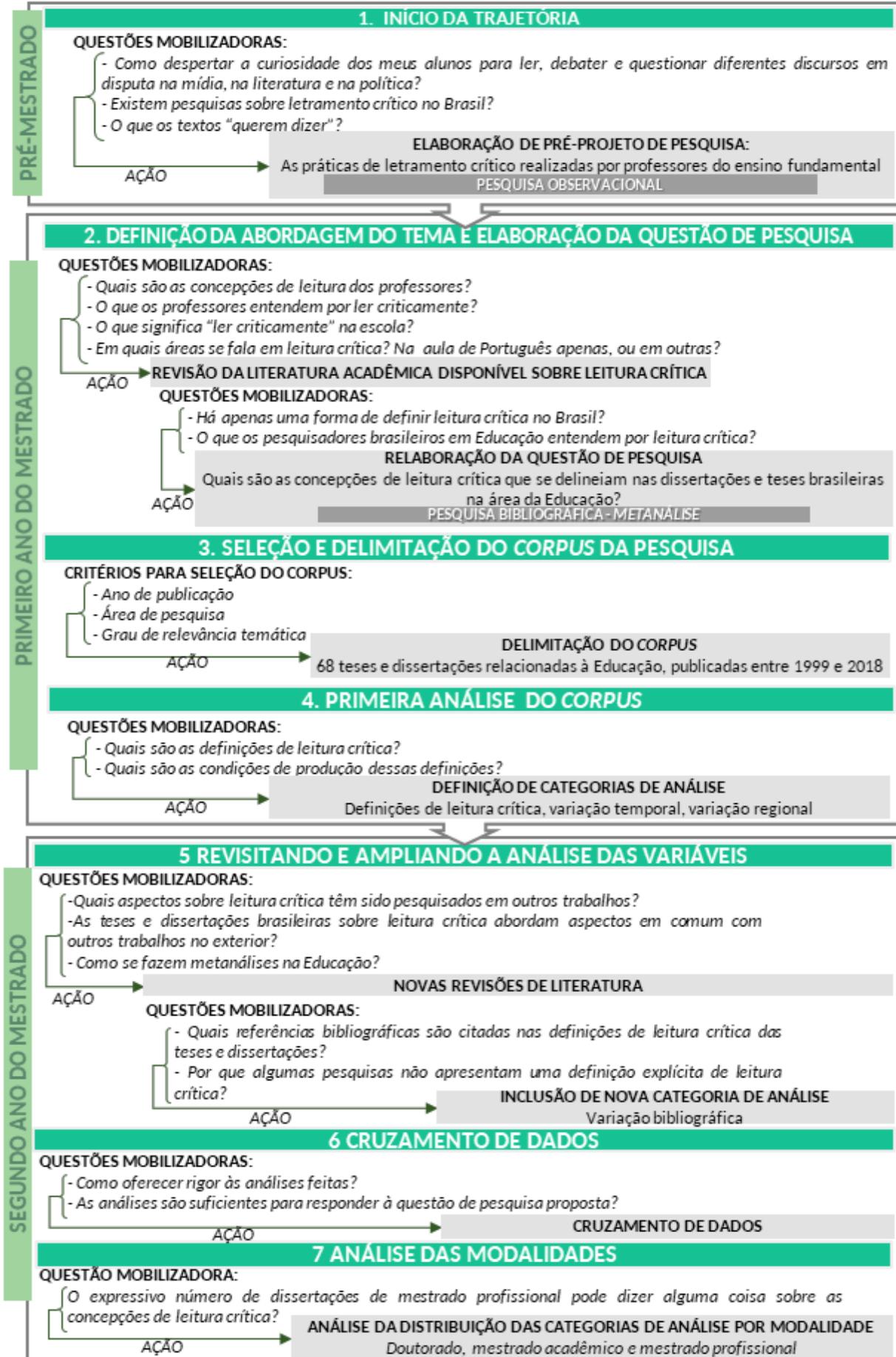
3 LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Conforme foi apresentado anteriormente, minha pesquisa foi orientada principalmente pelos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Porém, esses princípios assinalam a parte final de um longo percurso marcado por descobertas iniciais prévias ao meu ingresso no mestrado, as quais também foram fundamentais para a definição de uma lógica investigativa. Portanto, a fim de explicitar a lógica de investigação em uso nesta pesquisa, neste capítulo procuro descrever o caminho que trilhei, dividido em três fases que, embora separadas, complementam-se. A primeira fase se trata do **pré-mestrado**, período prévio ao ingresso na pós-graduação, que diz respeito à minha trajetória como professora, a qual me levou a esta pesquisa. A segunda fase, **primeiro ano de mestrado**, é relativa ao ano que, após redefinir, por duas vezes, minha questão de pesquisa, realizo a primeira análise de dados. Por fim, na terceira fase, o **segundo ano do mestrado**⁷, faço a revisão de literatura, revisito e amplio as categorias de análise e chego aos procedimentos finais de análise, buscando dialogar com as duas outras fases de análise.

Na página a seguir, insiro um diagrama explicativo sobre essa trajetória de três fases (DIAGRAMA 02). Tentei organizá-lo de forma a ressaltar os movimentos de progressão e retomada que fiz ao longo da trajetória: do início ao fim, as questões que me conduziam desde o pré-mestrado foram resgatadas e contempladas; as análises do primeiro e do segundo ano conversaram e foram relacionadas frequentemente. Logo depois, descrevo o processo investigativo, a fim de evidenciar como foi feito o desenho da pesquisa e como cheguei aos dados que serão analisados no capítulo seguinte.

⁷ Meu mestrado durou do primeiro semestre de 2018 ao primeiro semestre de 2020, totalizando cinco semestres. Portanto, o período ao qual chamo de “segundo ‘ano’ do mestrado” na verdade corresponde a 2019 e ao primeiro semestre de 2020.

DIAGRAMA 02 – Lógica de investigação



3.1 O início da trajetória

No DIAGRAMA 02, em que representei a lógica de investigação desenvolvida, durante a realização deste estudo, indiquei, como fase inicial de minhas reflexões, o período que denominei como pré-mestrado. Nesse período, identifiquei dois momentos: início da trajetória e elaboração de pré-projeto de pesquisa. Com o intuito de oferecer mais elementos sobre esse período, retomo aspectos relativos à minha trajetória como professora abordados, de forma breve, na introdução desta dissertação. A reflexão sobre esse período pré-mestrado visa a dar visibilidade à natureza situada do problema de pesquisa no contexto de trabalho educacional em que meus colegas e eu estamos engajados.

Desde o início da minha formação, interessei-me muito pela literatura freireana, o que se acentuou no período das manifestações que se iniciaram nos anos de 2013-2014, quando percebi que os debates em sala de aula – especialmente nos dois últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio – relacionados às pautas de direitos individuais e sociais começaram a se acentuar entre os alunos. Os debates eram acompanhados por uma variedade de comentários e posicionamentos que se associavam a discursos violentos e intolerantes, além da propagação de informações sem verificação prévia que só aumentou, ao longo dos anos, à medida que concomitantemente crescia o compartilhamento e a divulgação desenfreada de notícias (verdadeiras e falsas) via redes sociais.

Junto a essa nova forma de compartilhar informações que se delineava no meu cotidiano de sala de aula, percebi também que vários de meus alunos reproduziam e aderiam a diversos discursos midiáticos, políticos e filosóficos sem saber muito a respeito deles. Por outro lado, havia ainda uma parcela de alunos que se mantinham apáticos e indiferentes com essas discussões que ocorriam. Esse cenário proporcionou que eu me fizesse alguns questionamentos: *como poderia incorporar à minha prática ações que visassem a despertar a curiosidade de meus alunos para “ler a fundo”, debater e questionar diferentes discursos em disputa na mídia, na literatura e na política? Qual seria meu papel como professora de Português no desenvolvimento de habilidades de ler e escrever criticamente? Qual seria o papel dos professores de outras disciplinas para esse desenvolvimento? Como as ideologias se manifestam na leitura e na escrita?*

Em minha exploração inicial sobre essa temática, encontrei, nos estudos de Volóchinov (1929), uma pista para empreender meu caminho. Tal pista veio de considerações feitas por esses autores que refletem sobre a concepção de língua, objeto do meu trabalho como professora de ensino de Língua Portuguesa. Volóchinov inaugura estudos sobre a língua numa perspectiva dialogal. Para eles, a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal e social. Ao construir essa concepção de língua, os autores proporcionam uma virada nos estudos da linguagem, apresentando, contrapondo-se à visão de *língua* como sistema estável e autônomo, que pode ser estudado em si mesmo, sem qualquer referência a fatores externos. Nessa nova concepção, acredita-se que a língua só exista em interação social, sendo assim essencial “compreender os processos envolvidos na produção de sentidos que se dá toda vez que falamos e/ou escrevemos” (BAGNO, 2014, p. 190) Além disso, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois, nos diálogos entre eles, ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. Dessa maneira, a cada vez que a linguagem é usada, realizam-se ações que têm consequências para os participantes e que “influenciam a maneira como nos vemos e vemos aos outros, e também a maneira como (re)conhecemos significados que as pessoas atribuem aos artefatos culturais que utilizam nesses encontros” (CASTANHEIRA, 2014, p.153) .

A leitura passa, a partir dessa perspectiva, a ser considerada uma atividade social em si, e não um mero instrumento de comunicação. Geraldi (1984) defende que essa concepção percebe que o indivíduo emprega a linguagem não só para expressar seus pensamentos ou ainda transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, a leitura é uma atividade ao mesmo tempo cognitiva e social. À medida que lê, o sujeito executa uma série de processos mentais (como levantar hipóteses, perceber, inferir, relacionar, comparar, entre outras), e, ao mesmo tempo, interage com o autor, dentro de situações comunicativas específicas. Ao interagir, o leitor é capaz de apreciar, posicionar-se e realizar questionamentos ao que é dito (BICALHO, 2014). Somadas aos meus questionamentos anteriores, as discussões propostas pelos autores citados me levaram a procurar, investigar, refletir e compreender mais profundamente a complexidade do fenômeno da leitura.

Tentei incrementar minha investigação inicial exploratória interagindo com os

professores das outras disciplinas que trabalhavam comigo na época, fazendo-lhes perguntas sobre como eles percebiam a leitura dos alunos e quais eram as estratégias que eles usavam em suas aulas para promover o desenvolvimento da leitura. Esse tipo de conversa já era comum entre nós, uma vez que frequentemente me abordavam para contar suas frustrações quanto às dificuldades de uso de habilidades de leitura e de escrita que nossos estudantes apresentavam. Esses colegas professores também diziam frases como “esse aluno não parece que teve aula de Português”; “você deveria trabalhar mais interpretação de texto com eles [os alunos]”. Essas afirmações já me despertavam inquietações antes – elas sinalizavam que meus colegas tinham expectativas de que a capacidade de ler aconteceria apenas nas aulas de Português – *mas, será que só se desenvolve leitura nessas aulas?* Porém, considerações que alguns desses professores com quem conversei me ofereceram uma observação curiosa: eles afirmavam que o maior problema era que a leitura dos alunos era muito superficial, que *eles* “não entendiam o que o texto queria dizer”. Posteriormente, investigando mais sobre pesquisas e conceitos que abordassem a relação entre a leitura e a ideologização do discurso, encontrei no conceito de letramento crítico de Luke (2000) algumas concepções teóricas que despertaram muito meu interesse.

3.2 Definição da abordagem do tema e elaboração da questão de pesquisa

A partir da exploração inicial que narrei na seção anterior, somada à minha experiência como professora e às considerações e expectativas que meus colegas professores apresentaram, em 2017, decidi submeter um pré-projeto de pesquisa para ingressar no mestrado, no qual eu desejava realizar uma pesquisa observacional que tratasse o letramento crítico entre os professores do fundamental. Quando comecei a trabalhar a ideia da pesquisa com minha orientadora Maria Lúcia Castanheira, ela me propôs um questionamento à ideia original: *como eu poderia “encontrar” a leitura crítica entre professores? Qual seria meu objetivo com isso?* Então, iniciamos um processo de reelaboração da pergunta de investigação. Num determinado momento, levantamos a possibilidade de realizar pesquisas em salas de aula, para examinar de que maneira os professores de diferentes disciplinas trabalhavam com a leitura e como esse trabalho favoreceria a formação de um leitor

crítico. No entanto, no processo de revisão de literatura acadêmica disponível sobre o tema *leitura crítica* nas teses e dissertações brasileiras, minha orientadora e eu percebemos que esse *corpus* era muito fértil e diversificado. Em uma busca⁸ pelo termo *leitura crítica* na BDTD, feita no primeiro semestre de 2018, encontrei 6.323 resultados, entre os anos 1967 e 2018.

Entre os resultados dessa busca, encontrei trabalhos em diversas áreas: Ciências da Informação, Letras, Educação, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Artes Visuais, Ciências Exatas e Engenharias. Ao refinar o critério, adicionando o termo *aula* à busca, 666 resultados foram encontrados, compreendidos entre 1980 e 2018. Abaixo, no GRÁFICO 01, demonstro a distribuição temporal dos trabalhos encontrados nessa busca:

GRÁFICO 01 – Distribuição temporal de resultados de busca por teses e dissertações correspondentes aos termos *leitura crítica* e *aula*: período 1980-2018

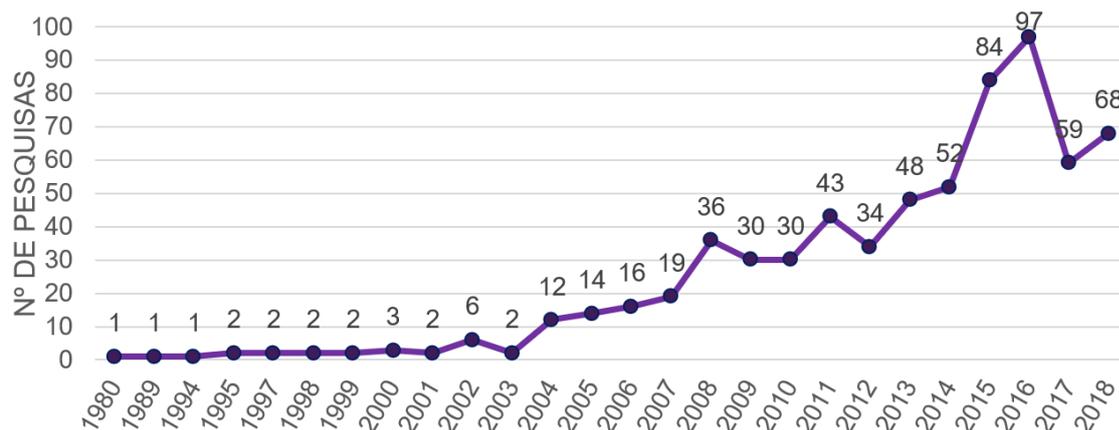


Gráfico elaborado por mim

A maioria das pesquisas – 68% – foi realizada nas áreas das Ciências da Informação, Letras e Educação. Essa porcentagem chamou nossa atenção, pois nos sinalizava que provavelmente o uso do termo, nas teses e dissertações brasileiras relacionadas à sala de aula, apresentaria relevância. Além disso, os dados representados no GRÁFICO 01 nos indicaram que o interesse acadêmico acerca da *leitura crítica* se acentuou até 2018. A partir de 2004, há um aumento no número de pesquisas de mestrado e doutorado sobre essa temática. Diante desse aparente aumento pelo interesse pesquisar *leitura crítica* no cenário brasileiro, pareceu-nos

⁸ Foram empregados como método de busca os operadores de busca avançados e os operadores booleanos, que serão descritos ainda nesta seção.

relevante compreender quais concepções de *leitura crítica* estariam em jogo nessas pesquisas.

A investigação inicial das teses e dissertações sobre *leitura crítica* em sala de aula ofereceu uma perspectiva para levantar questões a respeito da temática da *leitura crítica*: *o que se chama de leitura crítica nas pesquisas brasileiras? Quais são as tendências teóricas adotadas nos trabalhos sobre leitura crítica? Onde esses trabalhos estão sendo realizados? Quando têm sido empreendidos? Em quais áreas da pesquisa sobre sala de aula são predominantes: nas licenciaturas, na pedagogia, em outras?* Esses questionamentos foram a base para a elaboração da pergunta de investigação:

Quais são as concepções de leitura crítica que se delineiam nas dissertações e teses brasileiras na área da Educação?

3.3 Seleção e delimitação do *corpus* para a pesquisa

Dediquei-me, então, a investigar como o termo *leitura crítica* tem sido definido por pesquisadores educacionais e como pesquisas sobre essa temática têm sido desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras. Assim, objetivei, por meio dessa investigação, compreender as tendências teóricas e os procedimentos metodológicos que têm sido explorados por diversos pesquisadores em seus estudos sobre o tema proposto. Entendi que tal abordagem seria pertinente, uma vez que, até aquele momento, ainda não havia encontrado estudos que buscassem realizar uma análise integrativa de pesquisas sobre o tema *leitura crítica* a partir do *corpus* identificado por meio da busca na BDTD.

A coleta de dados que realizei foi inteiramente feita na (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A BDTD em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita o acesso a um vasto acervo de teses e dissertações disponíveis para consulta. Assim como outros buscadores, como Google Acadêmico e Scielo, a BDTD opera por meio de buscas por palavras-chave. A fim de refinar melhor os resultados, é possível empregar operadores de busca que potencializam os resultados. Fiz duas buscas diferentes, com os operadores * e "", cujos resultados

(N) encontram-se abaixo:

TABELA 01 – Operadores de busca avançados

| Operador de busca avançada | Efeito | Exemplo de aplicação | Exemplo de palavras-chave encontradas | n |
|-----------------------------------|---|-----------------------------|--|----------|
| (*) | Permite múltiplos caracteres-curinga | Le* cr* | <i>Leitura crítica</i> ; ler criticamente; leitor crítico; leite cru (...) | 290.618 |
| ("") | Busca apenas pelos caracteres entre aspas | " <i>Leitura crítica</i> " | <i>Leitura crítica</i> | 848 |

Tabela elaborada por mim

Os operadores de busca avançada foram muito úteis para encontrar resultados relevantes à minha investigação, porém não foram suficientes, pois geraram resultados muito amplos, incluindo aqueles que não me interessavam. Por exemplo, com o termo *le* cr**, encontrei palavras-chave relevantes, como *leitura crítica*, *leitor crítico* e *ler criticamente*; todavia, também *leite cru*, termo insignificante à minha investigação. Então, para melhorar os resultados, acrescentei àqueles operadores * e "", operadores booleanos⁹, que permitem que os termos buscados se combinem como operadores lógicos. A seguir, mostro como combinei os operadores de busca avançada aos operadores booleanos:

TABELA 02 – Operadores booleanos I

| Operador booleano | Efeito | Exemplo de aplicação | Resultados encontrados | n |
|--------------------------|---|-----------------------------|--|----------|
| AND | Busca por registros que contenha os termos em qualquer campo do registro. | Le* AND cr* | Leite cru; <i>leitura crítica</i> ; ler criticamente (...) | 290.618 |
| NOT | Exclui registros que contenham o termo inserido após o NOT . | Le* AND cr* NOT leite cru; | <i>Leitura crítica</i> , <i>Leitura crítica</i> ; ler criticamente; leitor crítico | 687 |

Tabela elaborada por mim

Imaginei que o operador **AND** traria um refinamento à busca com o operador *, contudo os mesmos 290.618 resultados retornaram. Então, ao acrescentar o operador **NOT**, consegui excluir os termos irrelevantes. Como o mais frequente desses termos irrelevantes na primeira página de resultados da BDTD foi o termo *leite cru*, combinei-o ao operador **NOT**, o que gerou 687 resultados. Desse modo, havia os seguintes resultados:

⁹ Para funcionarem, os operadores booleanos precisam ser escritos em caixa alta.

TABELA 03 – Operadores booleanos II

| Termo de busca | n |
|----------------------------|-----|
| " <i>leitura crítica</i> " | 848 |
| Le* AND cr* NOT leite cru | 687 |

Tabela elaborada por mim

Selecionei as duas buscas que retornaram às palavras-chave mais relevante a este trabalho¹⁰. O próximo passo foi excluir as duplicatas, ou seja, descobrir quais teses e dissertações constavam nas duas buscas. Fiz essa apuração manualmente, encontrando 632 duplicatas. Desse processo restaram 903 teses e dissertações a serem processadas para que o *corpus* fosse finalmente delimitado.

A delimitação do *corpus* foi realizada em três fases complementares, que correspondem a três critérios que adotei para selecionar as teses e dissertações relevantes a esta pesquisa. Os três critérios tiveram como objetivo selecionar um *corpus* que fosse exaustivo, representativo e pertinente, isto é, as amostras selecionadas deveriam representar o universo e deveriam ser adaptadas aos objetivos da pesquisa. Na TABELA 04, apresento os critérios utilizados na identificação e seleção do material que deveria compor o *corpus* da pesquisa e os números de trabalhos a serem incluídos ou excluídos de acordo com esses critérios:

TABELA 04 – Delimitação do *corpus*

| Crítérios | Exclusões (n) | Total (n) |
|---|---------------|-----------|
| Critério 01: seleção por ano de publicação | 36 | 867 |
| Critério 02: seleção por área de pesquisa | 765 | 102 |
| Critério 03: seleção por grau de relevância temática | 34 | 68 |

Tabela elaborada por mim

Critério 01: seleção por ano de publicação

Um dos objetivos deste trabalho é verificar a variação de tempo sobre o número de pesquisas que conceituam *leitura crítica*, e, por isso, incluí apenas os resultados de trabalhos que foram publicados até 31 de dezembro de 2018, critério que foi adotado para delimitar os resultados à data em que a pesquisa foi iniciada. Excluí, com essa seleção, 36 trabalhos, os quais haviam sido publicados em 2019, restando 867 teses e dissertações a serem refinadas no próximo critério.

¹⁰ *leitura crítica*, *leitor crítico*, *ler criticamente*

Critério 02: seleção por área de pesquisa

O segundo critério para seleção de trabalhos foi a área de pesquisa em que o estudo foi realizado. Selecionei a área da Educação e das Licenciaturas, em razão de serem estas o foco deste estudo e do meu interesse em entender as concepções de *leitura crítica* no ambiente escolar. Com esse critério, eliminei a maioria dos resultados (n=765) que correspondia a pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de diferentes áreas, como, por exemplo, a Comunicação, a Medicina e a Engenharia. Passaram ao próximo critério de refinamento 102 teses e dissertações.

Critério 03: seleção por grau de relevância temática

O último critério que empreguei diz respeito ao grau de relevância que o tema *leitura crítica* apresenta em relação às teses e dissertações analisadas. Para avaliar esse grau de relevância, incluí no *corpus* de pesquisa apenas os resultados que continham ao menos um dos termos *leitura crítica*, *leitor crítico* ou *ler criticamente* presentes em, no mínimo, uma das seguintes partes do trabalho:

- Título
- Assunto
- Resumo
- Palavras-chave

Esse critério foi fundamental para separar os resultados que faziam uso esporádico do termo *leitura crítica*, de forma que não era possível identificar qualquer informação relevante sobre o tema. Excluí nesse processo 34 pesquisas, o que levou a 68 teses e dissertações, as quais compuseram o *corpus* desta pesquisa.

Sobre o processo de seleção e exclusão de documentos para composição do *corpus*, chamou minha atenção a ausência de definição de termos usados pelos autores em diversas pesquisas analisadas. Encontrei, em um texto de autoria de Rex, Green e Dixon (1998), uma reflexão relevante sobre implicações desse tipo de ausência em trabalhos acadêmicos. Essas autoras analisaram o uso da palavra *contexto* em 93 artigos acadêmicos divulgados em três das maiores revistas de pesquisa em Educação dos Estados Unidos: *Research in the Teaching of English*, *Reading Research Quarterly* e *Journal of Literacy Re-search*, ao longo de, respectivamente, cinco anos de publicação (no caso das duas primeiras revistas) e de um ano de publicação (no caso da última revista).

O estudo das autoras surgiu a partir de questionamentos levantados pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group*, comunidade de pesquisa da qual as autoras Rex, Green e Dixon faziam parte, composta por professores, estudantes de graduação e pesquisadores universitários, que analisava as relações das práticas de letramento com a aprendizagem dos alunos em diferentes áreas disciplinares (DIXON; GREEN¹¹, 1993 *apud* REX; GREEN; DIXON, 1998). Diante da diversidade de relacionamentos colaborativos, ao longo de oito anos de pesquisa, os membros do grupo passaram a sentir necessidade desenvolver e manter um entendimento conceitual comum e definições de conceitos-chave para conduzir suas investigações colaborativas nas salas de aula e nos níveis de escolaridade. Segundo as autoras, à medida que novos membros se juntavam ao grupo, eles traziam consigo sentidos para termos usados internamente que frequentemente eram diferentes dos usados pelo grupo. Apesar de o grupo ser capaz de identificar essas situações problemáticas e, por meio da negociação de significados, examinar as consequências para o trabalho dos membros, “esses processos e práticas não são visíveis entre grupos de pesquisa em nível nacional, deixando diferenças não examinadas e as consequências dessa desatenção invisíveis”¹² (REX; GREEN; DIXON, 1998, p. 406, tradução minha). Por isso, de acordo com as autoras, a questão da diversidade de sentidos não se trata de um problema de diálogo, mas sim de entender as posições uns dos outros, e a contribuição de cada um. Então, o estudo nasceu a partir da preocupação de propor uma discussão sobre as diferenças de sentido, pois as autoras acreditam que os pesquisadores diferem entre si ao empregar o termo *contexto*. Segundo as autoras:

A frequência de menção e a falta de definição conceitual específica desse termo [contexto] sugere uma pressuposição de um "status comum" do uso do termo, que os antropologistas chamam de "status popular" (SPRADLEY, 1980). Ou seja, membros de uma comunidade com discurso particular, representando uma ecologia intelectual, talvez assumam que eles dividam uma compreensão comum de um tempo, quando, na verdade, nenhum referente comum está pressuposto. Nossas análises mostram que essa pressuposição de um status popular é problemático sob diversas perspectivas. Não apenas porque há múltiplos significados para o mesmo termo, mas porque existem múltiplos termos para o mesmo significado intencional. Em adição a isso, um termo pode ser usado para se referir a

¹¹ DIXON, D.; GREEN, J. L. Introduction to talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. **Linguistics and Education**, vol. 5, p. 231-240, 1993.

¹² [...] such processes and practices are not visible across groups at the national level, leaving the differences unexamined and the consequences of this inattention invisible.

fenômenos drasticamente diferentes entre os estudos. Para além, o uso de um termo "comum" pode se originar a partir de diferentes conceitos sobre o que conta como a definição do termo, fazendo que a possibilidade de determinar o que conta como significado do termo como "contexto ainda mais problemático"¹³ (REX; GREEN; DIXON, 1998, p. 418, tradução minha).

A situação e a problemática descritas por essas autoras são bastante pertinentes ao que pude identificar em algumas dissertação e teses. Nas publicações analisadas por Rex, Green e Dixon (1998), mesmo que o termo *contexto* não se apresentasse como central nesses estudos, o emprego dele estabelecia uma importância considerável, porque era parte dos elementos de análise, era o suporte aos fenômenos estudados ou era um resultado da pesquisa. Mesmo que no conjunto dos trabalhos a pluralidade de concepções de "contexto" fosse positiva, por oferecer uma visão mais extensa da palavra, as autoras chamam atenção para implicações negativas desse fato. De acordo com elas, quando os autores ou leitores reduzem os termos acadêmicos utilizados a seu "status popular" (SPRADLEY¹⁴, 1980 *apud* REX; GREEN; DIXON 1998, p. 418), eles artificialmente achatam essa diversidade e pluralidade de concepções, pois as raízes teóricas do uso são omitidas. Em razão disso, explicitar conceitos é uma questão de entender onde as descobertas científicas são iguais, complementares ou contraditórias, compreendendo os motivos de serem assim.

Compartilho da visão das autoras a respeito da necessidade de se definir adequadamente um termo relevante à investigação, pois o uso que fazemos da linguagem cria e determina uma base para o campo acadêmico, podendo ainda definir subdisciplinas dentro desse campo. É necessário entender se mantemos a mesma visão dos fenômenos discutidos. Nas ocasiões em que as opiniões se diferem, é relevante considerar as consequências das ações que tomamos (REX;

¹³ The frequency of mention and lack of specific, conceptual definition of this term within as well as across articles, along with its multiplicity of uses, suggest an assumed "ordinariness" of use of the term that anthropologists call "folk status" (Spradley, 1980). That is, members of a particular discourse community, representing an intellectual ecology, may assume that they share common understanding of a term when, in fact, no common referent is held. Our analyses showed that this folk-status assumption is problematic in several ways. Not only are there multiple meanings for the same term, but there are often multiple terms for the same intended meaning. In addition, one term maybe used to refer to dramatically different phenomena across studies. Further, the use of a "common" term may originate from differing theoretical conceptualizations of what counts as a definition of the term, making the possibility of determining what counts as the meaning of a term like context even more problematic.

¹⁴ SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

GREEN; DIXON, 1998). Ao não definir *leitura crítica*, esses trabalhos deixam clara a fragilidade de seus norteadores teóricos e também dificultam a consolidação científica da área, pois não é possível entendermos quais são as diferenças nas concepções adotadas, e, em vez de estabelecerem um diálogo entre as subdisciplinas de uma área (como é o caso da subtópico *leitura crítica* em relação ao tópico *leitura*), o discurso que continua a excluir definições de termos soará mais como, usando o termo que as autoras empregam, “uma Torre de Babel”.

Outro tópico relacionado à ausência de dados para análise diz respeito à disponibilização das teses e dissertações brasileiras nos bancos digitais. São frequentes os “links quebrados”, endereços digitais incompletos e bancos digitais também incompletos, o que dificultou meu trabalho como pesquisadora. Como exemplo, cito a distribuição temporal das teses e dissertações que analisei: em uma fase avançada de análise, em que eu lia o Currículo Lattes dos orientadores das pesquisas, encontrei a menção a um trabalho publicado em 1993 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Então, busquei intensivamente por esse trabalho nos meios digitais, e descobri que ele não se encontrava disponível em nenhum dos bancos digitais brasileiros. Busquei contato com a universidade e com a pesquisadora para tentar viabilizar o acesso a esse trabalho, porém não consegui.

3.4 A primeira análise do *corpus*: definindo categorias e gerando dados

Nesta seção, relato os procedimentos que compuseram a primeira fase de análise do *corpus* desta pesquisa. Essa fase inicial foi realizada durante o período que chamei de primeiro ano do mestrado e, posteriormente, revisitado e ampliado durante o segundo ano do mestrado, tal como pode ser observado no DIAGRAMA 02, em que conecto os dois momentos por meio de uma seta.

Organizo esta seção em duas partes que correspondem às três primeiras categorias de análise às quais submeti o *corpus* da pesquisa. Iniciarei demonstrando como construí a categoria **definições de *leitura crítica***, na qual delimitarei as definições de *leitura crítica* que encontrei nas teses e dissertações que analisei. Depois, descrevo como analisei as duas condições de produção em que os documentos investigados foram desenvolvidos. Essas definições deram origem a outras duas categorias de

análise: **a variação temporal e a variação regional**. Na primeira dessas duas novas categorias, analiso a distribuição temporal dos trabalhos que compõem o *corpus* e, na segunda, analiso a distribuição regional desses mesmos documentos.

3.5 Definições de *leitura crítica*

Após selecionar o *corpus* de pesquisa, passei ao levantamento de hipóteses e indicadores que poderiam orientar a elaboração de categorias de análise. Para isso, fiz uma leitura geral dos textos procurando destacar as definições de *leitura crítica* que eram explícitas ou implícitas nas teses e dissertações.

Por meio de um software de análise qualitativa¹⁵, organizei em uma tabela todos os segmentos de texto em que os termos *leitura crítica*, *ler criticamente* e *leitor crítico* eram mencionados. Abaixo, na FIGURA 01, reproduzo uma captura de tela em que é possível visualizar uma parte dessa tabela, em que estão retratados 10 dos 1.753 segmentos identificados pelo software. A imagem é dividida em três colunas: na primeira, há uma pré-visualização de parte do segmento em que o termo está inserido; na segunda, há a identificação do documento em que está o segmento; na terceira, há qual termo foi encontrado no segmento:

Figura 01 - Captura de tela retratando segmentos de texto que mencionam os termos *leitura crítica*, *ler criticamente* e *leitor crítico*

| Pré-visualização | Documento | Termo da pesquisa |
|--|---------------------------------|-------------------|
| Atividades de leitura literária: Realidade e possibilidades para a formação do <i>leitor crítico</i> nos 9º anos do Ensino Fundamental | 2017, Fujita, Atividades d... | leitor crítico |
| ato. <i>Ler criticamente</i> a televisão vai | 2008, Rocha, Limites do C... | Ler criticamente |
| Através da <i>leitura crítica</i> o aluno adquire condições de participação ativa na sociedade pois possibilita uma compreensão mais ampla acerca do | 2018, Dantas, Leitura críti... | leitura crítica |
| Através da <i>leitura crítica</i> , os discursos homogeneizadores podem ser questionados, problematizando situações de opressão proporcionadas pela | 2018, Santana, Leitura de... | leitura crítica |
| Atrelada ao ensino de <i>leitura crítica</i> , se faz necessária a adoção de um conceito de | 2011, Souza, A leitura críti... | leitura crítica |
| audiovisual própria da televisão exige uma <i>leitura crítica</i> e criativa, para a qual as instituições educacionais ainda não conseguiram se preparar | 2008, Rocha, Limites do C... | leitura crítica |
| autonomia como <i>leitor crítico</i> . O | 2012, Casteluber, LEITUR... | leitor crítico |
| Autores como Wallace (1992; 1995), Heberle (2000), Busnardo e Braga (2000) e Brahim (2000) propõem formas de entender a <i>leitura crítica</i> dentro | 2011, D'almas, Leitura críti... | leitura crítica |
| Autores dos anos 1960/16 costumavam relacionar <i>leitura crítica</i> com a habilidade de distinguir fato de opinião | 2011, D'almas, Leitura críti... | leitura crítica |
| autores. <i>Ler criticamente</i> é aprender a desafiar o texto e agir contra as idéias que desejam manipulação | 2008, Coradim, Leitura crít... | Ler criticamente |

Tabela gerada pelo software MaxQDA 2020

¹⁵ Para tratamento dos documentos que construiriam a categoria de definições de *leitura crítica*, usei o MaxQDA®, software destinado à análise quantitativa e qualitativa de dados. Bardin (1977) indica que o uso desse tipo de ferramenta – chamada por ela de “ordenador” – faz-se relevante quando a unidade de análise é a palavra. Nesse tipo de análise, o indicador é frequencial, ou seja, categoriza-se de acordo com o número de ocorrências da palavra, o que é o caso dessa categoria.

Após essa identificação inicial, descartei manualmente os segmentos de texto irrelevantes, a saber, aqueles que não pertenciam ao corpo do texto, como títulos, subtítulos, resumos, dedicatórias e sumários. Desse processo, foram descartados 256 segmentos e zero documentos inteiros, ou seja, dos 68 trabalhos selecionados, todos foram mantidos, não houve nenhuma tese ou dissertação que foi eliminada da análise devido a esse processo de exclusão de segmentos.

Passei então a reunir as palavras significativas – como adjetivos, substantivos, verbos e advérbios – que eram usadas em cada trecho para caracterizar a *leitura crítica*, descontando as que eram “idênticas, sinônimas, ou próximas a nível semântico” (BARDIN, 1977, p. 53). Obtive os seguintes campos semânticos:

TABELA 05 – Campos semânticos significativos para busca por definições de *leitura crítica*

| Campo semântico | Exemplo | n | (%) |
|---|---|----------|------------|
| Autonomia | “Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam” (SILVA, F., 2018). | 63 | 92,65 |
| Relacionar | [...] “constata-se que a prática de leitura em sala de aula não se limitou à mera compreensão textual. Ela contribuiu para a formação acadêmica e pessoal, permitindo aos alunos relacionarem o universo escolar com a vida” [...] (ARROUCHE, 2015). | 59 | 86,76 |
| Julgamento; engajamento | “[...] distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e juízos (subjetivos) do leitor” (MARTINI, 2014). | 57 | 83,82 |
| Cidadania | “Constatamos, portanto, que formar um leitor crítico é formar um cidadão crítico ” (TAMURA, 2010). | 52 | 76,47 |
| Cultura | “[...] o leitor, também inserido em um contexto cultural com o seu universo e com suas próprias relações com o mundo , possui a mesma liberdade subjetiva para compreender o efeito metafórico (NOGUEIRA, 2010). | 46 | 67,65 |
| Mundo | [...] “o conceito de leitura adotado pelo PAC está baseado no conceito de leitura crítica do mundo (Freire, 1970), como um meio de emancipação e participação crítica na sociedade” [...] (FUJI, 2008). | 45 | 66,18 |
| Pressuposição; suposição | [...] “É importante conscientizar o leitor (educando) da existência dos diversos níveis de significação, em cada texto; mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas , muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produto” [...] (SANTOS, A., 2015). | 44 | 64,71 |
| Ideologia | [...] “a capacidade que o aluno adquire ao se posicionar como leitor crítico de textos, percebendo suas relações interdiscursivas, ideológicas e políticas” (SILVA, R. G., 2015). | 37 | 54,41 |
| Negação; comprovação; aprovação do texto | [...] “pela linguagem, é preciso declarar seus posicionamentos de concordância, de concordância relativa e de discordância a respeito do que se é posto em circulação na mídia, sobretudo, a política [...]” (XAVIER, 2018). | 35 | 51,47 |
| Conscientização | Em geral, a grande preocupação dos educadores está na formação de alunos críticos e conscientes que se tornem cidadãos atuantes na sociedade em que vivem (TAMURA, 2010). | 33 | 48,53 |
| Leitor ativo | [...] “a capacidade de ler criticamente as ‘informações geográficas’ [...] tornará os alunos sujeitos ativos de sua formação cidadã no lugar e no mundo” (MEDEIROS, 2017). | 28 | 41,18 |
| Leitura profunda | “Neste caminho, usar um documentário como um texto, suscetível de uma leitura mais aprofundada na Geografia escolar” [...] (MEDEIROS, 2017). | 20 | 29,41 |
| Inferência | “ Leitura crítica [...] as crianças deveriam aprender a diferenciar o que se diz em um texto do que isso significa em um contexto particular, enfim, ser capaz de realizar inferências ” (FUJI, 2008). | 14 | 20,59 |

| | | | |
|--------------------------------------|---|----|--------|
| Cocriação | “o leitor recupera (tal como nos primórdios da narrativa oral transmitida boca a boca) o seu papel fundante de cocriador e contribui decididamente para realizar a obra” (GONZALEZ, 2016). | 11 | 16,18 |
| Não neutralidade | “que a linguagem nesta pesquisa não é vista como neutra , pois, fazendo parte do discurso, ela carrega às intenções do seu autor.” (D’ALMAS, 2011). | 6 | 8,8 |
| Distinguir; diferenciar | “ <i>Leitura crítica</i> : distinguem -se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor” (SILVA JÚNIOR, 2015). | 4 | 5,88 |
| Responsivo; resposta ao texto | [...] “leitor crítico, que, por meio da leitura, vai-se constituindo responsivo , norteando seus posicionamentos, compreendendo, interpretando a essência do texto, promovendo relação entre texto, autor, conhecimentos de mundo e múltiplas vozes sociais que emergem dessa interação, preenchendo lacunas que possivelmente surgem no ato de ler” (BATISTA-SANTOS, 2018). | 1 | 1,47 |
| Indagação; questionamento | [...] “acredito ser necessário discutir em que medida o discurso presente nas atividades permite aos alunos uma participação ativa, em que seus questionamentos e opiniões são considerados” [...] (MARTINI, 2014) | 1 | 1,47 |
| Documentos com código(s) | - | 68 | 100,00 |
| Documentos sem código(s) | - | 0 | 0,00 |
| Documentos analisados | - | 68 | 100,00 |

Tabela elaborada por mim

O campo semântico mais recorrentemente mobilizado nos trabalhos analisados foi o de *autonomia*, presente em 91,3% dos documentos analisados (n=63); julgamento/engajamento os campos semânticos menos frequentes foram *responsivo; resposta ao texto; indagação; questionamento* e *adesão*, cada um deles presente em apenas um documento. A alta recorrência de campos lexicais relacionados à ação do leitor diante do texto, a exemplo do supracitado *autonomia*, seguido de *julgamento/engajamento* (presente em 83,82% do *corpus*), *cidadania* (presente em 76,41% do *corpus*), *ideologia* (presente em 54,41% do *corpus*) e *negação/comprovação/aprovação do texto* (presente em 51,47% do *corpus*), chamou minha atenção, pois me pareceu que, nas teses e dissertações analisadas, os pesquisadores adotavam mais frequentemente uma concepção de leitura crítica que alude à postura e à atitude do leitor diante do texto mais frequentemente do que aos procedimentos e habilidades necessárias ao processamento do texto, como os campos semânticos *inferência* (presente em 20,59% do *corpus*) e *distinguir/diferenciar* (presente em 5,88% do *corpus*). Essa diferença de frequência foi um elemento importante para que eu descobrisse mais nuances acerca das definições de leitura crítica presentes nas pesquisas brasileiras, as quais serão mais exploradas no quinto capítulo.

Usei essa observação inicial para analisar mais detidamente as concepções de *leitura crítica* que os autores adotaram em seus trabalhos. As palavras dos campos

semânticos foram usadas como códigos para identificar concepções de *leitura crítica*. Para tanto, passei a examinar mais detidamente os segmentos de texto que definiam *leitura crítica*, a fim de eleger diferenças entre as concepções. Percebi, ao ler esses segmentos, que aparentemente havia duas formas de compreender *leitura crítica*: A) *leitura crítica* formada por procedimentos de interpretação e de compreensão textual, que, de certa forma, estavam distanciados do texto lido; B) *leitura crítica* que requer que o leitor se envolva com o texto e se posicione em relação a ele. A partir disso, passei a agrupar os códigos nos conjuntos A e B:

FIGURA 02 – Agrupamento de códigos em conjuntos

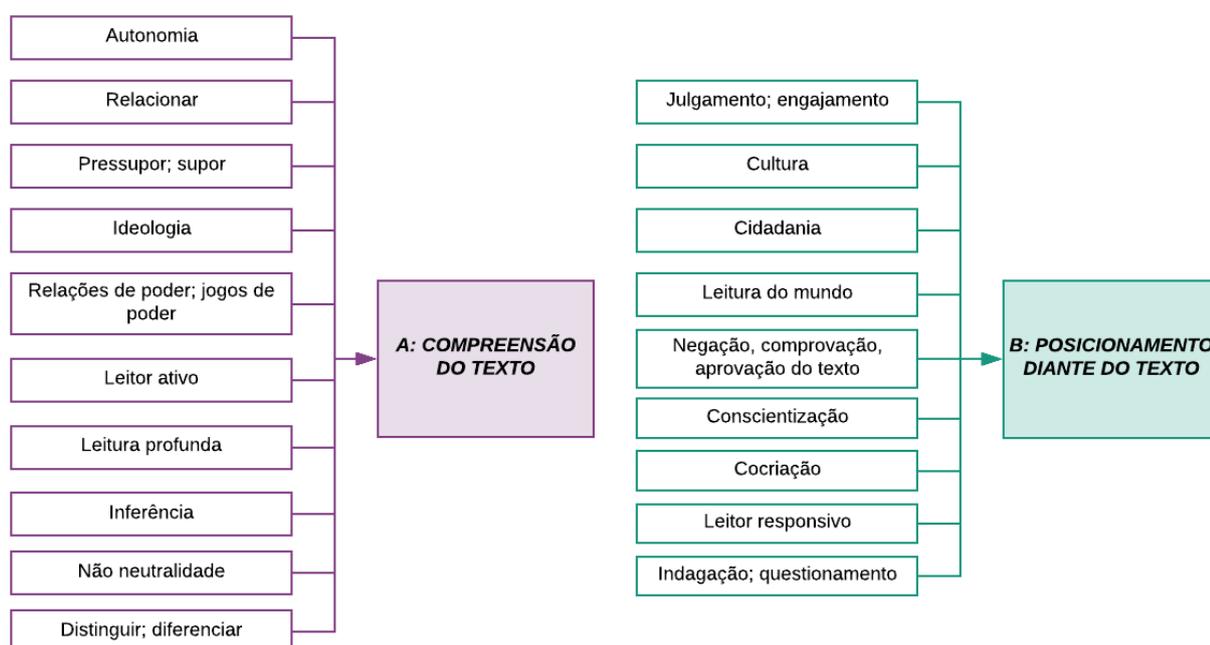


Figura elaborada por mim

O próximo passo foi localizar em quais definições de *leitura crítica* das teses e dissertações as palavras significativas eram mencionadas, a fim de verificar a predominância do conjunto A ou B em cada documento analisado. Para ilustrar o procedimento, observemos um dos segmentos de texto em que há uma definição de *leitura crítica* na dissertação *Leitura de textos argumentativos opinativos: a contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico* (CASTELUBER, 2012, p. 20):

FIGURA 03 – Codificação dos segmentos em que foram identificadas definições de *leitura crítica* em Casteluber (2012)

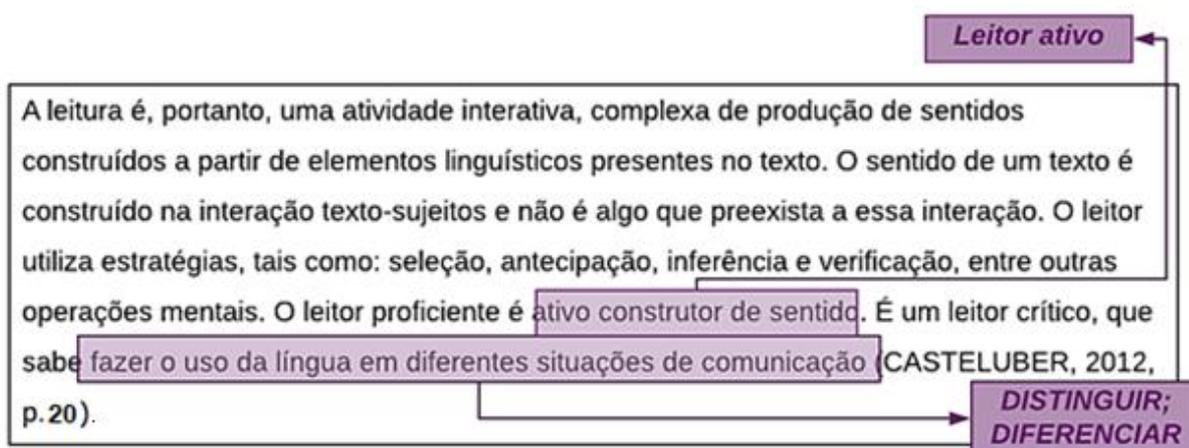


Figura elaborada por mim

Como pode ser visto, em destaque na FIGURA 03, encontrei os códigos *leitor ativo* e *distinguir, diferenciar*, na concepção de *leitura crítica* de Casteluber (2012, p. 20), todos pertencentes ao conjunto A. O mesmo ocorre em vários outros trechos do texto em que a autora segue caracterizando a *leitura crítica*. No entanto, seguindo o texto, encontramos outros segmentos, que trazem mais caracterizações de *leitura crítica* que puderam ser codificados não só com o conjunto A, mas também com o conjunto B. Na figura abaixo (FIGURA 04), podemos ver um exemplo disso, em que há códigos do conjunto A (*interpretar*), assim como do conjunto B (*julgamento; engajamento*) em outro trecho de Casteluber (2012, p. 23):

FIGURA 04 – Codificação dos segmentos que foram identificadas definições de *leitura crítica* em Casteluber (2012)

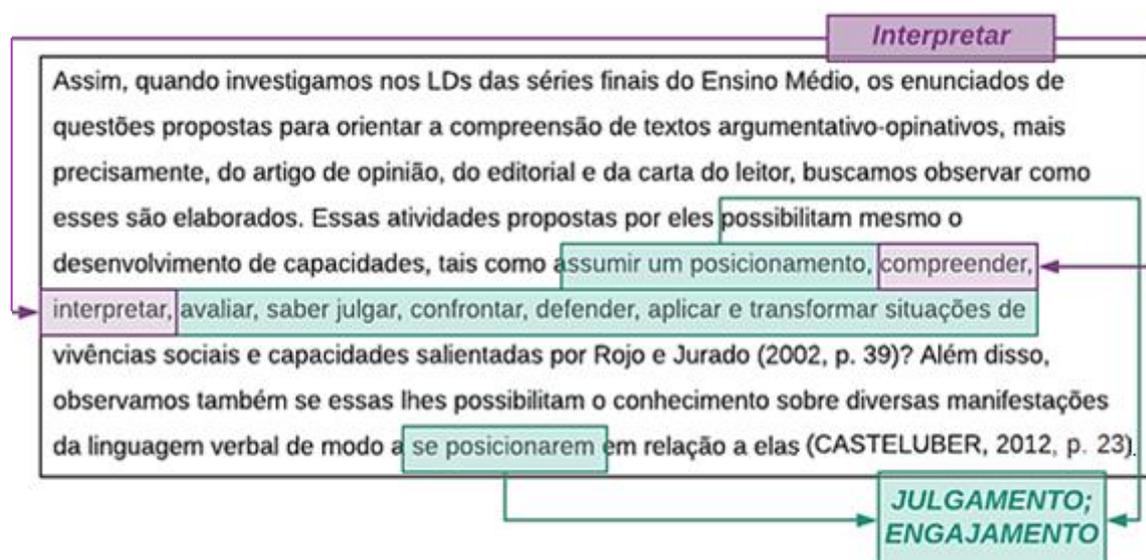


Figura elaborada por mim

Percebi que algumas dissertações e teses apresentavam codificações apenas do conjunto A, ao passo que todas as que tinham codificações do conjunto B também

continham codificações do grupo A em segmentos analisados. Isso me indicou que poderia ser relevante considerar o conjunto A e o conjunto B como categorias de análise para compreender as concepções de *leitura crítica* propostas nas teses e dissertações analisadas. Nomeei e descrevi as duas categorias – com base nos respectivos códigos-componentes – da seguinte forma:

- **Categoria A - *Leitura crítica inferencial*:** O leitor é capaz de realizar inferências de leitura, relacionando partes do texto e/ou relacionando o texto ao contexto histórico sociocultural, discursivo e ideológico.
- **Categoria B - *Leitura crítica engajada*:** O leitor produz engajamento reflexivo e se posiciona, tornando-se coautor do texto, questionando-o, confirmando ou negando-o, entendendo que o texto não é neutro.

Então, categorizei todas as teses e dissertações que continham apenas códigos do conjunto A e apresentavam a concepção de *leitura crítica* classificada como *leitura crítica inferencial*, ao passo que as concepções que continham apenas códigos do conjunto B ou apresentavam os dois conjuntos foram classificadas como *leitura crítica engajada*. O exame mais aprofundado desses conjuntos de trabalho será apresentado no quinto capítulo: Definições de *Leitura Crítica* Identificadas no Corpus de Pesquisa.

3.6 Variação temporal e variação regional

A partir do levantamento das definições de *leitura crítica*, organizei em tabelas¹⁶ com detalhes da publicação as teses e dissertações sob análise, a fim de investigar aspectos relacionados às condições de produção em que elas foram concebidas, com o propósito de descobrir possíveis tendências. Levei em consideração algumas variáveis dos textos que estão expostas no diagrama abaixo:

¹⁶ As tabelas que elaborei foram feitas no software Microsoft Excel 365®, usando o recurso “Inserir > Tabela” que me permitiu, por meio de classificação e filtragem dos dados, a análise dos dados primários. As tabelas foram organizadas inicialmente em oito colunas: ano; estado onde ocorreu a publicação; instituição; área de concentração; orientador; programa de pós-graduação em que foi desenvolvido; definição de *leitura crítica* (A ou B); modalidade de curso de pós-graduação.

DIAGRAMA 03 – Primeira interpretação das definições de *leitura crítica*

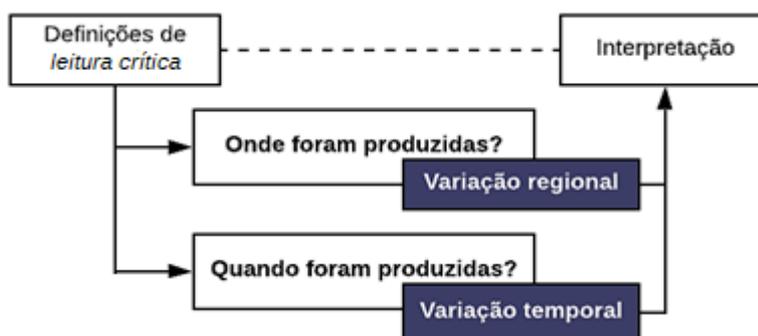


Diagrama elaborado por mim

O DIAGRAMA 03 ilustra os aspectos que guiaram a análise das definições coletadas. Não desejava realizar uma leitura linear, horizontal, que me “revelasse” a interpretação dos dados, tal como pode ser observado na linha pontilhada. Diferentemente, meu objetivo era compreender as condições em que houve a produção dos textos, levantando hipóteses sobre o contexto, isto é, pelos elementos extratextuais. Para isso, questionei-me sobre de quais estados geográficos e instituições as pesquisas vinham e em quais anos esses trabalhos foram divulgados. Esse movimento investigativo está expresso no DIAGRAMA 03 por meio das perguntas: *onde as definições foram produzidas?* e *quando as definições foram produzidas?* A partir desses questionamentos, passei categorizar as teses e dissertações a partir de seu ano e de seu local (estado, cidade e instituição) de publicação, a fim de analisar as variações temporais e regionais que apresentavam. No sexto capítulo (Distribuição Temporal e Geográfica das Pesquisas sobre *Leitura Crítica*), apresentarei a análise realizada com o intuito de responder a essas questões.

3.7 Revisitando e ampliando as categorias de análise: inclusão da variação bibliográfica e do cruzamento de dados

Nesta seção, demonstro como desenvolvi uma nova etapa de análises, que foi realizada a partir de uma série de questionamentos que me fiz ao visitar as análises das definições de *leitura crítica* e da distribuição temporal e regional das teses e dissertações que compuseram a pesquisa, no início do período que chamei

de segundo ano do mestrado, no DIAGRAMA 02. Esses questionamentos me levaram a realizar uma nova revisão de literatura acadêmica sobre o tema *leitura crítica* e sobre os procedimentos de metanálise na área da Educação, a qual contribuiu para que meu olhar como pesquisadora fosse ampliado para o tema e para o procedimento metanalítico e, com isso, elaborar uma nova categoria de análise, a **variação bibliográfica**. Ao concluir a análise dessa categoria, realizei um cruzamento entre os dados obtidos em cada categoria (temporal, regional, bibliográfica e definições), a fim de fazer emergir novas dimensões de análise dos dados resultantes dessas variações.

Iniciarei explicando como construí a categoria de **variação bibliográfica**, já que as revisões de literatura sobre metanálise e sobre o tema *leitura crítica* são exploradas separadamente em seus próprios capítulos (Capítulo 02 para a revisão sobre metanálise e Capítulo 03 para a revisão sobre *leitura crítica*). Em seguida, explicarei a construção dos **cruzamentos de dados**.

3.8 Variação bibliográfica

A conclusão da análise das variações temporais e regionais das teses e dissertações marcou o fim do período que, no DIAGRAMA 02, denominei primeiro ano do mestrado. A partir desse período, passei a uma nova fase de questionamentos, em que eu visava a refinar meu olhar em relação aos dois grandes temas que fundamentam esta dissertação: a metanálise e a pesquisa metanalítica. Para isso, realizei uma nova revisão de literatura, a partir do Portal CAPES, sobre a metanálise na Educação e sobre a literatura disponível em relação à *leitura crítica*. Minha intenção era responder às perguntas que me vinha fazendo: *o que faz de uma metanálise uma metanálise? Como se faz uma metanálise em uma pesquisa em Educação? Além das teses e dissertações que analisei, há outros tipos de publicação acadêmica que abordam a leitura crítica como tema? Quais aspectos sobre leitura crítica têm sido pesquisados em outros trabalhos? As teses e dissertações brasileiras sobre leitura crítica abordam aspectos em comum com os trabalhos do exterior?* O resultado dessas revisões foi a ampliação das categorias de análise e o surgimento da análise de cruzamento de dados, que explicarei nesta seção.

Quando reli os segmentos definidores de *leitura crítica* das teses e dissertações, alguns questionamentos surgiram: *o que está “por trás” das definições de leitura crítica que as teses e dissertações brasileiras apresentam? Qual a origem dessas concepções? Elas estão embasadas em alguma referência bibliográfica?* A começar desse momento, percebi que havia um aspecto da caracterização das definições de *leitura crítica* que eu poderia explorar: a referência bibliográfica, a qual nomeei “variação bibliográfica”, conforme ilustro no diagrama abaixo (DIAGRAMA 04):

DIAGRAMA 04 – Segunda interpretação das definições de *leitura crítica*



Diagrama elaborado por mim

A análise dessa variação se deu a partir do levantamento dos autores que eram citados nas definições de *leitura crítica*. Como exemplo, ilustro com a codificação da definição de *leitura crítica* da dissertação de Souza (2011, p. 21):

FIGURA 05 – Codificação do segmento que identifica variação bibliográfica em Souza (2011)

| | | |
|-------------------------|---|-------------------|
| Moraes e Kleiman (2007) | <p>Segundo esta perspectiva, apresento no presente trabalho a análise de textos multimodais com o intuito de mostrar os tipos de informações que o texto nos oferece se soubermos interrogá-lo. Na tentativa de trazer a discussão dos dados da análise para a sala de aula, busco desenvolver no aluno uma postura mais ativa diante do texto, já que "a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e alienação, mas o leitor crítico é, por definição, um leitor, nunca mero decifrador" (MORAES; KLEIMAN, 2007, p. 123). Mas, afinal, o que é leitura crítica?</p> | |
| | <p>Segundo Motta-Roth (1998, p. 26), "ler criticamente significa interpretar a si mesmo e ao mundo a partir da interação com o texto, construindo um conhecimento que parte da observação, análise, avaliação e reelaboração de um discurso materializado no texto." Portanto, a leitura crítica pressupõe o desempenho de um papel mais ativo pelo leitor, que deve questionar o que lê e estar consciente de que os textos não possuem apenas um único sentido possível. Deste modo, na medida em que o leitor tem mais experiências com a leitura ele estaria realmente cada vez mais habilitado para negociar significados com o texto, ler o que está nas entrelinhas, por detrás das palavras e enxergar as implicações do que está escrito, ao invés de tomar a atitude passiva de aceitação dos discursos (SOUZA, 2011, p. 21).</p> | Motta-Roth (1998) |

Figura elaborada por mim

O exemplo ajuda a explicar como realizei o procedimento de codificação dos segmentos que permitiram que eu delineasse a variação bibliográfica: dentro dos trechos que identifiquei como definidores de *leitura crítica*, selecionei os que continham alguma referência bibliográfica. Com esse procedimento, gerei alguns dados, os quais foram organizados na seguinte tabela:

TABELA 06 – Variação bibliográfica

| Autor | n | Autor | n | Autor | n |
|---|----------|--|----------|------------------------------|-----------|
| Paulo Freire (1969, 1970, 1988, 1994, 1996, 2005) | 39 | Alliende e Condemarin (2002) | 2 | Lemke (2010) | 1 |
| Bakhtin (1929, 1992, 2006) | 19 | Solé (1998) | 2 | Bamberger (1991) | 1 |
| Kleiman (1995, 1997, 1999, 2002, 2006) | 17 | Motta-Roth (2008) | 2 | Flusser (2007a, 2007b, 2010) | 1 |
| Fairclough (1992, 1995, 1989) | 13 | Street (1984) | 1 | Shor (1999) | 1 |
| Cervetti, Pardales, Damico (2001) | 8 | Escola de Frankfurt (ADORNO, HORKHEIMER, 1985) | 1 | Brahim (2007) | 1 |
| Wallace (1992, 1995, 2003) | 7 | Scott (1988) | 1 | Britto (2003) | 1 |
| Rojo (2004, 2015) | 7 | Heberle (2000) | 1 | Orofino (2005) | 1 |
| Carraher (2008) | 6 | Marx (2000) | 1 | Kempe (2001) | 1 |
| Zanotto (1984) | 6 | Lerner (2002) | 1 | Lankshear, Knobel (1997) | 1 |
| Orlandi (2008) | 2 | Kuenzer (2002) | 1 | Belloni (2001) | 1 |
| Luke (1994; 1997) | 2 | Giroux (1991; 1997) | 1 | Guarechi e Biz (2005) | 1 |
| Cavalcanti (1984) | 2 | Giroto (2013) | 1 | Taglieber (2000) | 1 |
| Total | | | | | n |
| TOTAL (CITAM) | | | | | 53 |
| TOTAL (NÃO CITAM) | | | | | 15 |

Tabela elaborada por mim

A TABELA 06 mostra todas as fontes que foram citadas nas definições de *leitura crítica* do *corpus* de pesquisa¹⁷, organizadas por frequência de ocorrência. Dos 68 trabalhos analisados, 53 apresentavam suas definições de *leitura crítica* explicitamente apoiadas em alguma referência bibliográfica. Os outros 15 não apresentam embasamentos teóricos explícitos. De todos os autores citados, o mais frequente foi o educador brasileiro Paulo Freire, presente em 39 das 68 pesquisas

¹⁷ Adotei dois critérios para mencionar o ano de publicação das obras da Tabela 06: 1) se consegui ter acesso ao texto original ou traduzido, usei o ano da edição que acessei; 2) se não consegui ter acesso ao texto original ou traduzido, citei o ano da edição que os pesquisadores mencionaram.

analisadas. A presença de Freire é expressivamente maior do que a de outros autores, e acredito que isso possa se dever à relevância do trabalho do autor em pavimentar os caminhos das pesquisas, em Educação no Brasil, voltadas à construção da autonomia e da emancipação.

Na TABELA 6, também pode ser observado que de todos os 68 documentos analisados, 15 não usavam qualquer fonte para definir *leitura crítica*, aspecto que me parece peculiar, uma vez é um número expressivo. Com fins de esclarecimento, reforço que esses 15 trabalhos apresentavam definições explícitas ou implícitas de *leitura crítica*, porém não explicitavam suas afiliações teóricas para defini-la. São trabalhos que estão distribuídos em várias regiões do Brasil e em diversas localidades, ao longo de quase todo período analisado, tal como pode ser visto abaixo, na TABELA 07:

TABELA 07 – Distribuição temporal e regional de trabalhos que não explicitam bases teóricas para definição de *leitura crítica*

| | | ANO | | | | | | | Total |
|--------|---------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | | 2004 | 2008 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2018 | |
| ESTADO | Bahia | | | | | | | 1 | 1 |
| | Goiás | | | 1 | | | | 2 | 3 |
| | Minas Gerais | | | | | | | 1 | 1 |
| | Paraíba | | | | | 1 | 1 | | 2 |
| | Pernambuco | | | | | | | 1 | 1 |
| | Rio Grande do Norte | 1 | | | | 1 | | 1 | 3 |
| | Rio Grande do Sul | | 1 | | | | | | 1 |
| | São Paulo | | | 1 | 1 | | | | 2 |
| | Sergipe | | | | | 1 | | | 1 |
| | Total | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 6 | 15 |

Tabela elaborada por mim

Na coluna e na linha *Total*, é possível perceber uma distribuição quase homogênea¹⁸ entre os anos e as regiões em que há trabalhos que não explicitam base teórica para definição de *leitura crítica*, o que mostra que o problema não é específico a um ano ou região. Relaciono essa omissão ao anteriormente mencionado uso do “status popular” em termos acadêmicos, o qual foi definido por Spradley (1980) e explorado no texto de Rex, Green e Dixon (1998). Fazendo uma ponte entre a discussão que

¹⁸ Distribuição quase homogênea se levada em consideração a frequência relativa de trabalhos em cada ano e em cada região.

essas últimas autoras propuseram ao analisar os usos da palavra *contexto* em textos acadêmicos e a análise dos trabalhos que não explicitam autores que apoiam suas definições de *leitura crítica*, percebo que neste caso também há um achatamento da diversidade e pluralidade de concepções, uma vez que os sentidos que essas pesquisas atribuem à *leitura crítica* não ficam explicitados, demonstrando mais uma vez a fragilidade acadêmica entre os trabalhos que empregam o termo *leitura crítica*.

3.9 Cruzamento de dados

Após gerar um volume relevante de dados acerca das variações que os documentos apresentavam, passei a uma nova fase: o cruzamento entre as variáveis. Percebo o cruzamento dessas variáveis como uma técnica muito interessante à metanálise, pois é um instrumento que contribui ao rigor das análises feitas: por meio dela, pude observar os dados sob diferentes ângulos, o que pode acrescentar novas perspectivas às variáveis analisadas, dando ao objeto de análise uma espécie de bidimensionalidade; além de poder confirmar ou refutar observações que foram feitas sobre variáveis isoladas. Submetidos a uma grelha comparativa, os dados puderam ser reiterados e observados sob novas perspectivas, evidenciando novas nuances. Todos os cruzamentos foram feitos automaticamente por meio de um software¹⁹, com o qual construí tabelas em dois eixos: X e Y. Em cada eixo, inseri uma variável para que, em cada célula, pudesse ser produzida uma comparação entre os dois elementos. A seguir, demonstro quais foram os cruzamentos que realizei.

- 1) **Cruzamento 01: tempo x região:** contrasta a variação temporal e a variação regional, a fim de tornar evidentes nuances sobre onde surgiram as pesquisas sobre *leitura crítica* no Brasil, assim como onde elas têm sido realizadas no período analisado.

¹⁹ As tabelas de cruzamento que elaborei foram feitas no software Microsoft Excel 365®, usando o recurso de *Tabela dinâmica*, o qual é destinado a construir tabelas em dois eixos, e, assim, gerar análises mais complexas de dados.

- 2) **Cruzamento 02: bibliografia x tempo:** contrasta a variação temporal e a variação regional, a fim de tornar evidentes quais têm sido as tendências teóricas nas pesquisas sobre *leitura crítica* no Brasil, assim como quais são as referências e autores mais recorrentes ao longo do período analisado.
- 3) **Cruzamento 03: bibliografia x região:** contrasta a variação regional e a variação bibliográfica, a fim de tornar evidentes quais têm sido as tendências teóricas nas pesquisas sobre *leitura crítica* em diferentes instituições, estados e regiões do Brasil.
- 4) **Cruzamento 04: definições x tempo:** contrasta a variação de definições de *leitura crítica* e a variação temporal, a fim de verificar a distribuição das duas definições de *leitura crítica* – a *leitura crítica inferencial* e a *leitura crítica engajada* – ao longo do tempo analisado.
- 5) **Cruzamento 05: definições x região:** contrasta a variação de definições de *leitura crítica* e a variação regional, a fim de verificar a distribuição das duas definições de *leitura crítica* – a *leitura crítica inferencial* e a *leitura crítica engajada* – em diferentes instituições, estados e regiões do Brasil.
- 6) **Cruzamento 06: bibliografia x definições:** contrasta a variação de definições de *leitura crítica* e a variação bibliográfica, a fim de verificar quais têm sido as tendências teóricas, nas pesquisas analisadas, sobre as definições de *leitura crítica* – a *leitura crítica inferencial* e a *leitura crítica engajada*.

A seguir, estão dispostas as tabelas construídas para os cruzamentos, acompanhadas por exemplificações de algumas interpretações que fiz a partir deles.

Cruzamento 01: tempo x região

O primeiro cruzamento contrasta as variáveis de tempo e região. Desse contraste de variáveis, foi possível que fosse feita uma análise mais profunda das duas variações, conforme pode ser observado na TABELA 08:

TABELA 08 – Cruzamento de dados: tempo x região

| | | ESTADO | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|------|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|
| | | BA | CE | ES | GO | MT | MG | PB | PR | PE | RJ | RN | RS | SP | SE | TOTAL |
| ANO DE PUBLICAÇÃO | 1999 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 |
| | 2004 | | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | 2 |
| | 2006 | | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | 2 |
| | 2008 | | | | | | | | 1 | | | 1 | 2 | 3 | | 7 |
| | 2009 | | | | | | 1 | | | | | | | 2 | | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| OUTROS | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 26 |
| <i>Total de pesquisas que citam referências bibliográficas para definir leitura crítica</i> | 53 | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Total de pesquisas que não citam referências bibliográficas para definir leitura crítica</i> | 15 | | | | | | | | | | | | | | |

Tabela elaborada por mim

Esse cruzamento foi particularmente interessante para análise de algumas hipóteses que levantei ao analisar a variação bibliográfica isoladamente. Como exemplo, focalizo o caso do autor mais citado nas definições de *leitura crítica* do *corpus*, Paulo Freire. Esse dado pode ser observado na alta frequência do autor na variação bibliográfica (n=39), e confirmado com o cruzamento entre tempo e bibliografia, que evidencia que Freire foi citado em todos os anos em que houve a publicação de uma tese ou dissertação sobre *leitura crítica*, exceto em 2004, quando Kleiman foi a mais citada referência bibliográfica.

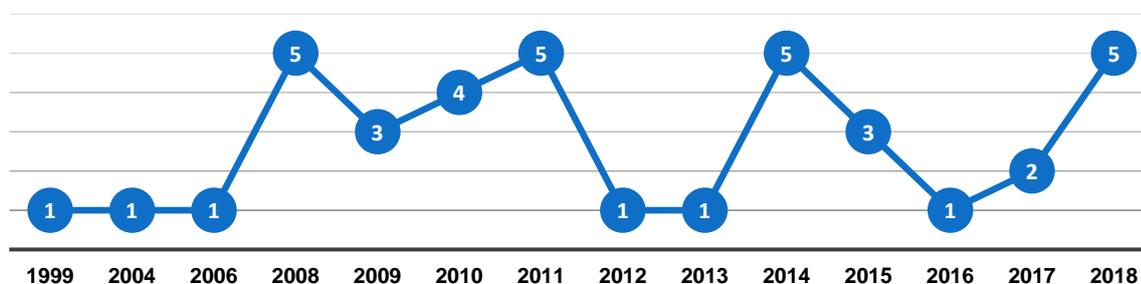
GRÁFICO 02 – Cruzamento de dados: Paulo Freire no tempo

Gráfico elaborado por mim

No gráfico acima (GRÁFICO 03), percebemos bem essa regularidade. Freire aparece, em uma média arredondada, duas vezes por ano nas concepções de *leitura crítica*. Outro exemplo desse aspecto que me chama atenção é que é relevante a distribuição de pesquisas que não embasam explicitamente suas concepções de *leitura crítica* em nenhum autor. Considerações a respeito desses dois aspectos ressaltados, assim como outras observações sobre essa relação entre autores e tempo serão realizadas também no sexto capítulo.

Cruzamento 03: bibliografia x região

Na tabela abaixo (TABELA 10), apresento o cruzamento entre a variação bibliográfica e regional, usada para evidenciar quais autores foram mais citados em cada estado, entre as pesquisas sobre *leitura crítica* que analisei:

TABELA 10 – Cruzamento de dados: bibliografia x região

| | | ESTADO | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------------------|---|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|----|
| | | BA | CE | ES | GO | MT | MG | PB | PR | PE | RJ | RN | RS | SP | | SE |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | FREIRE | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 3 | 4 | | 2 | 1 | 6 | 15 | 3 | 39 |
| | BAKHTIN | 1 | | | | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 2 | 2 | 8 | 1 | 19 |
| | KLEIMAN | | 1 | | | | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 2 | 6 | 1 | 17 |
| | FAIRCLOUGH | 1 | | 1 | | | | | 2 | | 1 | 1 | 2 | 5 | | 13 |
| | CERVETTI, PARDALES E DAMICO | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | 2 | 2 | 1 | 8 |
| | ROJO | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | 2 | 1 | 1 | 7 |
| | WALLACE | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | 2 | | 7 |
| | CARRAHER | | 1 | | | | | | | | | 1 | | 4 | | 6 |
| | OUTROS | | 1 | 1 | | 2 | 2 | 3 | 2 | | 1 | 1 | 2 | 9 | 2 | 26 |
| | <i>Total de pesquisas que citam referências bibliográficas para definir leitura crítica</i> | 53 | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Total de pesquisas que não citam referências bibliográficas para definir leitura crítica</i> | 15 | | | | | | | | | | | | | | |

Tabela elaborada por mim

O cruzamento entre região e bibliografia foi especialmente útil para obter uma perspectiva mais profunda acerca da variação bibliográfica. Por meio desse cruzamento, pude notar que há autores que são mais frequentes não só em alguns estados e regiões, mas também em instituições, como, por exemplo, Freire (1969, 1970, 1988, 1994, 1996, 2005), autor mais citado na região Nordeste, seguido por Bakhtin (1929, 1979) e Kleiman (1995, 1997, 1999, 2002, 2006). Enquanto que, no Sudeste, os mais citados, respectivamente, são Paulo Freire (1969, 1970, 1988, 1994, 1996, 2005), Bakhtin (1929, 1979) e Fairclough (1989, 1992, 1995). Considerações a respeito desses três aspectos ressaltados, assim como outras observações sobre essa relação entre autores e tempo serão realizadas também no sexto capítulo.

Cruzamento 04: definições x tempo

Abaixo, na TABELA 11, demonstro o quarto cruzamento de dados que contrapõe as

duas definições de *leitura crítica* que identifiquei no *corpus* e a distribuição temporal dos trabalhos, de forma que se tornasse mais explícito quando cada concepção foi mais frequente no período analisado:

TABELA 11 – Cruzamento de dados: tempo x definição

| | | DEFINIÇÃO DE <i>LEITURA CRÍTICA</i> | | |
|-----|--------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------|
| | | <i>LEITURA CRÍTICA INFERENCIAL</i> | <i>LEITURA CRÍTICA ENGAJADA</i> | <i>Total Geral</i> |
| ANO | 1999 | | 1 | 1 |
| | 2004 | | 2 | 2 |
| | 2006 | | 2 | 2 |
| | 2008 | 1 | 6 | 7 |
| | 2009 | | 3 | 3 |
| | 2010 | | 6 | 6 |
| | 2011 | 1 | 4 | 5 |
| | 2012 | | 2 | 2 |
| | 2013 | 1 | 3 | 4 |
| | 2014 | | 7 | 7 |
| | 2015 | 3 | 5 | 8 |
| | 2016 | 4 | 1 | 5 |
| | 2017 | | 4 | 4 |
| | 2018 | 1 | 11 | 12 |
| | <i>Total Geral</i> | 11 | 57 | 68 |

Tabela elaborada por mim

Nesse cruzamento, o objetivo foi identificar a distribuição temporal dos trabalhos sobre *leitura crítica inferencial* ou *leitura crítica engajada*. Primeiramente, podemos perceber que a *leitura crítica engajada* é um pouco anterior à *leitura crítica inferencial*, com um intervalo de nove anos entre as duas: enquanto a primeira categoria tem a primeira ocorrência em 1999, a segunda surge em 2008. Ressalto que, em termos de uma linha temporal histórica, o intervalo é muito curto, de forma que podemos considerar as duas concepções contemporâneas, o que eliminou uma das minhas hipóteses iniciais, em que eu imaginava que haveria uma discrepância temporal entre as categorias de definição crítica. Para além dessa observação, também analisei a oscilação entre a frequência das duas concepções no *corpus*, o que será explorado no sexto capítulo.

Cruzamento 05: definições x região

Nesse cruzamento, analisei a distribuição regional dos trabalhos sobre *leitura crítica inferencial* ou *leitura crítica engajada*, que pode ser vista na TABELA 12.

TABELA 12 – Cruzamento de dados: região x definição

| | | DEFINIÇÃO DE LEITURA CRÍTICA | | |
|-------------|----|------------------------------|-----------------------------|-------------|
| | | LEITURA CRÍTICA ENGAJADA | LEITURA CRÍTICA INFERENCIAL | Total Geral |
| ESTADO | BA | 3 | | 3 |
| | CE | 1 | | 1 |
| | ES | 2 | | 2 |
| | GO | 2 | 1 | 3 |
| | MT | 2 | | 2 |
| | MG | 3 | 1 | 4 |
| | PB | 4 | 2 | 6 |
| | PR | 4 | | 4 |
| | PE | 1 | | 1 |
| | RJ | 1 | 1 | 2 |
| | RN | 6 | 1 | 7 |
| | RS | 6 | 3 | 9 |
| | SP | 19 | | 19 |
| | SE | 3 | 2 | 5 |
| Total Geral | 57 | 11 | 68 | |

Tabela elaborada por mim

É interessante observar que esse cruzamento confirma a relevância das duas categorias, pois é mais comum que um estado apresente uma categoria com mais frequência do que outra. Para além dessa observação, também analisei a oscilação entre a frequência das duas concepções no *corpus*, o que será explorado no sexto capítulo.

Cruzamento 06: bibliografia x definições

O último cruzamento de dados contrastou as variações bibliográficas e definições de *leitura crítica*. Meu objetivo com isso foi estruturar com mais consistência as duas concepções de *leitura crítica* que classifiquei anteriormente. Para isso, identifiquei quais autores eram mais frequentes em cada definição, o que pode ser verificado na TABELA 13, em que estão dispostas as frequências de cada autor em cada categoria por número de trabalhos (n) e por porcentagem em relação ao número total de trabalhos na categoria (%). Com o registro de frequência em porcentagem, é possível ter uma dimensão mais clara sobre o predomínio relativo de uma referência sobre uma concepção, pois há uma diferença expressiva nos números absolutos entre pesquisas que apresentam as concepções de *leitura inferencial* e *engajada*.

TABELA 13 – Cruzamento de dados: bibliografia x definição

| | | DEFINIÇÕES DE LEITURA CRÍTICA | | | |
|----------------------------|--|-------------------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| | | LEITURA CRÍTICA INFERENCIAL | | LEITURA CRÍTICA ENGAJADA | |
| | | Frequência (n) | Frequência (%) | Frequência (n) | Frequência (%) |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | FREIRE | 2 | 18,2 | 35 | 61,4 |
| | BAKHTIN | | 0,0 | 18 | 31,6 |
| | KLEIMAN | | 0,0 | 17 | 29,8 |
| | ROJO | | 0,0 | 7 | 12,3 |
| | CARRAHER | | 0,0 | 6 | 10,5 |
| | WALLACE | | 0,0 | 7 | 12,3 |
| | CERVETTI, PARDALES E DAMICO | | 0,0 | 8 | 14,0 |
| | FAIRCLOUGH | | 0,0 | 13 | 22,8 |
| | OUTROS | 2 | 18,2 | 24 | 42,1 |
| | TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS | 11 | 100 | 57 | 100 |
| | TOTAL DE TRABALHOS QUE CITAM ALGUM AUTOR | 3 | 27,27 | 49 | 87,5 |
| | TOTAL DE TRABALHOS QUE NÃO CITAM AUTOR | 8 | 72,73 | 8 | 12,5 |

Tabela elaborada por mim

Diversos aspectos podem ser destacados como exemplo para que se possa perceber a relevância desse cruzamento, porém destaco um dos aspectos analisados que chama a atenção para as duas últimas linhas da TABELA 13: o cruzamento indica que 27,27% das pesquisas da *leitura crítica inferencial* não embasam explicitamente sua concepção em nenhuma referência. O oposto ocorre com a *leitura crítica engajada*, em que 87,5% das pesquisas embasam explicitamente sua concepção, sendo que, dessas, 61,4% embasam-se na obra de Paulo Freire e 31,6%, em Norman Fairclough, ao mesmo tempo em que há registro da presença de apenas um desses autores na *leitura crítica inferencial*, Paulo Freire. Esse dado, em primeiro lugar, confirma a relevância das duas classificações; além de que também contribui para compreensão das características da *leitura crítica engajada*: as ideias de Freire e Fairclough exercem forte influência sobre essa concepção. Apresentarei com mais detalhes a análise feita a partir desse cruzamento no quinto capítulo.

Ao fim desses levantamentos e cruzamentos, que foram feitos e refeitos quantas vezes foram necessárias a fim de verificar os dados levantados e a pertinência da análise proposta, passei à análise individual de cada categoria e de cada cruzamento, cujos resultados estão reportados no quinto e sexto capítulos.

3.10 Análise das modalidades

Nesta seção, demonstro como ocorreu a fase final de análise que se foca especialmente nas modalidades das pesquisas: doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional. Observar as variáveis, no contexto individual das modalidades, é relevante para análise, pois percebo que, como a maior parte das pesquisas que analisei são dissertações do mestrado acadêmico – as quais correspondem a 64,7% do total de pesquisas (conforme pode ser verificado abaixo, no GRÁFICO 04), as interpretações que fiz a respeito de cada variável poderia estar contaminada pelos números particular e isoladamente relevantes a uma modalidade. Por exemplo, ao analisar o número de trabalhos publicados sobre *leitura crítica* em diferentes regiões do Brasil, é possível verificar que em São Paulo encontra-se o maior número de trabalhos (n=18), o que poderia levar a inferir que, em todas as modalidades, há o predomínio desse estado. Entretanto, ao verificar individualmente cada modalidade, percebi que, no mestrado profissional, não houve nenhum trabalho originado nesse estado²⁰, onde predominam as publicações de mestrado acadêmico, o que refutou a inferência anteriormente mencionada.

De maneira semelhante ao exemplo anterior, noto que contrastar as variáveis dentro de cada modalidade também é relevante para observar mais de perto alguns aspectos que, na análise “geral”, não se ressaltam. Exemplifico com o caso dos estados do Rio Grande do Norte e de Sergipe, onde há expressiva publicação de trabalhos sobre *leitura crítica*. Essa expressividade, entretanto, é particular aos trabalhos de doutorado e de mestrado profissional. Então, só é perceptível verificar tal expressividade se as modalidades, em que esses estados se destacam, forem analisadas separadamente e depois comparadas entre si e com os dados gerais.

Tendo os aspectos supracitados em vista, abaixo seguem as três modalidades analisadas individualmente. Em momentos específicos, em que julguei ser relevante, comparei as análises das modalidades. No gráfico abaixo (GRÁFICO 04), encontram-se registradas as modalidades que foram localizadas nos trabalhos

²⁰ O único trabalho foi o de Saito (2018), porém, por não se tratar nem de uma dissertação, nem de uma tese, mas sim de um artigo, não incluí no *corpus* de pesquisa.

analisados. Como foi dito anteriormente, a maior parte dos trabalhos que analisei são dissertações de mestrado acadêmico, com 44 trabalhos, o que equivale a mais da metade do total de pesquisas (64,7%). Em seguida, seguem as dissertações de mestrado profissional, com 13 trabalhos (19,1%), e, por fim, os trabalhos de doutorado, com 11 teses (16,2%):

GRÁFICO 03 – Modalidades dos trabalhos analisados

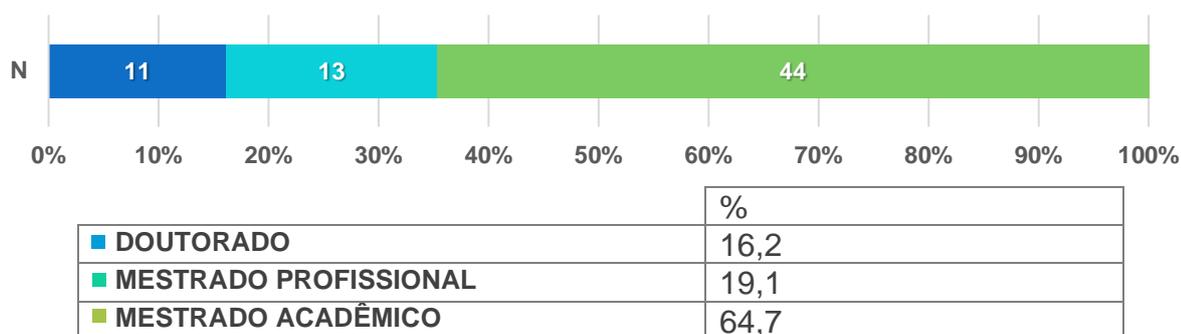


Gráfico elaborado por mim

4 LEITURA CRÍTICA COMO TEMA DE PESQUISA: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA PARA AMPLIAÇÃO DE PERSPECTIVA ANALÍTICA

A partir do levantamento do *corpus*, passei a uma busca por artigos que abordassem a *leitura crítica* como tema no portal de periódicos da CAPES. O objetivo dessa busca foi organizar uma revisão de literatura sobre *leitura crítica*, a fim de que esses trabalhos pudessem orientar meu olhar para a metanálise que seria empreendida. Como pesquisadora, entendo a revisão de literatura como parte importante do processo investigativo, uma vez que, por meio dela, é possível localizar, resumir e interpretar considerações que foram feitas previamente ao meu estudo. Além disso, ao explorar artigos acadêmicos sobre a temática proposta, tive acesso a uma base teórica muito mais extensa (nacional e internacional) do que a que compunha o *corpus* da pesquisa (teses e dissertações), ampliando assim minha visão sobre o tema estudado.

Adotei os seguintes critérios para selecionar artigos sobre o tema *leitura crítica*: 1) os textos selecionados deveriam estar disponíveis no portal de periódicos da CAPES, pois o portal indexa, em seu catálogo, uma diversidade ampla de publicações espalhadas pelo mundo; 2) os artigos deveriam ser escritos em português ou em inglês, que são idiomas que leio com proficiência; 3) as publicações deveriam ser sobre Educação; 4) o período de publicação deveria permitir uma amostra com distribuição temporal relevante e não seria pré-definida. Em relação ao quarto critério, ressalto que o primeiro trabalho selecionado foi um artigo de revisão bibliográfica, publicado no Brasil em 2000 (TAGLIEBER, 2000). Considerando que o trabalho de Taglieber (2000) revisa as publicações anteriores a ele sobre *leitura crítica*, na área de Educação, procedi à seleção de textos divulgados entre 2001 e 2018, o que resultou mais 16 artigos, inclusive publicados em revistas estrangeiras (n=17), a saber, alemã (n=1), australiana (n=2), indonésia (n=1), inglesa (n=2) e americana (n=10).

Feita a seleção e leitura, compus um panorama que me permitiu verificar que o tema *leitura crítica* tem ocupado um espaço pertinente nos estudos sobre Educação há mais de cinco décadas, sendo que o primeiro estudo foi publicado em 1965 (TAGLIEBER, 2000), em um contexto de questionamento e ressignificação de teorias marxistas. Nos artigos analisados, notei que alguns subtemas eram de meu interesse e recorrentes. Com essa revisão, pude identificar tendências teóricas, assim como os diálogos que o termo *leitura crítica* faz com outros conceitos e

temáticas, os quais estão listados a seguir:

1. Concepções de *leitura crítica*
2. *Leitura crítica* e pensamento crítico
3. *Leitura crítica* e letramento crítico
4. *Leitura crítica* e escola
5. Etapas para a realização de uma *leitura crítica*
6. Fontes de textos para realização de *leitura crítica*

4.1 Concepções de leitura crítica

As concepções de *leitura crítica* na literatura são diversificadas, porém suas raízes se encontram na Alemanha, em meados dos anos 1940. O tema, de acordo com Alvarado (2012), teve uma abordagem inicial na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Essa vertente filosófica, cuja maioria dos trabalhos foi desenvolvida entre os períodos da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, é uma escola filosófica alemã com grande engajamento sociopolítico, que procurava compreender e explicar o turbulento século XX, a partir de uma perspectiva questionadora do marxismo tradicional, extraindo pressupostos do antipositivismo, da psicanálise, da filosofia existencialista, entre outras escolas de pensamento. De acordo com Alvarado (2012), a Teoria Crítica se contrastaria à Teoria Tradicional, pois visaria à formação de uma filosofia emancipatória, em prol da construção de uma sociedade racional e livre. Para alcançar esse objetivo na construção de uma nova filosofia, os autores da Teoria Crítica julgavam fundamental que compreendessem a dominação e a opressão de grupos sociais para promover mudanças na sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Na Teoria Crítica, os 30 primeiros anos do século XX foram determinantes para a formação de novas concepções de indivíduo e de sociedade, devido ao domínio das mídias impressas, do rádio e do cinema como formadores de opinião. Em um contexto em que a opinião emocionalmente apelativa e a divulgação de informações a longo alcance ganharam força, essa teoria propôs novos caminhos para abordar a realidade, a fim de produzir uma maneira de pensar e de agir necessárias para responder às transformações do mundo.

Adorno e Horkheimer (1985), duas das maiores figuras da Escola de Frankfurt, sustentam que a produção da mídia se destina a idealizar e homogeneizar conteúdos e preferências para cultivar gostos e necessidades, o que reduz a habilidade do público em discernir. “O produto cultural é feito para ser consumido rápido, e de maneira distraída, limitando o discernimento mental e alimentando padrões dominantes”²¹ (ADORNO; HORKHEIMER²², 1985 *apud* ALVARADO, 2012, p. 103, tradução minha). A atitude crítica do sujeito, portanto, corresponderia à “articulação sobre a diferença ou o distanciamento entre os mesmos dispositivos culturais aos quais se destinam a superar-se”²³ (ADORNO e HORKHEIMER²⁴, 1985 *apud* ALVARADO, 2012, p. 102, tradução minha).

Em Taglieber (2000) e Walz (2011), encontramos diferentes definições de *leitura crítica*. Walz (2011) aponta duas dessas definições como representantes das principais tendências de análise: 1) uso de todas as pistas disponíveis para estabelecer o significado de um texto (CHAPMAN, 1993²⁵; GARRIGUS²⁶, 1999 *apud* WALZ, 2011); 2) a análise (ou crítica) da validade de um ponto de vista apresentado em um texto (KURLAND²⁷, 1995 *apud* WALZ, 2011). Além disso, Walz (2011) enfatiza que a implicação dessas duas tendências é que o texto tem um significado superficial e um significado subjacente, e este último se inclina a um ponto de vista, à manipulação do leitor por diversos meios ou a uma seletiva ou ainda informação incorreta.

Comber e Nixon (2011) investigaram o desenvolvimento de repertórios pedagógicos sofisticados, o qual chamaram de “compreensão crítica da leitura”: Com isso [compreensão crítica da leitura] queremos dizer que são formas de compreensão profunda da leitura situadas dentro de uma visão expandida de letramento. [...] A compreensão crítica exige que estudantes entendam o conteúdo e o contexto de produção dos textos lidos”²⁸

²¹ This kind of cultural product was meant to be consumed quickly in a distracted way, limiting mental discernment and breeding domination patterns.

²² ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Original publicado em 1944.

²³ [...] the articulation of the difference or distance within the sae cultural device which aimed to overcome.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ CHAPMAN, A. **Making Sense**: Teaching Critical Reading Across the Curriculum. New York: College Entrance Examination Board, 1993.

²⁶ GARRIGUS, R. **Design in Reading**: An Introduction to Critical Reading. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

²⁷ KURLAND, D. J. **I Know What It Says... What Does It Mean?** Critical Skills for Critical Reading. Belmont, CA: Wadsworth, 1995.

²⁸ By this we mean forms of deep reading comprehension conceptually situated within an expanded view of literacy. [...] Critical comprehension requires students to understand both the content and contexts of production of the texts they are reading.

(COMBER; NIXON, 2011, p. 168, tradução minha).

Ao aproximar as definições de Comber e Nixon (2011) e Walz (2011), podemos notar que possuem grandes afinidades. Em ambas definições, ler criticamente se compõe, no mínimo, de dois níveis de compreensão: um superficial e um profundo; sendo que o nível profundo, somente ocorre mediante desbravamento, entendimento e domínio do contexto e das condições de produção do texto.

Nessa mesma direção, a professora e pesquisadora em estudos socioculturais e comunicação no *Instituto de Investigaciones de la Comunicación da Universidad Central de Venezuela*, Alvarado (2012) compreende a *leitura crítica* como ferramenta metodológica de um sujeito crítico, o qual “questiona a representação da mídia que confronta sua cultura, valores e significado por meio de estratégias cognitivas do pensamento crítico” (ALVARADO, 2012, p. 104). Para esse sujeito crítico,

“a mídia esconde ideologias e tenta impô-las. O assunto deve passar de ingênuo para a mídia e seus mitos, para ser crítico” (Martínez de Toda, 2002:330). A *leitura crítica* e o exercício do pensamento deliberativo incentivam uma reflexão exigente e autônoma na Educação²⁹ (ALVARADO, 2012, p.104, tradução minha).

A concepção de Alvarado (2012) – assim como as de Luke (2012) e Labadie, Wetzel e Rogers (2012) – dialoga bem com Comber e Nixon (2011), pois a autora reflete que a *leitura crítica* depende especialmente de um nível profundo de leitura, e ainda acrescenta que o domínio desse tipo de habilidade mostra que o sujeito está apto a entender e decodificar ideologias que subjazem à leitura superficial do texto e, por conseguinte, assumir uma postura autônoma de pensamento diante do que foi posto.

4.2 *Leitura crítica* e pensamento crítico

Em seu artigo, Taglieber (2000) considera que os conceitos de *leitura crítica* e de

²⁹ [...] “the media hide ideologies and try to impose them. The subject must go from being naïve towards the media and their myths, to being critical” (Martínez de Toda, 2002:33). Critical reading and the exercise of deliberative thinking encourage demanding and autonomous reflection on education.

pensamento crítico se aproximam bastante, de forma que um implicaria o outro. A autora menciona que Newton³⁰ (1985 *apud* TAGLIEBER, 2000) declara que ler criticamente é, ao mesmo tempo, possibilitar o pensamento crítico, pois são simultâneos e interdependentes. Por isso, a preocupação dos professores de leitura deveria ser encorajar que seus estudantes pensem criticamente em relação à palavra escrita. Por outro lado, a autora ressalta que Stauffer³¹ (1977 *apud* TAGLIEBER, 2000) aponta que habilidades de desenvolvimento de pensamento e de *leitura crítica* não é necessariamente automáticas. Isso significa que essas habilidades não se desenvolveriam apenas à medida que o estudante experienciasse diferentes campos de conhecimento e a vida cotidiana. Como conclusão, o autor sinaliza que pensar criticamente pode e deve ser ensinado aos estudantes.

Lee, Bingham e Woelfel (1968) e Benedict (2013), assim como Taglieber (2000), entendem que a *leitura crítica* e o pensamento crítico são sinônimos. Benedict (2013, p. 188, tradução minha) caracteriza o pensamento crítico como “exploração compreensiva de problemas, ideias, artefatos e eventos antes de aceitar ou formular uma opinião ou conclusão”³². De maneira semelhante, Lee, Bingham e Woelfel (1968, p. VII, tradução minha) afirmam que “a leitura em si é pensar criticamente, lidar com ideias e concepções que têm sido gravadas em algum tipo de símbolo visual”³³. Os dois trabalhos também associam a *leitura crítica* a um conjunto de habilidades que aumentam a capacidade de ponderação e tomada de decisões. A interpretação, a análise e a avaliação de informação são exemplos dessas habilidades.

4.3 *Leitura crítica* e letramento crítico

Taglieber (2000) considera que *leitura crítica* é comumente associada ao letramento

³⁰ NEWTON, K. **Newspaper in Education**: New Readers for Newspapers. Paper presented at the Meeting of the Western Social Science Association, 1985.

³¹ STAUFFER, R. **Directing the Reading-thinking process**. New York: Harper and Row, 1977.

³² [...] comprehensive exploration of issues, ideas, artifacts, and events before accepting or formulating an opinion or conclusion.

³³ [...] reading itself is critical thinking, dealing with ideas and concepts which have been recorded in some sort of visual symbol.

crítico³⁴ na literatura acadêmica não só diversas vezes, mas também de diferentes maneiras. A título de exemplo dessa associação, a autora cita a percepção de *leitura crítica* de Jongsma (1991) e compara à definição que Lankshear (1994) faz de *letramento crítico*, como pode ser visto abaixo:

[A *leitura crítica* se caracteriza por] um meio de entender a história e a cultura de uma pessoa e sua conexão com a estrutura social atual e de promover um ativismo em direção à participação igual em todas as decisões que afetam e controlam nossas vidas³⁵ (JONGSMA³⁶, 1991 *apud* TAGLIEBER, 2000, p. 16, tradução minha).

[O *letramento crítico* se caracteriza por] hábitos analíticos de pensar, ler, escrever, falar ou discutir que estão sob a superfície de impressões, mitos tradicionais, meras opiniões e clichês de rotina; compreender os contextos sociais e as consequências de qualquer assunto; descobrir o significado profundo de qualquer evento, texto, técnica, processo, objeto, afirmação, imagem ou situação; aplicando esse significado ao seu próprio contexto³⁷ (LANKSHEAR³⁸, 1994 *apud* TAGLIEBER, 2000, p. 16, tradução minha).

Já o professor e pesquisador em letramento, multiletramentos, linguística aplicada, sociologia e política aplicadas à Educação, Allan Luke (2012), define letramento crítico como práticas de leitura e escrita que têm sido desenvolvidas através da “teoria feminista, pós-colonial, pós-estruturalista e de raça crítica; linguística crítica e estudos culturais; e, de fato, modelos retóricos e cognitivos”³⁹ (LUKE, 2012, p. 5, tradução minha). Ele adiciona também que a abordagem crítica do letramento, na esfera do ensino, assume orientação abertamente política, cultural, ideológica e sociolinguística, e que “se concentra nos usos do letramento para a justiça social em comunidades marginalizadas e desprivilegiadas”⁴⁰ (LUKE, 2012, p. 5, tradução minha).

³⁴ “critical literacy”, no texto original.

³⁵ [...] as a means for understanding one’s history and culture and their connection to current social structure... and for fostering an activism toward equal participation for all the decisions that affect and control our lives.

³⁶ JONGSMA, K. Critical literacy: Questions and answers. **The Reading Teacher**, v. 44, p. 518-519, 1991.

³⁷ [...] analytical habits of thinking, reading, writing, speaking or discussing which go beneath the surface of [...] impressions, traditional myths, mere opinions, and routine clichés; understanding the social contexts and consequences of any subject matter; discovering the deep meaning of any event, text, technique, process, object, statement, image, or situation; applying that meaning to your own context.

³⁸ LANKSHEAR, C. Literacy and empowerment-discourse, power, critique. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 29, n. 1, p. 59-72, 1994.

³⁹ [...] critical literacy have been developed through Feminist, postcolonial, poststructuralist, and critical race theory; critical linguistics and cultural studies; and, indeed, rhetorical and cognitive models.

⁴⁰ [...] “is focused on the uses of literacy for social justice in marginalized and disenfranchised communities”.

O desenvolvimento de práticas de letramento crítico, de acordo com Luke (2012), origina-se e se define a partir da Pedagogia Crítica, movimento filosófico-educacional do fim do século XX, definida por Giroux (1997) como um ensino voltado à capacitação dos estudantes e professores à compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo. A Pedagogia Crítica tem forte influência do pensamento educacional de Paulo Freire (1970), que desenvolve a ideia de que as formas tradicionais de educação funcionam primordialmente para objetificar e alienar grupos oprimidos. Freire (1970) explorou a natureza reprodutora da cultura dominante e analisou sistematicamente como ela funciona nas práticas sociais e em textos específicos (GIROUX, 1997). O trabalho de Freire visava à luta por práticas educacionais mais equitativas, além de mudanças no conteúdo ideológico. E, o letramento crítico, como filiado a essa perspectiva, tem um objetivo explícito de criticar e transformar ideologias, culturas e economias dominantes, instituições e sistemas políticos (LUKE, 2012).

McGregor 2000 e Labadie, Wetzel e Rogers (2012) reforçam que as práticas de letramento crítico na sala de aula se dão a partir das práticas de *leitura crítica*, como podemos observar nas afirmações apresentadas a seguir:[...] ser letrado criticamente implica o desenvolvimento de uma metalinguagem para análise de códigos textuais e, dessa maneira, os caminhos para construir posições individuais em narrativas particulares, sites e mundos específicos. O primeiro passo é o reconhecimento que a leitura é uma prática social, em que os textos são locais de disputa ideológica e discursiva. [...] A *leitura crítica* tem como objetivo permitir que os alunos questionem e refutem a ordem dada das coisas, e especialmente os encoraja a disputar práticas normalizadoras que definem suas identidades e atribuem-lhes implicitamente uma posição na grade de relações de poder em locais específicos e também em sua própria sociedade⁴¹ (MCGREGOR, 2000, p. 221, tradução minha).

[...] práticas de letramento crítico incluem respostas ativas a um texto, que desenvolvem instâncias reflexivas e ensinam as práticas de leitura em uma comunidade (JOHNSTON, 2004; LUKE, 1995). Ao usar práticas de letramento crítico, os estudantes frequentemente se tornam aptos a compreender questões sociais importantes e eventos históricos, mesmo quando separados do texto em termos históricos e de experiência de vida⁴²

⁴¹ [...] “being ‘critically literate’ thus implies the development of a metalanguage for analyzing textual codes and thereby the ways in which they construct and position individuals within particular narratives, sites, and ‘worlds’. The first step in the implementation of a critical perspective in literacy is, therefore, the recognition that reading is a social practice in which texts are sites of struggle for ideology and discourse. [...] Critical reading aims to enable students to question and refute the given order of things, and it especially encourages them to dispute normalizing practices that define their identities and implicitly allot them a position on the grid of power relations within particular sites and ultimately within their own society”.

⁴² “These active responses to a text develop reflective stances and teach the practices of reading in a community (Johnston, 2004; Luke, 1995). Using critical literacy practices, students are often able to

(ROGERS & MOSLEY, 2006; VASQUEZ, 2004) (LABADIE; WETZEL; ROGERS, 2012, p.118, tradução minha).

Considerando que as práticas de letramento podem envolver leitura, é de se esperar que haja afinidades entre os conceitos, afinidades essas que são ainda indicadas em várias outras publicações como, por exemplo, nos trabalhos de Cridland-Hughes (2012), Luke (2012), Lee, Bingham e Woelfel (1968), Suarcaya e Prasasti (2017).

No Brasil existem algumas teses e dissertações que investigam as práticas de letramento crítico na escola. Esses trabalhos refletem sobre o papel exercido pela escola para desenvolvimento de práticas de leitura e escrita críticas e questionadoras do lugar comum. Como exemplo dessa perspectiva, cito o trabalho de Coradim (2008), que está entre as dissertações e teses que analisei nesta dissertação:

Tanto a concepção de *leitura crítica* quanto a de letramento crítico propõem ler criticamente. Na primeira, a ênfase está na interpretação e discussão dos aspectos restritos aos textos. Na segunda, há interesse em criar novos discursos, questionando as ideologias vigentes e promovendo transformações sociais. *Leitura crítica* requer consciência crítica da linguagem. O letramento crítico ao visar à transformação social, também requer tal consciência (CORADIM, 2008, p. 23).

4.4 Leitura crítica e escola

É pouco frequente que se encontre uma discussão sobre a fase em que o desenvolvimento da *leitura crítica* deveria iniciar na vida escolar, porém, quando é feito, não há consenso entre os autores. Em Taglieber (2000), citam-se Hickey (1988), McMillan e Gentile (1988) que acreditam que esse início seria nas séries iniciais. Por outro lado, Thistlethwaite (1990) discorda dessa visão, quando sinaliza que “o foco na *leitura crítica* não deve esperar até que habilidades de leitura de nível presumivelmente mais baixo sejam dominadas”⁴³ (THISTLETHWAITE⁴⁴, 1990 *apud* TAGLIEBER, 2000, p. 17, tradução minha). Outros autores, como Ericson *et al.*

make sense of important social issues and historical events, even when separated from a text by historical or experiential distance (Rogers & Mosley, 2006; Vasquez, 2004).”.

⁴³ [...] “focusing on critical reading should not wait until presumably lower level reading skills have been mastered.”.

⁴⁴ THISTLETHWAITE, L. L. Critical reading for at-risk students. **Journal of Reading**, v. 33, n. 8, p. 586-593, 1990.

(1987) e Frager e Thompson (1985), acreditam que a *junior high school*⁴⁵ seria o momento ideal para o desenvolvimento de leitura e pensamento crítico.

Lee, Bingham e Woelfel (1968) acreditam, por outro lado, que o exercício de *leitura crítica* se inicia na infância, antes mesmo do ingresso escolar. Para esses autores, os pais, por meio de símbolos visuais, podem estimular as crianças a exercer um processo de interação entre si e o meio, o qual cria e alimenta uma complexa organização de conceitos com os quais o mundo é visto e interpretado. Assim, os autores acreditam que a *leitura crítica* é, dessa forma, um contínuo exercício de “receber” e “responder”, que nunca é passivo. À medida que as impressões e conceitos sensoriais da criança mudam, também as relações de pensamento mudam em padrão e escopo, de forma que se torna “consciente da necessidade de se comunicar com seu ambiente da maneira particular com que essa criança em particular percebeu seu próprio mundo”⁴⁶ (LEE; BINGHAM; WOELFEL, 1968, p. VII, tradução minha).

Há na literatura também diversos estudos sobre ensino de *leitura crítica* com adultos em diferentes níveis de ensino – ensino básico e superior (CRIDLAND-HUGHES, 2012; KUTCH, 2014; TALEBI; MARZBAN, 2015; NEMAT TABRIZI; SABER, 2016; WALLACE; WRAY, 2010). Como exemplo, cito Nemat Tabrizi e Saber (2016), que realizaram um estudo sobre os efeitos de estratégias de *leitura crítica* em alunos EFL⁴⁷ adultos em situação de recuperação e de retenção. Os resultados se mostraram significativos para redução de número de alunos retidos, o que contribui à percepção do ensino de *leitura crítica* como eficiente, independentemente do nível escolar.

Entre pesquisas publicadas em artigos acadêmicos, entre a década de 1960 e 1990, Taglieber (2000) mostra que a literatura evidencia que a escola não tem sido muito bem sucedida no desenvolvimento de *leitura crítica*: os pesquisadores perceberam que as escolas americanas têm dificuldades com o ensino de técnicas de leitura e pensamento avançados, entre os quais há pensamento e *leitura crítica* (DURKIN, 1978-79⁴⁸, 1985; GOODLAD⁴⁹, 1983; THISTLETHWAITE, 1990; BROWN⁵⁰, 1985

⁴⁵ Nível de ensino americano, destinado a crianças entre 12 e 15 anos, faixa etária semelhante atendida aos anos finais do ensino fundamental no Brasil.

⁴⁶ [...] “A child becomes aware of the need to communicate with his environment in the particular way that this particular child has perceived his own special world.”.

⁴⁷ EFL – *English as foreign language*, inglês como língua estrangeira.

⁴⁸ DURKIN, D. What classroom observation reveals about reading comprehension instruction.

apud TAGLIEBER, 2000, p. 19). As causas elencadas pelos pesquisadores para essas dificuldades são diversas, entre as quais estão 1) a ênfase na decodificação em detrimento da prática de interpretação de textos (DURKIN, 1985); 2) a falta de preparo sentida pelos professores para ensinar esse tipo de técnica de leitura (LIBÂNEO, 1990); 3) o receio que os professores sentem da reação dos pais ou eles mesmos podem temer perder um pouco de autoridade se permitirem aos alunos muita liberdade para pensar (FRAGER; THOMPSON, 1985; THISTLETHWAITE, 1990); 4) a falta de tempo sentida pelos professores para preparar materiais adequados para ensinar técnicas de pensamento e *leitura crítica* (TAGLIEBER, 2000).

Comber e Nixon (2011) investigaram características das escolas e dos professores que permitiam o desenvolvimento de repertórios pedagógicos sofisticados e espaço para aquilo que denominam de “compreensão crítica da leitura”, sem que perdessem a complexidade das ofertas curriculares. Por “compreensão crítica da leitura”⁵¹ as autoras definem

formas de compreensão profunda da leitura situadas dentro de uma visão expandida de letramento. [...] A compreensão crítica exige que estudantes entendam o conteúdo e o contexto de produção dos textos lidos⁵² (COMBER; NIXON, 2011, p. 168, tradução minha).

Para além disso, Comber e Nixon (2011) descrevem que as práticas dos professores participantes da pesquisa são baseadas principalmente no engajamento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem por meio de um aprendizado colaborativo e da “pedagogia baseada em lugares”⁵³. As autoras destacam que uma das escolas estudadas apresentava como princípios curriculares: 1) o letramento é importante em todas as áreas de conhecimento; 2) os professores são trabalhadores intelectuais, e, concomitantemente, aprendizes contínuos; 3) crianças precisam desenvolver um senso de agentes do bem comum; 4) estudantes e professores aprendem a partir de interações com especialistas de determinado campo de

Reading Research Quarterly, v. 14, n. 4, p. 481-533. 1978-79.

⁴⁹ GOODLAD, J. I. A study of schooling: Some findings and hypotheses. **Phi Delta Kappan**, v. 64, n. 7, p. 465-470. Mar. 1983.

⁵⁰ BROWN, A. L. Teaching students to think as they read: Implications for curriculum reform. **Reading Education Report**. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 58, abr. 1985.

⁵¹ *Critical reading comprehension*, no texto original.

⁵² [...] “forms of deep reading comprehension conceptually situated within an expanded view of literacy”.

⁵³ *place-based pedagogy*, no texto original.

conhecimento.

Assim como Hickey (1988), McMillan e Gentile (1988), Comber e Nixon (2011) defendem que o desenvolvimento da dimensão crítica da leitura deve se iniciar nos primeiros anos escolares. As autoras argumentam que, quando a leitura crítica faz parte do currículo escolar, em todas as áreas de aprendizado, tende a trazer bom desempenho na leitura por parte dos estudantes.

4.5 As etapas para realização de uma *leitura crítica*

Um dos temas abordados pelos autores que discutem o que caracteriza a *leitura crítica* diz respeito ao seu caráter processual, realizado por etapas. Commeyras (1999 *apud* TAGLIEBER, 2000) corrobora Newton (1985 *apud* TAGLIEBER, 2000) e acrescenta que o pensamento crítico envolve ponderação, e que é o processo que o leitor usa para determinar quais interpretações são consistentes mediante contraste entre seus conhecimentos de mundo e as pistas textuais. Já para Flynn (1989 *apud* TAGLIEBER, 2000), a *leitura crítica* é um processo que envolve três etapas que ocorrem simultânea e interativamente: *análise* – a clarificação da informação por meio do exame das partes de um discurso; *síntese* – a combinação de partes relevantes significativas ao todo; *avaliação* – o reconhecimento seguido de um julgamento de padrões, a fim de verificar sua razoabilidade.

De acordo com Taglieber (2000), desde o início dos anos 1980, muito se tem escrito sobre a integração das atividades de leitura e escrita na sala de aula de idiomas como um meio de desenvolver habilidades de leitura e escrita. Entre esses modelos de integração entre leitura e escrita, está o descrito por Clifford⁵⁴ (1980, *apud* TAGLIEBER, p. 21-22), que requereria quatro processos para desenvolver, clarificar e organizar as ideias críticas do aluno: 1) *envolvimento* – desenvolvimento de interesse pelo texto; 2) *percepção* – primeira resposta pessoal, por meio da assimilação de detalhes no texto que provocaram essa resposta; 3) *interpretação* – deslocamento da atenção do interior para o exterior do texto; 4) *avaliação* – julgamento sobre o texto.

⁵⁴ CLIFFORD, J. Beyond subjectivity: Transitional reading and writing. **Teaching English in The Two Year College**, v. 6, p. 95-100, 1980.

Outro modelo, o de Frager e Thompson (1985 *apud* TAGLIEBER, 2000), emprega o conflito entre leitura e escrita para promover a *leitura crítica*, compreendido em quatro passos: 1) levar estudantes diferentes a ler textos diferentes entre si, com perspectivas conflitantes sobre um mesmo assunto; 2) aumentar a divergência de opiniões, suscitando explicações e argumentos dos alunos que sustentariam cada lado do conflito; 3) modelar uma *leitura crítica* de cada tópico; 4) estender a aula até o ponto em que as divergências estejam decididas por meio de leituras extras e técnicas previamente planejadas. Os autores ainda descrevem outros modelos para promoção do pensamento e da *leitura crítica*, que se assemelham aos descritos acima nesta seção.

Benedict (2013) realizou um trabalho de *leitura crítica* em uma turma de primeiro ano no curso de Nutrição, sobre livros de nutrição populares. O procedimento descrito pelo autor consistiu de 1) seleção de livros escolhidos pelos alunos conforme interesse pessoal; 2) leitura do material; 3) avaliação do grau de aprovação que o leitor dá ao conteúdo, por meio de questionário aplicado pelo pesquisador; 4) escrita avaliativa do livro. O trabalho incluiu discussões entre os alunos participantes da pesquisa, alunos do último ano do curso e especialistas locais em nutrição e alimentação. Majoritariamente, ao final do trabalho, os participantes da pesquisa tiveram a percepção de que sua habilidade de seleção de informações no texto acadêmico foi melhorada, embora o estudo não tenha medido o grau que o procedimento sugerido pela pesquisadora melhorou as habilidades críticas de leitura dos participantes ou seu conhecimento sobre nutrição.

4.6 Fontes de texto para *leitura crítica*

Taglieber (2000) sinaliza que, na literatura sobre o ensino da *leitura crítica*, existe uma ênfase em relação ao uso de diversas fontes de texto como textos jornalísticos e textos literários. Gêneros como notícias, editoriais, publicidades, resenhas, novelas e livros didáticos são citados pela autora como recursos para desenvolvimento de técnicas de pensamento e *leitura crítica*. Como exemplos, cito, Brueggeman (1986⁵⁵ *apud* TAGLIEBER, 2000) que descreve um processo de análise de editoriais de

⁵⁵ BRUEGGEMAN, M. A. React First, Analyze Second: Using Editorials to Teach the Writing Process. *Journal of Reading*. v. 30, n. 3, p. 234-239. dez. 1986.

jornais para provocar o pensamento crítico e a escrita dos alunos, compostos por quatro fases gerais: 1) ensino; 2) prática guiada; 3) prática independente; 4) analisar textos escolhidos; e Dwyer e Summy⁵⁶ (1986 *apud* TAGLIEBER, 2000) que propõem um modelo para ensinar os alunos a diferenciar fato e opinião, usando como material de leitura, jornais. Commeyras (1989) adota o texto dramático como material, justificando que “a literatura reflete a vida, por isso pode ser usada com sucesso na sala de aula como meio de promover o pensamento crítico” (COMMEYRAS, 1989 *apud* TAGLIEBER, 2000, p. 28).

4.7 O papel da revisão de literatura sobre o tema leitura para esta pesquisa

Conforme foi sinalizado no terceiro capítulo (Lógica de investigação), o processo de revisão inspirou a elaboração da maior parte das perguntas que seriam norteadoras para construção das categorias de análise do conjunto de dissertações e teses selecionadas para análise neste estudo: *as definições são sempre as mesmas? Quem faz leitura crítica? Em quais condições acontece a leitura crítica? Como ela ocorre?*

⁵⁶ DWYER, E. J.; SUMMY, M. K. Open to Suggestion: Fact and opinion: A New Look at an Often OverSimplified Comprehension Skill. **Journal of Reading**, v. 29, n. 8, p. 764-766, maio, 1986.

5 DEFINIÇÕES DE *LEITURA CRÍTICA* IDENTIFICADAS NO *CORPUS* DE PESQUISA

Neste capítulo me reporto em detalhes às análises de variáveis e cruzamentos de dados gerados, ao longo da pesquisa, relativos às definições de *leitura crítica* que identifiquei nas teses e dissertações que compuseram o *corpus* desta pesquisa. Conforme sinalizei no terceiro capítulo (Lógica de investigação), a elaboração da categoria *definições de leitura crítica* foi norteadada por questionamentos que emergiram da leitura inicial: *as definições são sempre as mesmas? Quem faz leitura crítica? Em quais condições acontece a leitura crítica? Como ela ocorre?* Posteriormente, a revisão de literatura sobre o tema *leitura crítica* me inspirou a aprofundar na caracterização de duas definições de *leitura crítica*.

Iniciarei este capítulo oferecendo um **panorama geral das duas definições de *leitura crítica*** detectadas no *corpus* de pesquisa. Em seguida, caracterizo essas definições separadamente, começando pela categoria que denomino como ***leitura crítica inferencial*** e depois à que chamo de ***leitura crítica engajada***. Em seguida, finalizarei o capítulo com uma **reflexão sobre a categoria de análise definições de *leitura crítica***.

5.1 Panorama geral das definições de *leitura crítica* identificadas no *corpus* de pesquisa

Nesta seção caracterizo duas definições de *leitura crítica* que foram identificadas como predominantes nas teses e dissertações que analisei. A análise realizada levou-me à conclusão de que as definições de *leitura crítica* nas pesquisas brasileiras se dividem duas categorias: 1) trabalhos que definem a *leitura crítica* como processo *inferencial*; 2) trabalhos que definem a *leitura crítica* como *engajada*.

Essas duas perspectivas se distinguem conforme se dá a relação entre leitor e texto: na *leitura crítica inferencial*, o processo de compreensão é descrito como um processo em que o leitor explora e é capaz de compreender diferentes camadas do texto; na *leitura crítica engajada*, o leitor, além de compreender as várias camadas que podem compor um texto, posiciona-se diante do texto lido. Dessa maneira, a

capacidade de o leitor realizar uma leitura *engajada* é dependente da realização de uma *leitura crítica inferencial*. Essas duas perspectivas serão discutidas detalhadas nas próximas subseções deste capítulo. Após esse detalhamento, demonstrarei a distribuição temporal e geográfica dessas definições, e finalizarei a seção correlacionando-as às modalidades de pós-graduação em que as definições se manifestam.

A ação de um agente externo que conduzirá o processo de relacionar informações do texto, aos conhecimentos de mundo, e fazer emergir relações de poder e ideologias implícitas ao texto é um dos aspectos que está relacionado à *leitura crítica inferencial*. Outro aspecto é que alguns autores fazem a descrição de processos que conduzirão ao domínio da *leitura crítica*, que, nesses casos, é percebida como habilidade e técnica a ser adquirida pelo leitor.

5.2 *Leitura crítica inferencial*: descobrindo as camadas implícitas do texto

Conforme foi abordado no terceiro capítulo (Lógica de Investigação), com base na leitura dos trabalhos, identifiquei uma categoria de *leitura crítica* que denominei como *leitura crítica inferencial*, ou seja, a habilidade de identificar e compreender sentidos do texto sejam eles explícitos ou implícitos. Segundo os autores das obras analisadas, o leitor crítico encontra-se apto a preencher vazios deixados na superfície do texto, conectando as pistas textuais a informações exteriores ao texto, também é capaz de relacionar partes do texto, porque percebe elos que ligam os diferentes elementos que compõe o texto.

A concepção de *leitura crítica inferencial* foi identificada em 11 trabalhos dentre 68 trabalhos analisados, tal como pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 4a). Essa concepção foi identificada apenas em dissertações que foram desenvolvidas sob a modalidade de mestrado acadêmico (n=7) e de mestrado profissional (n=4).

GRÁFICO 4a – Frequência da *leitura crítica inferencial* nas teses e dissertações

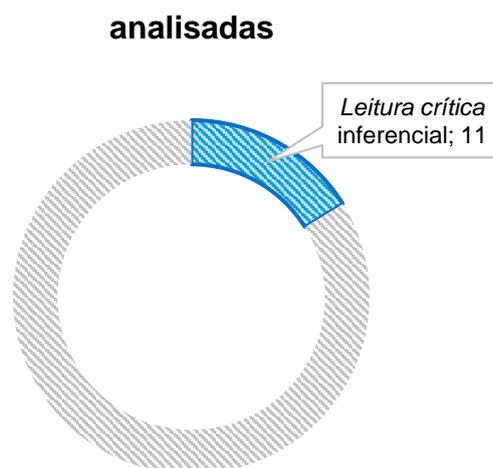


Gráfico elaborado por mim

5.2.1 O que é a *leitura crítica inferencial*: caracterização das definições presentes em dissertações

A exame dos trabalhos levou-me à identificação de diferenças quanto à ênfase dada pelos autores na análise de elementos textuais por parte do leitor e/ou à reflexão sobre ou mobilização de conhecimentos originados do conhecimento de mundo no processo de *leitura crítica*. Assim, para esclarecer o que denominei como *leitura crítica inferencial*, tomo como ponto de partida uma afirmação feita por Rocha, W. (2016). Esse autor afirma que o leitor crítico é aquele é capaz de “**entender as linhas e as entrelinhas** dos textos, dominando um bom nível de **interpretação**” (ROCHA, W., 2016, p. 19, grifos meus). Assim, ler criticamente, para o autor, corresponderia à habilidade adquirida pelo leitor de realizar inferências. Ao entrar em contato com o texto, o leitor crítico associa (ou “entende”, usando as palavras do autor) as informações explícitas (“as linhas”) e implícitas (“as entrelinhas”) e as interpreta.

Na mesma perspectiva, porém, ressaltando a necessidade de que o leitor mobilize seu conhecimento de mundo, na realização de inferências, Teixeira Neto (2015, p. 47) argumenta que para se tornar um leitor crítico, é necessário que o leitor “adquira uma formação que o torne um ser ativo e que seja capaz de antes de ler a palavra, leia o mundo, conforme Freire (1999, p. 11), ao afirmar que ‘a leitura do mundo’ precede à leitura da palavra”.

Semelhantemente, Viana (2018, p. 35) diz que o leitor apto à *leitura crítica*

“precisa saber articular seus conhecimentos aos conteúdos proporcionados pelas diversas leituras que ele faz, e ainda saber ativar seus conhecimentos prévios, com o intuito de fazer inferências, conexões, para que seja capaz de compreender o que lê”.

Por fim, Sousa (2016, p. 45), levando em consideração o advento de novos meios de comunicação, destaca que ler criticamente envolve também “desenvolver a capacidade de compreensão, análise e interpretação das mídias/TIC em si e de suas mensagens (considerando os diferentes formatos (textual, visual, oral, audiovisual, digital)”. As concepções apresentadas por Teixeira Neto (2015), Viana (2018) e Sousa (2016) são exemplos de pesquisas que corroboram e ampliam a visão de Rocha, W. (2016), ao destacarem que ler criticamente envolve associar a textualidade a conhecimentos socioculturais. Essa perspectiva foi também observada em outras oito pesquisas, a saber, Arouche (2015), Lima (2010); Medeiros (2015); Oliveira (2011); Poglia (2016); Richter (2008); Rocha, W. (2016); Santos (2013).

Viana (2018, p. 35) afirma que o leitor crítico é apto a relacionar o que ele lê aos conhecimentos de mundo que ele carrega consigo: “o leitor precisa saber articular seus conhecimentos aos conteúdos proporcionados pelas diversas leituras que ele faz” e também acessar seus conhecimentos de mundo⁵⁷ com a intenção de interligá-los aos elementos do texto lido “e ainda (o leitor) precisa saber ativar seus conhecimentos prévios, com intuito de fazer inferências, conexões” (VIANA, 2018, p. 35), a fim de que a **compreensão do texto** seja alcançada “para que (o leitor) seja capaz de compreender o que lê” (VIANA, 2018, p. 35). Nesse trecho encontra-se caracterizada a visão que Viana (2018) apresenta sobre o ato de ler, a qual está relacionada à compreensão de informações implícitas, visão que é compartilhada por todos os outros autores da categoria *leitura crítica inferencial*.

Portanto, por meio da análise dessas considerações acerca do que significa ler criticamente nesses trabalhos, compreendi que para seus autores, *ler criticamente é uma habilidade (ou capacidade) de apreender sentidos implícitos a partir das pistas*

⁵⁷ Segundo Coscarelli (2014), o termo “conhecimento prévio” pode ser usado para designar diversos tipos de conhecimentos, tais como o conhecimento linguístico, intuitivo, científico, procedimental, entre outros. Então, ao escolher a expressão “conhecimento de mundo” para explicar a concepção de Viana (2018), entendo que esta autora, ao usar o termo “conhecimento prévio”, refere-se a informações epistêmicas que o leitor acumulou, ao longo de sua formação, antes de entrar em contato com o texto.

deixadas na materialidade linguística (como palavras, símbolos, imagens), de forma a trazer à tona conclusões acerca dos significados implícitos que o texto traz em relação às defesas, informações e ideologias. Dessa forma, o leitor se põe a certa distância do texto, pois propõe revelar o que está subentendido.

A concepção de *leitura crítica* subjacente a essa categoria dialoga com o conceito de inferência de Dell'Isola (2014) presente no Glossário da Ceale. Segundo a autora, a inferência

revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou [...] A informação inferida não está no texto, mas só pode ser acessada por meio dele (DELL'ISOLA, 2014, p. 146).

Ao comparar a definição apresentada por Dell'Isola (2014) sobre inferência e as definições de *leitura crítica* oferecidas por Arouche (2015), Frager e Thompson (1984), Lima (2010), Medeiros (2015), Oliveira (2011), Poglia (2016), Richter (2008), Rocha, W. (2016), Santos (2013), Sousa (2016), Teixeira Neto (2015) e Viana (2018), percebo pontos de contato que indicam que *ler criticamente*, para esses autores, corresponde a um processo predominantemente cognitivo, em que o leitor deve ser capaz de antecipar e correlacionar informações, além de ativar conhecimentos prévios que emergem a partir das pistas deixadas na superfície textual.

5.2.2 Como a capacidade de realizar a *leitura crítica inferencial* pode ser desenvolvida?

A análise das dissertações e teses evidenciou que, para os autores desses trabalhos, a capacidade de ler criticamente, ou seja, de realizar uma *leitura crítica inferencial* pode ser desenvolvida. Assim, entendendo que a *leitura crítica inferencial* se caracteriza como o resultado de um processo de desenvolvimento. Questionei-me se nessas pesquisas existiria também uma descrição de como esse processo acontece. *Como começaria o processo de leitura crítica? Existe uma diferença entre “apenas” ler e ler criticamente nesses trabalhos?*

Na busca por resposta a essas questões, encontrei, em alguns dos trabalhos que compõem a categoria *leitura crítica inferencial*, caracterizações sobre como o processo de realizar *leitura crítica* ocorreria (MEDEIROS, 2015; ROCHA, W., 2016; SANTOS, 2013; TEIXEIRA NETO, 2015). Nessa busca, identifiquei também pontos de contato entre os processos que esses autores descrevem. Esses pontos de contato dizem respeito aos movimentos que o leitor precisa fazer para realizar a *leitura crítica*. Nomeei esse movimentos como: 1) *aquisição de conhecimentos de mundo*; 2) *o reconhecimento linguístico do texto*; 3) *a interpretação de implícitos do texto*.

No primeiro movimento, segundo Medeiros (2015), Rocha W. (2016), Santos (2013) e Teixeira Neto (2015), a aquisição de conhecimentos de mundo pode ocorrer artificialmente por meio da intervenção de um agente exterior (como um professor), ou naturalmente, por meio da coleção de conhecimentos construídos pelo leitor ao longo de sua formação, visto que o leitor acumula informações sobre o mundo, a partir de suas vivências em diferentes espaços sociais, antes de entrar em contato com o texto. No segundo movimento, o leitor entra em contato com o material linguístico e o decodifica, juntando letras, palavras, frases, parágrafos, símbolos, imagens para produzir sentido; além de precisar também de relacionar partes do texto, construindo pontes entre o que foi dito primeiro e o que foi dito depois. Por fim, no terceiro movimento, esse leitor relaciona o conteúdo decodificado com o mundo, de maneira a compreender o contexto do texto, ou seja, apreender as dimensões socioculturais, discursivas e ideológicas do que foi lido, isto é, informações que não estão explícitas, mas que precisam ser resgatadas pela interpretação do leitor com base nas pistas deixadas na superfície textual.

É possível verificar como esses três aspectos estão presentes na descrição do processo de ler criticamente feita por Santos (2013, p. 32):

Ao reconhecer o texto inicial, a construção de sentido é feita mais facilmente e, em certos casos, só é atingida com esse reconhecimento. Ao tomar e reconhecer essas construções, o aluno explora o implícito e o subentendido dos textos e assume uma postura crítica por reavivar as ideologias que esses discursos carregam. Trazer paródias e paráfrases para a sala de aula implica numa leitura cuidadosa e lúcida, atingindo o sucesso da atividade e fazendo com o aluno assumira uma postura ativa na interação de ensino-aprendizagem.

Santos (2013) defende que uma postura crítica diante do texto, isto é, uma *leitura crítica* passa por um processamento inicial do texto, o qual é necessário para que a leitura de implícitos seja realizada. A autora sugere a exploração de recursos lúdicos (por exemplo, a exploração de paródias) e alerta que a exploração de tais recursos leva o aluno a assumir uma postura ativa diante do texto, tornando-o capaz de continuamente estar pronto a realizar as conexões necessárias para as inferências que compõem a *leitura crítica*.

A sequência didática proposta por Rocha, W. (2016) possui, de acordo com ele, a finalidade de formar o leitor crítico a partir da leitura e compreensão do cordel de Patativa do Assaré, seguindo a proposta de sequência didática de Cosson (2014)⁵⁸, Rocha, W. (2016, p. 103-104) propõe uma ação em quatro partes: motivação; introdução; leitura e interpretação:

Elaboramos para este trabalho uma proposta de sequência didática básica sobre letramento literário para o 9º Ano do Ensino Fundamental [...] a partir dos fundamentos discutidos por Rildo Cosson no livro *Letramento Literário – Teoria e Prática*, segundo o qual devemos seguir quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. [...] É na etapa de motivação em que os alunos poderão adentrar na proposta de interação com o texto. [...] A segunda etapa, denominada por Rildo Cosson de “introdução”, é o momento de apresentar a vida e a obra de Patativa do Assaré aos alunos. Aqui, o professor deve falar da obra e da sua importância para justificar a escolha. [...] Na etapa seguinte, dedicada à leitura, o autor considera fundamental o acompanhamento da leitura, focalizando aquilo que está dito para o leitor e não as intenções do autor ao escrever a obra. [...] A quarta e última etapa é voltada para a interpretação. [...] Na sala de aula, a interpretação se dá inicialmente de maneira individualizada, porém o professor deve intervir para fazer com que os alunos a compartilhem e a ampliem. Assim, eles poderão entender que fazem parte de um grupo e que esse compartilhamento enriquece, fortalece e dilata as visões extraídas das leituras. Esse é o caminho para que a turma e, conseqüentemente, toda a escola se torne uma comunidade leitora. Todo esse processo deve ser organizado, mas não impositivo. A capacidade mediadora do professor é essencial para equilibrar as discussões. Não há apenas uma interpretação possível, mas nem toda interpretação faz sentido. Os limites devem ser baseados na coerência da leitura a partir do registro do que foi lido (

Nas quatro fases que Rocha, W. (2016) descreve, identifiquei o movimento de aquisição e conhecimentos de mundo nas duas primeiras etapas da sequência didática. Na terceira etapa (leitura), reconheço o segundo movimento (reconhecimento linguístico do texto) e, na última etapa, (interpretação) encontro o terceiro movimento.

⁵⁸ COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007

Os movimentos envolvidos na realização de uma *leitura crítica inferencial*, conforme caracterizados por Santos (2013) e Rocha, W. (2016), foram identificados em todos os trabalhos da categoria *leitura crítica inferencial*. Note-se, entretanto, que alguns autores, ao discutirem como a capacidade de fazer inferência pode ser desenvolvida, por meio de uma intervenção pedagógica, apresentam o que pode ser visto como um maior detalhamento desse processo. Por exemplo, Medeiros (2015), Rocha, W. (2016) e Teixeira Neto (2015) propõem sequências didáticas como recurso para alcançar a *leitura crítica* e a formação do leitor crítico.

Teixeira Neto (2015) constrói uma sequência didática para leitura e produção de infográficos, apoiando-se nos princípios de Dolz e Schneuwly (2004) e nos comentários que Marcuschi (2008) faz sobre esse modelo de sequência didática, com o objetivo de desenvolver a habilidade de ler criticamente e pensar criativamente. Segundo Marcuschi⁵⁹ (2008 *apud* TEIXEIRA NETO, 2015, p. 49), a sequência didática é organizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final, as quais Teixeira Neto (2015, p. 49-53) aplica da seguinte forma:

Nessa primeira etapa [apresentação da situação], os alunos terão contato com seis gêneros textuais distintos, entre os quais o infográfico. [...] A partir desse momento, será aberto um diálogo com a turma [...]. Serão apresentados vários [infográficos] para que os estudantes percebam o que há de comum entre os infográficos com os quais estão trabalhando. Aqui, serão mostrados os elementos que os constituem, sua estrutura e conceitos, pautados na linha teórica que norteia este trabalho, de modo que o aluno possa construir seu próprio conceito de infográfico. [...] [Na segunda etapa, produção inicial] Marcuschi (2008) sugere que os alunos realizem a primeira produção. Para isso, serão utilizadas folhas de papel A4, lápis grafite e de cor para incrementar o gênero, no caso deste estudo, do infográfico. É uma fase na qual se inicia o processo de assimilação do gênero, promovendo o letramento verbal e visual. [...]. [Na terceira etapa, módulos] o aluno vai aprimorando o gênero trabalhado. Para isso, serão realizadas atividades de leitura, escritura e reescritura do gênero infográfico de modo que os alunos percebam suas falhas no processo de construção do gênero, observando a estrutura composicional, e as evitem em cada fase da produção.[...] [Na quarta etapa, produção final], os alunos já adquiriram o conhecimento teórico e prático sobre o gênero infográfico e vão criá-lo na sua versão final. Nessa fase da sequência didática, após a comparação dos textos produzidos em cada módulo, o pesquisador chegará ao processo de avaliação no sentido de perceber se o infográfico produzido pelos alunos atingiu os objetivos previstos nesta pesquisa.

⁵⁹ MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Comparando as sequências didáticas propostas por Rocha, W. (2016) e Teixeira Neto (2015), percebi que em ambas se empregam procedimentos com características distintas para alcançar a *leitura crítica*. Porém, o foco no papel exercido pela ação docente é claro: o professor é um agente mediador do processo de aquisição da *leitura crítica*, o qual oferece, em determinado momento, elementos para que o leitor realize a leitura.

Destaco um aspecto específico de Teixeira Neto (2015) que realiza procedimentos que focalizam leitura e escrita. No caso, esse autor não deixa claro por que optou por usar um modelo de sequência didática que privilegia a escrita, embora seu trabalho seja especificamente destinado a discutir a *leitura crítica*, o que me levou a questionar: *a leitura é beneficiada pela prática da escrita?* Porém, não encontrei resposta a essa questão no texto do autor.

5.2.3 Referências bibliográficas mais frequentes

Conforme o que sinalizei no terceiro capítulo (Lógica de Investigação), quando categorizei as pesquisas, uma das minhas maiores dificuldades, em analisar a *leitura crítica inferencial*, foi que a maioria das pesquisas que se enquadrava nessa definição não definia explicitamente a *leitura crítica*. Por isso, associada a essa falta de definições explícitas, ocorre também a ausência de citação de referências a bibliografias que abordam *leitura crítica*. Dos 11 trabalhos da categoria *leitura crítica*, quatro mencionam alguma referência nos segmentos de texto em que as palavras-chave *leitura crítica*, *leitor crítico* ou *ler criticamente* apareciam (AROUCHE, 2015; OLIVEIRA, 2011; POGLIA, 2016; SOUSA, 2016). No gráfico abaixo (GRÁFICO 05), demonstro a frequência desses autores e, posteriormente, como esses autores são mencionados nos textos analisados.

GRÁFICO 05 – Referências bibliográficas mais frequentemente citadas pelos autores para definir a *leitura crítica* inferencial

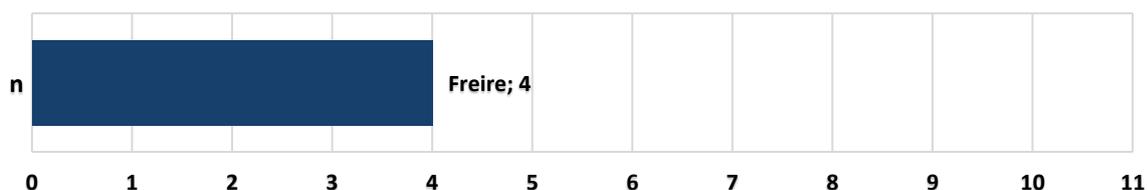


Gráfico elaborado por mim

Em quatro trabalhos (AROUCHE, 2015; LIMA, 2010; TEIXEIRA NETO, 2015; VIANA, 2018), entre 2010 e 2018, distribuídos nas universidades Mackenzie (n=1); UNISINOS (n=1); UFS (n=1); UFG (n=1) há a menção à frase de Freire (1988): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Os quatro autores usam essa frase para designar o papel dos conhecimentos de mundo na construção da *leitura crítica*. Para que a construção da *leitura crítica* aconteça, é essencial saber que o leitor, mesmo antes de adquirir a habilidade de decodificar a escrita, já lê sua realidade, suas crenças, seus gostos, isto é, ele lê mundo que o rodeia. Freire é, conforme sinalizei no terceiro capítulo (Lógica de Investigação), o autor mais citado em todas as teses e dissertações que analisei, e esse predomínio está presente nas duas categorias de definição de *leitura crítica* que examinei.

Como pode ser visto, a *leitura crítica inferencial* é relacionada principalmente à habilidade de conectar informações presentes no texto a conhecimentos de mundo, produzindo inferências sobre os não ditos. Dessa maneira, percebo que ler criticamente, para os autores citados na categoria *leitura crítica inferencial*, é caracterizado como um processo predominantemente cognitivo e autônomo organizado em movimentos que, quando postos em ação, fazem emergir informações “ocultas” no texto. A seguir, caracterizo a *leitura crítica engajada*, concepção de *leitura crítica* que tem uma visão diferente sobre o que é ler criticamente, que enfatiza mais os significados e implicações da interação entre leitor e texto.

5.3 A *leitura crítica engajada* e a formação de um leitor rebelde e irreverente

Enquanto a concepção *leitura crítica inferencial* estava presente em 16,2% das pesquisas analisadas, a concepção de *leitura crítica engajada* concernia a 83,8% do total de trabalhos, o que mostra o predomínio dessa concepção entre as teses e dissertações brasileiras sobre *leitura crítica*, conforme pode ser visto no GRÁFICO 05b. Compõem a categoria *leitura crítica engajada* teses (n=11), dissertações de mestrado acadêmico (n=37) e mestrado profissional (n=9).

GRÁFICO 05B – Frequência da *leitura crítica* engajada nas teses e dissertações analisadas

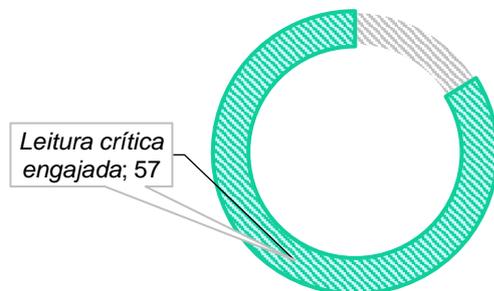


Gráfico elaborado por mim

A partir dos aspectos em comum entre as teses e dissertações que analisei, pude chegar a determinadas conclusões sobre o que significa conceber a *leitura crítica* como prática que envolve posicionamento em relação ao texto. O resultado das análises do que caracterizaria essa perspectiva está organizado em três partes: 1) o que é a *leitura crítica engajada*; 2) como ocorre a *leitura crítica engajada*; 3) quais são as referências bibliográficas mais frequentes.

5.3.1 O que é a *leitura crítica engajada*

Como mencionei acima e mostrei no terceiro capítulo (Lógica de Investigação), na categoria *leitura crítica engajada*, integrei os estudos que defendem que ler criticamente significa se **posicionar** diante do texto. A definição do que significa se posicionar diante de um texto é explicada por Barba (2018, p. 37) que afirma que “um sujeito **ativo**, que de alguma maneira **dialoga**, **aceita** ou **contesta** o que está lendo [...] consideramos e nomeamos como leitor crítico” (grifos meus). Em negrito destaco as características que o pesquisador atribui ao leitor que está apto a realizar uma *leitura crítica*.

As características mencionadas por Barba (2018) sugerem ser um leitor crítico aquele que assume posicionamento diante do texto, o que, no subtítulo dessa seção, chamo de um leitor rebelde e irreverente. Esse leitor se sente à vontade para se apropriar ou rejeitar o que o texto diz. Então, para além da compreensão e da interpretação, o leitor crítico combate ou se alia ao texto livremente, sem se

submeter ou prestar reverência ao que está escrito. A leitura, para esse leitor, está a serviço dele mesmo, então, ele se sente convidado a se envolver, colocando-se em primeiro lugar. Entendo essa postura como um ato de rebeldia em relação à hegemonia da tradição epistemológica: o leitor crítico que ousa questionar o texto, brinca com o prestígio historicamente conferido à palavra escrita. Em outras palavras, nessa concepção de *leitura crítica*, o leitor crítico é ativo e questiona o conteúdo do texto, a partir de suas próprias vivências e experiências, de maneira a transpor o que não representa a sua realidade. Para demonstrar a atuação desse leitor, exemplifico com o conceito defendido por Batista-Santos (2018, p. 215):

Possibilitar que o aluno pense e questione sobre temas cotidianos e às vezes polêmicos, faz desse aluno um leitor crítico, que não aceita tudo que lê, que sabe adentrar-se no texto usando seu conhecimento de mundo e interagindo com o mesmo.

Na mesma linha de raciocínio, Costa (2016, p. 258) afirma que:

Não queremos dizer que, para ser um leitor crítico, o aluno tenha que ler textos verbo-visuais, mas defendemos que aprender a lê-los, considerando os efeitos de sentido conjugados em sua materialidade e nos fios dialógicos que tecem o enunciado, auxilia-o a perceber e compreender os discursos implícitos nos textos, os valores, as posições ideológicas etc., de forma a responder-lhes criticamente, sendo capaz de elaborar, por sua vez, seus próprios enunciados em forma de réplicas ativas e conscientes.

Entre os trabalhos que assumiram uma perspectiva da *leitura crítica* com ênfase no engajamento social, percebi alta frequência (n=23) entre palavras relacionadas ao campo semântico *cidadania* (*cidadania*, *cidadão*, *cidadã*, *participação* associada ao termo *sociedade*) nos segmentos de texto que continham as definições de leitura. Observemos o que alguns deles dizem:

TABELA 14 – Exemplos de segmentos que associam *leitura crítica* a termos relacionados à cidadania

| | |
|--------------|--|
| Barba, 2018 | “A leitura realizada por um leitor crítico não é aquela que apenas o insere superficialmente ao mundo, mas sim aquela que possibilita uma inserção mais participativa e crítica na sociedade em que vive ”. |
| Fujita, 2017 | “As observações em sala de aula demonstraram que a interação professor-aluno é fator preponderante para a constituição de espaços de aprendizagem . Silva (1998, p. 27) explica que o ambiente e as relações que permeiam a sala de aula interferem no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da <i>leitura crítica</i> do aluno, pois “[...] sem espaços para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação no sentido de que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos ”. |
| Santos, 2018 | [...] “decidimos que a leitura seria a área pesquisada, pois compreendemos que seu domínio pleno contribui para o desenvolvimento do ser como cidadão que, usando-a como meio emancipador, atua de maneira mais autônoma na sociedade letrada em que vivemos ”. |
| Sousa, 2004 | “ as iconografias humorísticas não se esgotam em si mesma . Por meio delas e partir delas, [...] a perspectiva maior é instrumentalizar os alunos a reivindicarem esses direitos, caso lhes sejam negados, se assumirem cidadãos ”. |

Tabela elaborada por mim, grifos meus

Deve ser notado ainda que a associação entre *leitura crítica* e cidadania está também relacionada ao potencial “empoderador” da capacidade de ler. Como lugares de disputa ideológica, os textos, quando lidos criticamente, passam a ser percebidos essencialmente como locais em que se revelam confrontos históricos, políticos, sociais. Com esses conhecimentos em mãos, argumentam os autores dos trabalhos apresentados na tabela acima, que o leitor é capaz de se posicionar diante do texto à medida que ele se apropria daqueles conhecimentos que lhes são significativos para a construção tanto do seu ponto de vista quanto da sua realidade pessoal e social. Então, na categoria *leitura crítica engajada*, a leitura não se resume a habilidade individual de ler – ela serve a um propósito maior, em que o leitor contempla o mundo do texto sob uma perspectiva própria de seu mundo. Nessa concepção de *leitura crítica*, renova-se constantemente o diálogo entre o individual e o social, entre o cognitivo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior.

Para alguns autores da categoria *leitura crítica engajada*, o leitor se conscientiza de que o texto não é homogêneo, mas que é resultado de uma complexa cadeia de vozes que dialogam e que dão vez a certos discursos e, em contrapartida, silenciam

outros. Essa compreensão pode ser reconhecida no que afirma Scott⁶⁰ (1988 *apud* CORADIM, 2008, p. 21):

o verbo criticar não deve ser entendido como aspecto negativo, pois não significa dizer que algo está/é correto ou incorreto simplesmente [...] criticar remete a uma reflexão sobre o que está sendo abordado pelo texto ou pelo autor e quais são os fundamentos teóricos que subsidiam as afirmações propostas pelo texto/autor [...] fundamentais na leitura de textos: 1) quem ganha e quem perde ao se publicar os textos; 2) o que não foi mencionado nos textos.

Scott (1988 *apud* CORADIM, 2008), quando afirma que criticar não significa meramente avaliar o valor de verdade de um texto, evidencia o que pude observar nas teses e dissertações analisadas na categoria *leitura crítica engajada*: ler criticamente significa ter uma ação **cocriadora** diante do que foi lido, de forma a participar diretamente do texto, em vez de se limitar a decodificá-lo, aceitá-lo ou rejeitá-lo completamente. Os autores que concebem a *leitura crítica* como prática *engajada* constroem seu ponto de vista **sobre** o texto e **com** o texto: o leitor **responde** ao texto, aproximando-se dele. Porém, essa aproximação não é necessariamente pacífica: o leitor crítico luta a favor e contra o texto, desconfiando do que é apresentado e o que é escondido dele.

5.3.2 Como ocorre a leitura crítica *engajada*

A partir da análise realizada, pude compreender que, de acordo com os autores que compuseram a categoria *leitura crítica engajada*, uma leitura é considerada *engajada* quando existe um leitor: 1) munido de conhecimentos de mundo, consciente e seguro de seu poder de se posicionar diante do texto; 2) que entra em contato com o texto; 3) que interpreta o texto e 4) que anuncia externa ou internamente seus posicionamentos sobre ele.

Vários dos pesquisadores que adotam uma concepção de *leitura crítica* como *engajada* (n=25) afirmam que se aprende a ler criticamente (ALMEIDA, 1999; BATISTA-SANTOS, 2018; CASTELUBER, 2012; CORADIM, 2008; COSTA, 2016; D'ALMAS, 2011; DANTAS, 2018; FERRARINI, 2014; GUIMARÃES, 2013; MAIA,

⁶⁰ SCOTT, M. **Critical reading needn't be left out**. The Specialist, New York, v. 9, n. 112, p. 123-137, 1988.

2011; MEDEIROS, 2017; MUENCHEN, 2006; NOGUEIRA, 2010; QUEIRÓZ, 2009; SANTANA, 2018; SANTOS, R., 2009; SANTOS, I., 2010; SANTOS, M., 2014; SILVA JÚNIOR, 2015; SILVA, E., 2014; SILVA, M. G., 2008; TRIVISOL, 2017). Para esses autores, o leitor vai se tornando cada vez mais apto a realizar a *leitura crítica engajada* (FUJI, 2008; MAIA, 2011; ROCHA, F., 2008; SANTOS, M., 2014; SILVA, M. G., 2008; TRIVISOL, 2017). Isso significa que a *leitura crítica* pode ser adquirida de forma independente, mas também pode ser ensinada, por exemplo, na escola. Alguns desses autores defendem a escola, como local privilegiado para a prática de leitura, pois, de acordo com eles, seria na escola que os estudantes teriam mais chances de serem bem-sucedidos no processo de aquisição da *leitura crítica*, tal como defende Barba (2018, p. 54):

[Com as] diferentes atividades de leitura aplicadas durante a realização da pesquisa, percebemos o quanto a mediação dos professores faz a diferença para que os educandos obtenham êxito para a realização da *leitura crítica*. Nas atividades em que pouco ou nada mediamos, o número de alunos que não conseguiu compreender os gêneros textuais explorados foi bem maior em relação aos que conseguiram.

Outros autores que, tal como Barba (2018), defendem a intervenção de um agente promotor da *leitura crítica*, enfatizam que *leitura crítica*, quando mediada, contribui para que o leitor se familiarize e se sinta autorizado a questionar e avaliar o texto (ANJOS, 2008; FUJITA, 2017; TAMURA, 2010; VIANA, 2018). WALLACE (1992 *apud* MARTINI, 2014, p. 57) reforça que a mediação é relevante, pois “os alunos são carentes de força crítica para tentar resistir aos ataques da mídia, e não cabe ao professor colaborar para que eles tenham uma postura de reverência diante de textos”.

A mediação então teria a função de oferecer subsídios ao futuro leitor crítico para que, enriquecendo seus conhecimentos de mundo, possa apresentar posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis ao que ele lê. Para Anjos (2008), Barba (2018), Fujita (2017), Tamura (2010) e Viana (2018), é esse o papel do professor na sala de aula: organizar a realização da leitura de forma que o diálogo do aluno com o texto seja realizado, de maneira que, à medida que o professor incentiva essa prática em sala de aula, o aluno se aproprie dela e, posteriormente, seja capaz de realizá-la com autonomia. Como exemplo dessa perspectiva, vejamos Tamura (2010), que, apoiando-se em Solé (1998), discute essa questão:

Desse modo é possível observar que os leitores proficientes desenvolvem

estratégias (procedimentos) de leitura eficientes. Já leitores menos proficientes necessitam de ajuda em sua leitura. [...] É aí que entra o papel do professor. Solé (1998, p. 70) explica: “Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o meta-cognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (SOLÉ, 1998) (TAMURA, 2010, p. 27).

Tamura (2010) argumenta que, embora o professor possa facilitar o processo de desenvolvimento do leitor crítico, deve-se reconhecer que se trata de uma atividade complexa que envolve processos de raciocínio (cognitivo) e de reflexão sobre o que é raciocinado (meta-cognitivo). Consequentemente, não há uma maneira exclusiva e precisa de conduzir e realizar a atividade de leitura.

Quando me deparei com as defesas dos pesquisadores acerca da importância da mediação na formação do leitor crítico, questionei se haveria trabalhos que problematizassem o oferecimento de subsídios “necessários” para a formação de um leitor crítico e engajado. *Será que os autores explicitariam alguma preocupação com o “risco” de que o agente de mediação pudesse impor sua visão de mundo e os próprios posicionamentos ao aprendiz em formação?* No entanto, não encontrei nenhum trabalho que fizesse esse questionamento.

Conforme discuti no quarto capítulo (Leitura Crítica como Tema de Pesquisa: revisão de literatura sobre o tema para ampliação de perspectiva analítica), Taglieber (2000) explica que, entre os autores que ela analisou, não há um consenso a respeito de uma fase do desenvolvimento do aprendiz em que a *leitura crítica* deveria iniciar. Encontrei, entre as pesquisas da categoria *leitura crítica engajada*, algumas considerações sobre em qual momento da vida a *leitura crítica* deveria ser iniciada. Alguns autores dizem que, quanto mais cedo for iniciada, melhor será o resultado (FUJITA, 2017; OLIVEIRA, 2006; SANTOS, S., 2015;). Para Oliveira (2006), o desenvolvimento da *leitura crítica* deve ser iniciado na educação infantil, quando o contato com o mundo da escrita começar – ainda que a criança não saiba ler. Entretanto, a maioria das pesquisas não entra em detalhes acerca de quando seria o momento ideal. Além disso, encontrei pesquisas que abordam o desenvolvimento da *leitura crítica* nos anos iniciais (SILVA, F., 2018) e nos anos finais (ALMEIDA, 1999; BARBA, 2018; FUJITA, 2017; MEDEIROS, 2015; SILVA, F., 2008; SILVA, R. G, 2015; SOUZA, 2004) do ensino fundamental; no ensino médio (CORADIM, 2008; MESQUITA, 2014; PEDROSO, 2004; XAVIER, 2018) na

Educação de Jovens e Adultos (MUENCHEN, 2006); no ensino superior (BATISTA-SANTOS, 2018); na formação continuada de professores (SILVA, J., 2010; TRIVISIOLO, 2017); ou em cursos livres voltados a adultos (MARTINI, 2014).

5.3.3 Referências bibliográficas mais frequentes

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi que a maior parte dos trabalhos que adota a perspectiva de leitura que denominei *leitura crítica engajada* cita ao menos uma obra e/ou autor que apoia sua definição de *leitura crítica* (n=49), diferentemente dos trabalhos que estão inseridos na categoria *leitura crítica inferencial*. Outro aspecto que também se destacou, em minha análise, é que, diferentemente do que eu imaginava, no início da minha investigação, existem diferenças consideráveis entre as fontes bibliográficas a que os autores fazem referência para definir *leitura crítica*, como explorarei a seguir. No terceiro capítulo (Lógica de Investigação) registrei a tabela completa dessas citações, organizadas de acordo com sua frequência. Nesta seção decidi analisar como os autores mais frequentes (n≥3) foram usados, a fim de compreender a quais fontes os pesquisadores brasileiros mais recorrem. No gráfico abaixo (GRÁFICO 06), essas fontes estão dispostas e identificadas conforme sua frequência:

GRÁFICO 06 – Frequência (n≥3) de referências bibliográficas nas teses e dissertações da categoria *leitura crítica engajada*

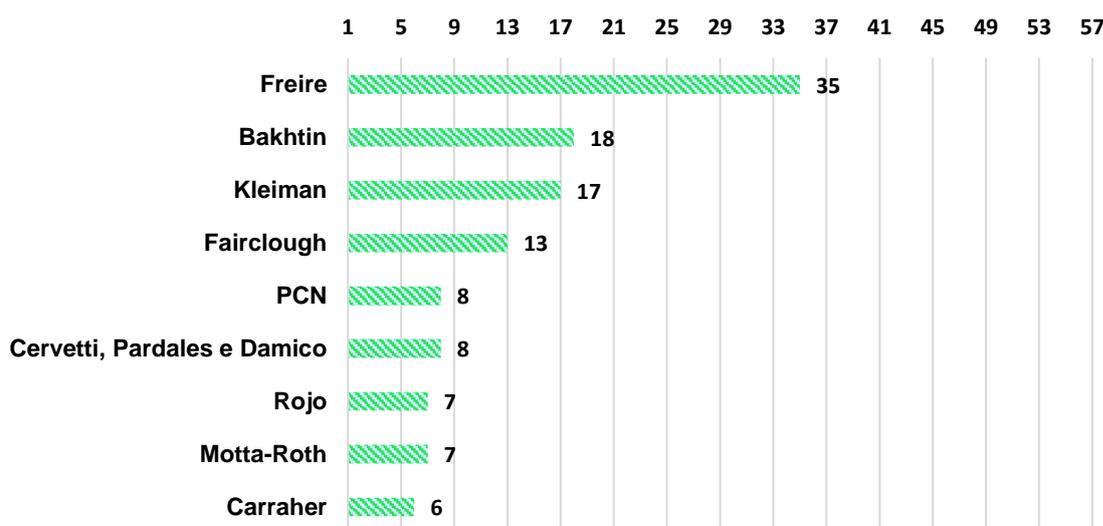


Gráfico elaborado por mim

Como pode ser observado no Gráfico 06, o educador brasileiro Paulo Freire foi o mais citado entre os autores que se identificam com a concepção de *leitura crítica engajada*. No trabalho de Busnardo e Braga⁶¹ (2000 *apud* DANTAS, 2018, p. 100), há um trecho que pode ajudar a entender por que essa frequência é tão alta:

[...] pensar em *leitura crítica* no Brasil é, por definição, pensar na obra de Paulo Freire, cuja visão vem influenciando a educação tanto no plano nacional como internacional. Sua postura de resgatar a experiência vivencial do aluno no contexto pedagógico é uma das grandes contribuições da obra freireana para a pedagogia da leitura e isso está diretamente relacionada à postura crítica deste filósofo.

A citação que Dantas (2018) faz de Busnardo e Braga (2000) ressalta uma característica da obra de Freire muito relevante à *leitura crítica engajada*: a participação das vivências do aprendiz no processo de *leitura crítica*, assim como a relevância das experiências que ele recolhe em seu próprio mundo, como partes fundamentais do processo de leitura. Essa característica é frequentemente citada (n=21) nos trabalhos sobre *leitura crítica* analisados nessa categoria.

Os seguintes aspectos da obra freiriana também são abordados entre as teses e dissertações que compuseram a categoria *leitura crítica engajada*: a crítica à educação bancária (n=7); a relação entre a palavra e o mundo (n=20); a leitura verdadeira (n=4), as quais exploro abaixo:

A crítica de Freire à chamada por ele de educação bancária foi mencionada por sete autores (ALONSO, 2011; BATISTA-SANTOS, 2018; DANTAS, 2018; ROCHA, F., 2008; RODRIGUES, 2017; SANTOS, M. 2014, SILVA, R. G, 2015). Para Batista-Santos (2018, p. 75), a educação bancária

caracteriza-se pelo 'depósito' de informações ou conteúdos nos alunos, pelo ensino carregado de autoridade demasiadamente descontextualizado", e está apoiada em uma "relação 'antidialógica', a qual desconsidera a multiplicidade de vozes dos sujeitos e a diversidade cultural existente.

Uma educação bancária contraria os princípios que definem a *leitura crítica engajada*, pois ela reforça padrões hegemônicos de que o professor (ou outros

⁶¹ BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Ilha do Desterro Revista de Língua Inglesa, Literaturas Inglesas e Estudos Culturais Revista de Língua Inglesa, Literaturas Inglesas e Estudos Culturais**, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000.

agentes letradores) detêm um conhecimento que, além de inquestionável, deve ser rapidamente assimilado e aderido pelo aprendiz, o qual não tem nem direito de se opor em qualquer momento. Nesse sentido, a fim de propor uma leitura questionadora, em que o leitor é agente da leitura, os pesquisadores citam Freire e o modelo de educação contra o qual ele lutou ao longo de toda sua carreira.

Além desse conceito de educação bancária, foi também frequente a menção ou alusão à frase “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1994). Assim como foi feito nas dissertações que concebiam a *leitura crítica* como *leitura crítica inferencial*, Almeida (1999), Alonso (2011), Arouche (2015), Batista-Santos (2018), Correia (2018), Dantas (2018), Lima (2010), Monteiro (2013), Oliveira, D. (2006), Queiróz (2009), Santos, A. (2015), Santos, M. (2014), Santos, R. (2009), Silva, E. (2014), Silva, M. (2008), Silva, R. G. (2015), Souza, C. (2011), Rodrigues (2017), Teixeira Neto (2015), Xavier (2018) usam essa frase para relacionar o papel que os conhecimentos de mundo em relação à construção da *leitura crítica*. De acordo com Santos, A. (2015, p. 24):

A leitura da palavra será sempre precedida pelas experiências, pelos saberes previamente construídos, pelos acionamentos cognitivos que formam a “leitura de mundo”; e estes elementos são fundamentais para a construção das significações de um texto. Um leitor crítico é um sujeito capaz de atribuir sentidos ao texto, por meio das condições históricas e socioculturais que ele ocupa, levando também em consideração as condições históricas e socioculturais do autor no momento da produção.

A alusão que Santos, A. (2015) faz à frase “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, demonstra que, antes de adquirir a habilidade de decodificar a escrita, o aprendiz já lê sua realidade, suas crenças, seus gostos, ou seja, ele lê mundo que o rodeia. O leitor crítico, sob a perspectiva de Santos, A. (2015), é aquele sujeito que estabelece relações entre suas experiências e condições culturais, históricas e sociais e o que se lê.

Por fim, a ideia de “leitura verdadeira” também foi resgatada na categoria *leitura crítica engajada* por Rodrigues (2017), Oliveira (2006), Santos, S. (2015) e Silva, R. G. (2015). Para compreender a relação entre esse conceito e o impacto que ele tem sobre as teses e dissertações que o mencionam, destaco a citação que Santos, S. (2015) faz de Freire (1996) para definir o que é ler criticamente e quem é o leitor crítico: “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também

sujeito” (FREIRE, 1996 *apud* SANTOS, S. 2015, p. 47) . Como pode ser percebido nessa citação, na concepção de Freire (1996), a leitura verdadeira envolve uma troca entre o leitor e o texto, em um gesto de comprometimento, e é interessante verificar a correlação que os pesquisadores brasileiros fizeram entre a *leitura crítica* e a ideia de “leitura verdadeira”.

Bakhtin é o segundo autor mais citado entre os trabalhos que identifiquei como integrantes da *leitura crítica engajada*. Os conceitos de polifonia e dialogismo de Bakhtin (2010) foram os conceitos mais citados pelas pesquisas. Lançado na década de 1920, os conceitos foram inicialmente usados pelo filósofo russo para analisar a ficção de Dostoiévski, mas depois se estendeu por toda teoria bakhtiniana. De acordo com Bakhtin, no discurso está disposto um jogo de múltiplas vozes ideologicamente distintas, as quais resistiam ao discurso autoral. Essas vozes, ora entram em resolução, ora entram em disputa. Para Bakhtin, a polifonia é parte fundamental de toda enunciação, já que em um texto há diferentes vozes que se expressam:

“Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral” (BAKHTIN, 2010a, p. 378). Nesses termos, quando pensada sob a perspectiva de compreender para avaliar, para se posicionar e assumir riscos, a leitura ocupa um lugar no contexto didático que favorece, pela dimensão dialógico-discursiva dos enunciados concretos, a formação de um sujeito leitor crítico-responsivo, capaz de ler, nas linhas e nas entrelinhas, os pontos de vistas e, conseqüentemente, construir os seus, como, no nível de cada um, os alunos participantes dessa intervenção educacional, ao longo do processo, demonstraram (XAVIER, 2018, p.149).

O texto visto como lugar de luta contém ideologias com as quais o leitor entra em contato e tece diálogos com ele (diálogos que podem ser tensos ou pacíficos). No trecho citado por Xavier (2018), Bakhtin (2010) associa a avaliação (isto é, o posicionamento do leitor) à ocorrência de compreensão – em outras palavras, para Bakhtin, a opinião é parte fundamental da leitura. Xavier (2018), ao fazer essa citação, explica que o processo de opinar sobre o texto é, em um contexto didático, o lugar ideal para formação do leitor com perfil crítico. Os pesquisadores que citaram Bakhtin foram unânimes em mencionar que a voz do leitor também passa a também compor o processo dialógico no momento em se lê o texto (ANJOS, 2008; BARBA, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018; CASTELUBER, 2012; COSTA, 2016; MAIA, 2011; RODRIGUES, 2017; SILVA, R. G., 2015; TAMURA, 2010; XAVIER, 2018).

O trabalho de Kleiman (1999) tem discutido a respeito de práticas de letramento, no sentido de, ao discutir a questões de letramento, ressaltar a necessidade de desescolarizá-las, sugerindo que se deva trazer à escola a leitura e escrita que são constitutivas da sociedade, superando-se as práticas meramente escolares (KLEIMAN, 1997). A autora questiona o papel da escola como agência de letramento, problematizando as concepções que são comumente veiculados dentro dela:

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995 *apud* SOUZA, C. 2011, p. 20).

Ao citar Kleiman (1995), Souza, C. (2011) explicita uma preocupação comum entre pesquisadores que veem a *leitura crítica* como prática cocriadora. É frequente que esses autores critiquem a forma como as escolas e o poder público enxergam e promovem a leitura. Encontrei em 10 dos trabalhos analisados esse tipo de denúncia, nos quais os autores veem na *leitura crítica* como prática criadora uma maneira de, por meio do despertar crítico da linguagem, o sujeito pode desenvolver a consciência social e a transformação social. Essa é uma ideia central no trabalho de Kleiman que é destacada por vários autores (AROUCHE, 2015; CORADIM, 2008; GUIMARÃES, 2013; MARTINI, 2014; PEREIRA, 2014; ROCHA, W., 2016; SANTOS, M. T., 2014; SILVA, E., 2014; SILVA, M., 2008; TRIVISOL, 2017).

Identifiquei também a recorrência, nos trabalhos analisados na categoria *leitura crítica engajada*, a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor nas práticas de letramento na escola a partir das contribuições de Kleiman. Essa autora também questiona a atitude behaviorista do professor que, como figura importante na escola, muitas vezes se limitaria a estimular reações automáticas dos alunos. Dessa maneira, o aluno não encontraria espaço para agir como sujeito, deixando de expressar seu pensamento sobre o que ele lê, sobre outras vozes na situação comunicativa e sobre como essas leituras e interações contribuiriam às suas próprias vivências, pois predomina a autoridade do professor e o dito por ele, que não são contestados. Para Kleiman, a escola com esse tipo de prática só contribui para a manutenção do *status quo*, sobretudo agravado pela pobreza e pelo

analfabetismo generalizado, que se tornam consequências desse processo cíclico de reprodução. Considerações dessa natureza, com apoio nas reflexões de Kleiman, estão presentes nos trabalhos de Almeida (1999); Anjos (2008); Casteluber (2012); D'almas (2011); Dantas (2018); Fuji (2008); Maia (2011); Muenchen (2006); Nogueira (2010); Pedroso (2004); Queiróz (2009); Rocha, F. (2008); Silva, E. (2014); Silva Júnior (2015); Silva, M. (2008); Souza (2004); Souza, C. (2011).

A quarta fonte bibliográfica mais citada foi o linguista britânico Fairclough, presente em 13 pesquisas, a saber: Alonso (2011); Coradim (2008); D'almas (2011); Martini (2014); Monteiro (2013); Nogueira (2010); Oliveira, M. (2009); Oliveira, L. (2010); Santos, I. (2010); Silva, E. (2014); Souza, C. (2011); Tamura (2010), realizadas entre 2008 e 2014, principalmente na PUC-SP (n=2), UEL (n=2), UFSM (N=2) e UFRN (N=2). É interessante perceber que o trabalho desse autor é pouco citado em publicações vinculadas a instituições situadas no Nordeste brasileiro, ao passo que, na região Sul e Sudeste seus trabalhos são mais citados.

Fairclough foi amplamente citado para sustentar a defesa de que o discurso é um local de disputas ideológicas (FAIRCLOUGH, 1989) e que uma consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992, 1995) precisa ser incorporada às práticas da sala de aula para desenvolvimento da capacidade de ler criticamente. Nesse ponto, é interessante ressaltar que os autores que citam Fairclough associam a *leitura crítica* a uma prática social, na qual o leitor tem capacidade de revelar discursos ocultos no texto, como pode ser visto em Coradim (2008, p. 28):

Fairclough (1989) afirma que ler criticamente significa compreender o mundo através de determinadas relações e ideologias. Para ele, todo discurso carrega uma ideologia, pois a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e também em mudar maneiras de falar e agir. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85). Segundo o autor, a linguagem e o discurso são elementos inseparáveis, os quais são constituídos por ideologias.

O conceito de “consciência crítica da linguagem” de Fairclough (1992) diz respeito ao processo de formação consciente acerca das forças coercitivas sociais, relações de poder e ideologias, bem como seus efeitos sobre as identidades e relações sociais presentes no texto e no discurso. De acordo com o autor, caso o indivíduo se conscientize da natureza ideológica imanente a todo discurso, podem ser iniciados processos de mudança social e cultural, e esse é o motivo pelo qual Fairclough se

interessa por explorar esse conceito: ele defende que a consciência crítica da linguagem tem muito a contribuir para a emancipação das classes dominadas, pois visa à transformação do paradigma das relações de poder.

Fairclough (1992) ainda reforça que a cidadania efetiva não pode ocorrer em uma educação que não proporciona uma consciência crítica da linguagem. Dessa forma, o conceito de “consciência crítica” proposto pelo autor, é entendido por ele como um processo em que as pessoas, munidas de um poder gerado pela conscientização, tornam-se aptas a discutir e principalmente a resistir aos discursos ideologicamente impostos pela mídia, pela sociedade e pelos meios políticos. Portanto, ao examinar mais detidamente o conceito de “consciência crítica”, citado nas obras analisadas, percebi que os autores dessas obras relacionam a consciência crítica da linguagem à *leitura crítica*, inserem essa modalidade de leitura em um plano maior de um movimento mobilizador da sociedade, que encontra na escola – e na *leitura crítica* – uma aliada no processo de proporcionar a mudança e despertar de uma sociedade que reclama e luta por seus direitos.

A obra de Zanotto (1984) foi citada em seis trabalhos produzidos e publicados entre 2008 e 2018 na PUC-SP para definir *leitura crítica*: Batista-Santos (2018); Nogueira (2010); Queiróz (2009); Santos, M. (2014); Silva, M. (2008). De acordo com Queiróz (2009) e Santos, M. (2014), Zanotto, apoiada nas ideias de Raths, Jonas, Rothstein (1977), defende que a *leitura crítica*

é aquela que pressupõe a confrontação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor, uma relação entre mundo e não apenas de palavras (FREIRE e MACEDO, 1987). Trata-se de provocar a percepção do leitor de que no texto não existem simplesmente letras e palavras, mas existem outros sentidos, além do que os olhos alcançam como sinais gráficos. A autora explica que “a *leitura crítica* ocorre após o confronto com os dados do conhecimento prévio, o leitor deve concluir realizando julgamento de apreciação ou depreciação. E aqui parece ocorrer o momento de maior complexidade de *leitura crítica*, pois para realizar suas avaliações, o leitor entra aqui como um todo: no seu aspecto psicológico, com os seus desejos, suas idiossincrasias; no seu aspecto social e sociológico, com suas características próprias da classe a que pertence, seu uso da língua, suas crenças, seus valores, enfim sua ideologia (ZANOTTO, 1984)” (SANTOS, M. 2014, p. 60).

O conceito de Zanotto acerca da *leitura crítica* está presente em uma publicação dos anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura, o qual apenas pode ser encontrado fisicamente em algumas universidades de São Paulo e Paraná, o que impossibilitou que eu o acessasse e analisasse mais a fundo esse conceito. Dessa forma, minha

compreensão do conceito, conforme proposto pela autora, está baseada nas citações que os trabalhos fazem à autora, o que, apesar de não ser ideal, não me impossibilitou de perceber o diálogo explícito que Zanotto (1984) faz com as ideias de Freire acerca da *leitura crítica*. Na citação de Santos (2009), pude perceber que a *leitura crítica* é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva (ou psicológica, usando o termo empregado pela autora) e social, e, em razão disso, tem impactos na sociedade – ler criticamente, portanto, pode proporcionar ao leitor um agir na sociedade.

Cervetti, Pardales e Damico publicam em 2001 um texto que contém uma comparação bastante usada pelos autores da categoria *leitura crítica engajada* para definir *leitura crítica*, contrastando-a ao letramento crítico, o qual reproduzo⁶² (ANEXO A) abaixo:

TABELA 15 – Quadro comparativo de Cervetti, Pardales e Damico (2001) acerca das diferenças entre *leitura crítica* e letramento crítico

| Área | <i>Leitura crítica</i> | Letramento crítico |
|-------------------------------------|---|--|
| Conhecimento (epistemologia) | O conhecimento é adquirido por meio da experiência sensorial no mundo ou por meio do pensamento racional; é pressuposta uma separação entre fatos, inferências e julgamentos do leitor. | O que vale como conhecimento não é natural, nem neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade particular, e é, portanto, ideológico. |
| Realidade (ontologia) | Realidade é diretamente reconhecível e pode, portanto, servir como referente para a interpretação. | A realidade não pode ser conhecida por completo, e não pode ser capturada pela linguagem; as decisões sobre a verdade, portanto, não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, mas deve ser feita localmente. |
| Autoria | Detectar as intenções do autor é a base para interpretação de texto mais elevada. | O significado textual é sempre múltiplo, contestado, cultural e historicamente situado e construído dentro de diferentes relações de poder. |
| Objetivos educacionais | Desenvolvimento de um nível mais elevado de habilidades de compreensão e interpretação. | Desenvolvimento de consciência crítica. |

Tabela elaborada por mim

No quadro acima (TABELA 15), Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 10) propõem um contraste entre dois termos que, por vezes, podem ser tomados como sinônimos, mas que, segundo eles, apresentam diferenças substanciais. Os pesquisadores

⁶² Optei por realizar a tradução, pois alguns pesquisadores fizeram adaptações do quadro original, deixando-o, por exemplo, em forma de tópicos ou então bem resumido. Então, para refletir e analisar os aspectos que Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 10) apresentam, preferi observar o quadro na íntegra para, então, comparar os usos que os pesquisadores fizeram.

brasileiros que usam esse quadro o fazem principalmente para defender a relevância de uma diferenciação entre *leitura crítica* e letramento crítico (CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; MARTINI, 2014; SANTOS, M. 2014; SILVA JÚNIOR, 2017; TRIVISOL, 2017), em trabalhos defendidos entre 2008 e 2018, principalmente na UEL (n=3) e na UFSM (n=2).

A citação a Rojo está presente em sete trabalhos (ANJOS, 2008; CASTELUBER, 2012; GONZALEZ, 2016; SILVA, E., 2014; SILVA, R. G., 2015; SOUZA, E., 2014; SANTANA, 2018; TRIVISOL, 2017) de 2008 a 2018, difusos sobre instituições brasileiras de várias regiões, entre elas PUC-SP (n=2), UERJ (n=1), UFMG (n=1), UFMT (n=1), UFS (n=1), UFSM (n=1), principalmente para caracterizar as práticas de letramento como práticas sociais (ROJO, 2004) e também para descrever o perfil do leitor crítico como “lautor”. Em uma entrevista concedida à Vicentini e Zanardi (2015)⁶³, a professora Roxane Rojo afirma que “lautor” caracteriza, no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs), um leitor que rompe com as barreiras tradicionais de leitor e escritor, tornando-se leitor e autor simultaneamente. Esse leitor está inserido em uma comunidade que “remixa” as ideias, ou seja, ele se apropria e hibridiza as ideias dos outros, o que dá a ele a possibilidade não só de ser um receptor sem retorno, mas também autor. Nas palavras da autora: “falo em ‘lautor’ porque eu acho que, na internet, cortamos e colamos o tempo todo, tanto para escrever quanto para produzir áudio, vídeo etc.” (VICENTINI; ZANARDI, 2015, p. 332). O conceito de “lautor” foi citado por Gonzalez (2016), de forma a complementar a ideia do discurso polifônico de Bakhtin, uma vez que o leitor crítico é também um “lautor”, pois ele se apropria dos discursos que o representam e que se adequam ao próprio ponto de vista, construindo novos textos.

Wallace (1992, 2003), pesquisadora que aborda em algumas de suas obras o papel da *leitura crítica* no ambiente escolar, foi citada em sete trabalhos ALONSO, 2011; D'ALMAS, 2011; MARTINI, 2014; NOGUEIRA, 2010; OLIVEIRA, L.; 2010; SILVA, C. 2010; SILVA, E., 2014) defendidos entre 2010 e 2014 na PUC-SP (n=2), na UFSM (n=2), na UEL (n=1), na UFES (n=1) e na UFBA (n=1). Esses pesquisadores brasileiros parecem concordar com a ideia de Wallace (2003) que a *leitura crítica*

⁶³ Entrevista cedida por Roxane Rojo à Luiza Vicentini e Juliene Zanardi, publicada na revista *Palimpsesto*, em 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118>. Acesso em: 10 jul. 2020.

pode ter três propósitos no ambiente escolar – propósito linguístico, crítico e cultural – os quais podem ser vistos em Alonso (2011):

Em relação aos propósitos da *leitura crítica*, Wallace (2003) concebe que, em um ambiente escolar, estes podem ser divididos em: linguísticos, críticos e culturais. Os propósitos linguísticos proporcionam ao aluno o conhecimento gramatical suficiente para que ele possa identificar, na leitura, como as escolhas linguísticas feitas pelo autor podem ser indícios do seu posicionamento ideológico. O propósito crítico possibilita que o aluno desenvolva argumentos plausíveis em torno do texto. Por fim, o propósito cultural tem a ver com o fato de que o trabalho da prática leitora, a partir de uma perspectiva crítica, não deve servir como pano de fundo para que a cultura norte-americana ou britânica seja ensinada na sala de aula, antes, ele deve propiciar ao leitor um encontro com as semelhanças e diferenças entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, sem que ofereçamos mérito ou demérito a qualquer uma [...].

Além dos propósitos linguístico, crítico e cultural, as pesquisas que analisei também citam a crítica que Wallace (1992) faz às aulas de leitura, especialmente, nas de língua estrangeira, as quais desencorajariam a realização de leituras desafiadoras, focando-se na análise de estruturas linguísticas (D'ALMAS, 2011), e descartando aspectos do texto ligados aos seus conteúdos ideológicos (MARTINI, 2014). Silva (2014), Wallace (1992 *apud* MARTINI, 2014) e Wallace (1995 *apud* D'ALMAS, 2011) afirmam ainda que, no contexto escolar, uma das atribuições do professor é intermediar o leitor e o autor do texto, dessa forma, os alunos poderiam ser levados com mais sucesso a desvelar as ideologias dos textos, lendo nas “entrelinhas”.

O último autor mais citado é Carraher (1983), que traz contribuições acerca do conceito de senso crítico. Ele foi citado em seis trabalhos (ALMEIDA, 1999; QUEIRÓZ, 2009; MAIA, 2011; NOGUEIRA, 2010; ROCHA, F., 2008; SILVA, M., 2008) entre 1999 e 2011 na PUC-SP (n=3); UFC (n=1); UFRN (n=1); UNICAMP (n=1). Segundo o autor,

o senso crítico envolve o uso construtivo de uma atitude de descrença e questionamento com relação a idéias pré-concebidas, pois a pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com seu atual estado de conhecimento. Assim ela tende a ser produtora ao invés de apenas consumidora do conhecimento, não podendo aceitar passivamente a idéia dos outros (CARRAHER, 1983 *apud* ALMEIDA, 1999, p. 66).

A concepção de Carraher (1983) acerca do senso crítico é muito semelhante à significação que a *leitura crítica engajada* ganha nas teses e dissertações que

analisei. Essa semelhança pode ser vista na comparação entre a citação supracitada e a definição de *leitura crítica* de Almeida (1999, p. 66):

A meu ver estas duas noções são fundamentais para configurar uma *leitura crítica*: i) a percepção das relações texto/contexto, entendendo-se contexto em um sentido bastante abrangente, como contexto sócio-histórico (situação social, cultural, histórica e ideológica que envolve a produção), discursivo (situação de enunciação, a constituição do gênero) e intertextual (relação do texto lido com os outros textos com os quais ele dialoga); ii) a ida ao texto com uma disposição de procura significativa, em uma atitude de engajamento reflexivo.

No meu ponto de vista, a definição de senso crítico de Carraher (1983) e de leitura crítica de Almeida (1999) indicam que os dois conceitos dizem respeito a um tipo de percepção aguçada, seguida de uma reflexão sobre o que se lê. Porém, “ler”, no sentido da concepção de Carraher (1983), não diz necessariamente respeito a um texto como materialidade linguística, mas sim em um sentido mais amplo de notar, perceber, reconhecer, apreender o mundo ao seu redor. Essa “leitura” se aproxima muito à noção de “leitura de mundo” de Freire (1994), que discuti anteriormente. Tal noção também pode ser associada à defesa feita por Orlandi (1999) sobre o significado da palavra leitura: para ela, ler pode ser entendido de duas formas – como “atribuição de sentidos” à materialidade linguística ou como forma de “conceber ou ler o mundo” ao seu redor. Essa conclusão me remontou ao período em que eu selecionava as teses e dissertações a serem analisadas: muitos trabalhos não abordavam a *leitura crítica* como tema, mas propunham realizar leituras críticas de obras científicas, literárias, jornalísticas, da infância, do comportamento humano, de momentos decisivos da história. Portanto, possivelmente, esses trabalhos tratassem de leitores críticos tanto da palavra quanto do mundo.

5.4 Reflexão sobre a análise das definições de *leitura crítica* encontradas no *corpus* de pesquisa

Minha defesa é de que as categorias *leitura crítica inferencial* e *leitura crítica engajada* configuram um aprofundamento uma da outra, de maneira que a última engloba a primeira, dessa forma:

FIGURA 06 – Relação entre categorias de concepção de *leitura crítica*

Figura elaborada por mim

A tabela da figura acima (FIGURA 06) demonstra a relação que notei entre as duas categorias ao analisar as teses e dissertações. As pesquisas indicaram que, ao realizar uma *leitura crítica engajada*, o leitor deveria realizar também a *leitura crítica inferencial*. Afinal, para refletir e se posicionar, confirmar, negar ou questionar o que foi lido, o leitor deve primeiro realizar certas inferências e relacionar a materialidade textual aos seus conhecimentos de mundo. Portanto, a *leitura crítica inferencial* é uma categoria cuja visão sobre a *leitura crítica* é generalista e que envolve um processo que é pressuposto ao que será desenvolvido na *leitura crítica engajada*. Por outro lado, o processo da *leitura crítica engajada* é mais específico, por isso, está circunscrito na *leitura crítica inferencial*, pois seu processo envolve o acréscimo de novas etapas de leitura.

Ademais, em termos quantitativos, a frequência de trabalhos que se identificam com a concepção de *leitura crítica engajada* predomina sobre a *leitura crítica inferencial*, conforme pode ser visto no gráfico abaixo:

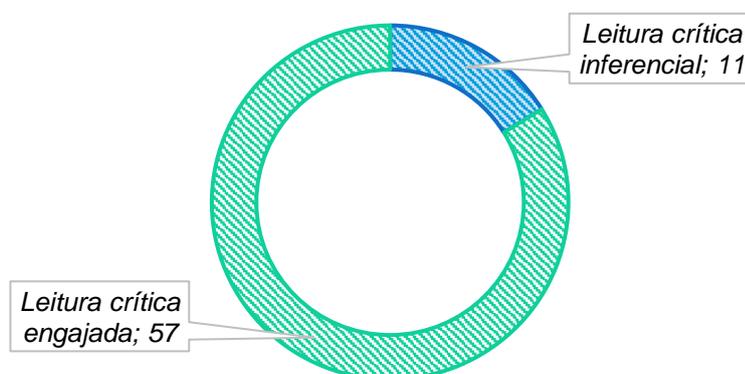
GRÁFICO 07 – Frequência das definições de *leitura crítica* encontradas nas teses e dissertações

Gráfico elaborado por mim

No GRÁFICO 07, é possível perceber a predominância da concepção *leitura crítica engajada*, com 57 trabalhos. Ao passo que a *leitura crítica inferencial* é representada por 11 pesquisas, o que evidencia o predomínio da *leitura crítica engajada* no conjunto analisado de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros.

Para finalizar a discussão acerca da distinção entre as definições de *leitura crítica* que identifiquei no *corpus* de pesquisa, ressalto que, na primeira categoria (*leitura crítica inferencial*), as concepções apresentadas pelos autores são mais frágeis em relação às que integram a segunda categoria (*leitura crítica engajada*). Nos trabalhos que categorizei como *leitura crítica inferencial*, a caracterização do processo de ler criticamente está mais implícito no texto, enquanto que os trabalhos que foram incluídos, na segunda concepção, são mais explícitos em relação a esse processo, o que me ofereceu mais elementos para caracterizá-lo. Outro ponto que ressaltou a fragilidade da concepção de *leitura crítica inferencial* foi a ausência de citação de fontes bibliográficas que apoiassem as concepções de *leitura crítica*. Essa ausência de uma base teórica explícita, assim como a falta de uma definição mais consistente de *leitura crítica*, reforça as considerações que Rex, Green e Dixon (1998) fizeram, e que já foram mencionadas em outros momentos desta dissertação: a ausência de definições explícitas de conceitos no trabalho acadêmico dificulta o diálogo e a construção de recursos necessários para ler e entender nosso próprio campo de pesquisa.

6 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E GEOGRÁFICA DAS PESQUISAS SOBRE *LEITURA CRÍTICA*

6.1 Distribuição temporal

6.1.1 Distribuição temporal das teses e dissertações que compuseram o *corpus* de pesquisa

Imaginei que poderia haver, primordialmente, uma variação de tempo entre as concepções de *leitura crítica*, uma vez que era provável que o termo apresentasse mudanças à medida que fosse investigado, por diferentes autores, ao longo dos anos. Para isso, organizei as teses e dissertações de acordo com a distribuição que apresentavam ao longo dos anos de publicação:

GRÁFICO 08 – Distribuição temporal das teses e dissertações

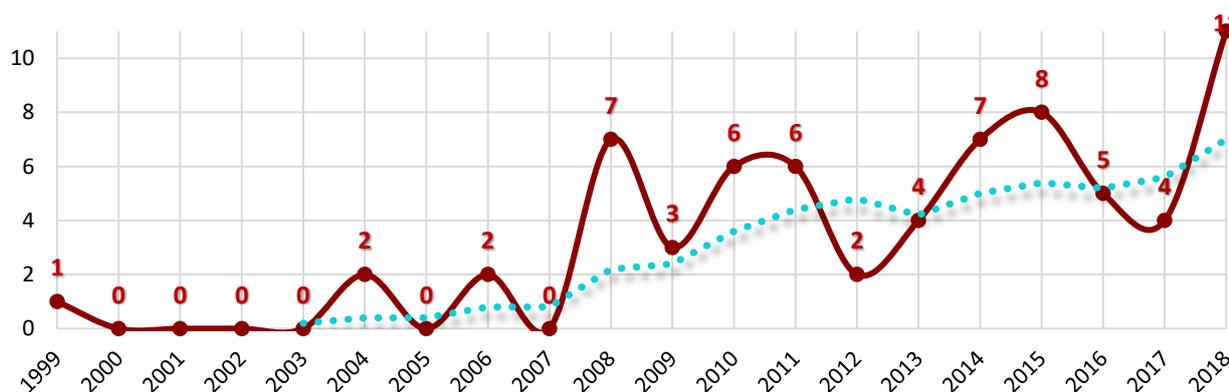


Gráfico elaborado por mim

Um fator que se destaca em relação às pesquisas sobre *leitura crítica* é que, a partir de 2008, o número de publicações com a temática aumenta. Como pode ser observado na linha de tendência de crescimento do GRÁFICO 08, o interesse pelo tema aumenta nas pesquisas brasileiras. Essa tendência me chamou a atenção, e considerei que esse crescimento poderia se dar de duas maneiras, que poderiam ou não estar associadas. A primeira seria o crescimento no interesse por pesquisar o tema. A outra seria decorrente do crescimento devido ao número de trabalhos de pesquisa em pós-graduação brasileira. Se associadas, o interesse vem aumentando à medida que há maior oportunidade de ingressar à pós-graduação.

6.1.2 As primeiras teses e dissertações brasileiras sobre *leitura crítica* (1999-2006)

De acordo com as investigações que fiz a respeito do tema *leitura crítica*, a primeira pesquisa de pós-graduação na área da Educação sobre *leitura crítica* foi uma dissertação de mestrado acadêmico realizada em 1993, na Faculdade de Letras da PUC-SP, porém ela não compõe parte do meu *corpus* de pesquisa, pois não consegui ter acesso a ela, impossibilitando a análise. Por isso, a primeira pesquisa sobre *leitura crítica* que foi analisada nesta dissertação é datada de 1999, defendida na Faculdade de Letras da Unicamp (ALMEIDA, 1999).

A partir desse ponto inicial, não encontrei nenhuma tese ou dissertação catalogada *online* na BDTD até 2004, quando dois trabalhos foram divulgados. O primeiro é um trabalho de doutorado, realizado na Faculdade de Educação da UFRN (SOUSA, 2004), e o segundo é uma dissertação de mestrado acadêmico defendido na Faculdade de Letras da UEL (PEDROSO, 2004), o qual marca o início das publicações sobre *leitura crítica* na região Sul. Levando em consideração que os doutorados brasileiros no período de 1999-2006 já possuíam duração de quatro anos, é importante considerar que, embora entre 2000 e 2003, não haja nenhuma publicação sobre *leitura crítica*, em boa parte desse período, já se encontravam pesquisas em andamento. Além disso, conforme explorei no quarto capítulo (*Leitura Crítica* como Tema de Pesquisa: revisão de literatura sobre o tema para ampliação de perspectiva analítica), em 2000, Taglieber publicava uma revisão de literatura sobre *leitura crítica* e pensamento crítico (TAGLIEBER, 2000). Portanto, é possível perceber que, embora haja um aparente “hiato” entre as publicações sobre *leitura crítica* entre 2000 e 2003, o interesse pela pesquisa sobre o tema existe também nesse período.

As próximas publicações de teses dissertações sobre *leitura crítica* ressurgem em 2006, com um doutorado em Educação na UFPB (OLIVEIRA, 2006), o que marca o início das publicações sobre *leitura crítica* na região Nordeste e uma dissertação de mestrado acadêmico em Educação na UFSM (MUENCHEN, 2006). O ano de 2006 está isolado entre dois anos (2005 e 2007) em que não há publicações sobre *leitura crítica*. Da mesma maneira que defendo que o período entre 2000 e 2003 não representa uma ausência no interesse pelo tema, por não haver publicações,

acredito que 2005 e 2007 são anos em que pesquisas sobre a temática estavam em andamento.

6.1.3 O crescimento do interesse pela pesquisa em Educação sobre *leitura crítica* no Brasil (2008-2018)

A contar de 2008, o interesse por pesquisar a *leitura crítica* cresceu muito no Brasil. Para compreender melhor a natureza desse fenômeno, é preciso analisar esse crescimento de perto. Em 2008, há a publicação de trabalhos principalmente na PUC-SP (ANJOS, 2008; FUJI, 2008; SILVA, M., 2008), seguido pela UFSM (RICHTER, 2008; SILVA, G., 2008). Já as pesquisadoras que mais orientaram trabalhos sobre *leitura crítica* no Brasil (Freitas, Reis e Zanotto), também tiveram suas primeiras orientações de trabalhos publicados, sobre o tema, no ano de 2008 (CORADIM, 2008; RICHTER, 2008; ROCHA, F., 2008; SILVA, G., 2008; SILVA, M., 2008).

A partir de 2008, também as pesquisas passam a ser associadas ao conceito de letramento crítico, como pode ser visto no trabalho de Silva, M. (2008) e Coradim (2008). Inclusive, Coradim (2008) serve de referência bibliográfica para outros trabalhos que, assim como o dela, foram defendidos na UEL (D'ALMAS, 2011). Explorei mais sobre essa relação entre letramento crítico e *leitura crítica* na seção 5.3 “A *leitura crítica engajada* e a formação de um leitor rebelde e irreverente”, no capítulo 5.

Em 2009, há a publicação de mais três trabalhos com o tema *leitura crítica*: duas pesquisas de mestrado acadêmico – na área de Letras pela PUC-SP (OLIVEIRA, 2009; QUEIRÓZ, 2009) – e uma pesquisa de doutorado em Educação pela UFMG (SANTOS, 2009).

Em 2010, houve um novo aumento no número de publicações sobre *leitura crítica*, com seis trabalhos, todos publicados na região Sudeste, na PUC-SP, (NOGUEIRA, 2010; SANTOS, I., 2010; SILVA, C., 2010), UFES (OLIVEIRA, L. 2010) e UNITAU (TAMURA, 2010). O número de publicações se manteve estável em 2011, com seis trabalhos distribuídos entre as diversas instituições – UFBA (ALONSO, 2011) UEL (D'ALMAS, 2011), UFC (MAIA, 2011) e UERJ (OLIVEIRA, E., 2011; SOUZA, C.,

2011). Nesses dois anos, apenas foram publicados trabalhos no mestrado acadêmico da área de Letras, com exceção de Oliveira, E. (2011), que foi realizado na área de Educação.

O ano de 2012 representou uma queda no número de publicações de trabalhos sobre *leitura crítica*, ano em que ocorreram duas pesquisas sobre *leitura crítica*, um trabalho de doutorado, realizado na PUC-RS (MASTROBERTI, 2012) e uma dissertação de mestrado acadêmico, realizada na UFMG (CASTELUBER, 2012). Ambos são trabalhos defendidos na área de Letras.

Entre 2013 e 2014 o crescimento do número de publicações sobre *leitura crítica* no Brasil é acentuado, com, respectivamente, quatro e sete publicações. Em 2013, houve uma dissertação de mestrado acadêmico na área da Educação na UFG (GUIMARÃES, 2013); uma tese defendida na área de Letras na UFRN (MONTEIRO, 2013); uma dissertação do mestrado acadêmico na PUC-SP (NAGASAKI, 2013); e uma dissertação de mestrado profissional na área de Letras na UFS (SANTOS, G., 2013). Em 2014, houve uma dissertação de mestrado acadêmico (PEREIRA, 2014) e uma tese (SANTOS, M., 2014) na área de Letras na PUC-SP; duas dissertações de mestrado acadêmico na área de Letras, na UFSM (MARTINI, 2014; SILVA, E., 2014); uma tese na área da Educação na UFES (MESQUITA, 2014); uma dissertação de mestrado acadêmico na área de Letras da UFMT (SOUZA, E., 2014); uma dissertação de mestrado acadêmico na área da Educação da UFSCAR (FERRARINI, 2014).

A ocorrência do trabalho de Santos (2013) é um importante marco nas pesquisas sobre *leitura crítica* no Brasil, pois é a primeira dissertação resultante de um mestrado profissional sobre o tema em todo território nacional. Regulamentado em 2011, os programas de mestrado profissional têm apresentado crescimento acentuado na área da Educação desde então, especialmente o Programa de Pós-Graduação em Letras, o Profletras. Os trabalhos de mestrado profissional, a partir de 2015, representam uma fatia significativa do volume total de publicações de trabalhos sobre *leitura crítica*, como poderá ser visto adiante.

Em 2015, há novamente um crescimento no número de teses e dissertações sobre *leitura crítica*, o maior até o momento. Dessa vez há oito pesquisas divulgadas, das quais sete são da área de Letras, quatro são dissertações de mestrado profissional, contra outras quatro dissertações de mestrado acadêmico. O crescimento de

trabalhos de mestrado profissional, assim como mencionei anteriormente, foi expressivo, o que pode ter contribuído para o número acentuado de pesquisas sobre *leitura crítica* no ano em questão. Dessas dissertações de mestrado profissional, todas foram realizadas pelo programa Profletras, em diferentes universidades: UFS (SANTOS, A., 2015; TEIXEIRA NETO, 2015), UFRN (MEDEIROS, 2015) e UFCG (SANTOS, S., 2015). Como pode ser observado, todas as dissertações de mestrado profissional foram defendidas na região Nordeste, o que representa uma “reviravolta” na distribuição regional-temporal dos trabalhos sobre *leitura crítica*: a partir de 2015, há mais pesquisas realizadas por instituições situadas no Nordeste brasileiro do que nas demais regiões pela primeira vez. Esse fato pode ter ocorrido em razão do crescimento do mestrado profissional no Brasil, que se estendeu até 2018, com abertura de diversos cursos no Nordeste.

Nos anos de 2016 e 2017, as pesquisas sobre *leitura crítica* no Brasil voltaram a apresentar queda nos números, com cinco e quatro trabalhos, respectivamente. Em 2016, houve a publicação de três dissertações de mestrado acadêmico, uma na área de Letras da UFCG (GONZALEZ, 2016); uma na área da Educação da UFJF (SOUSA, 2016) e outra também na área da Educação da UFSM (POGLIA, 2016). Foram publicadas, além dessas, uma dissertação de mestrado profissional, realizada na Paraíba na área de Letras (ROCHA, W., 2016) e uma tese realizada na PUC-SP, também na área de Letras (COSTA, 2016). Já em 2017, houve a publicação de três dissertações de mestrado acadêmico – uma do curso de Letras da PUC-SP (RODRIGUES, 2017), uma da área da Educação pela UEL (FUJITA, 2017), uma da área de Letras pela UFSM (TRIVISOL, 2017) – e uma de mestrado profissional na área de Geografia na UFRN (MEDEIROS, 2017).

A pesquisa de Medeiros (2017), realizada no curso de Pós-Graduação em Geografia na UFRN, foi a única entre os trabalhos de mestrado profissional analisados que não foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profletras. Entendo esse trabalho como uma evidência de que o tema *leitura crítica* é desenvolvido em áreas para além dos estudos da linguagem e da linguística.

O último ano que compõe o *corpus* desta pesquisa, 2018, foi o ano em que se registram mais trabalhos sobre *leitura crítica*, com um total de 11 pesquisas publicadas. Esses trabalhos estão distribuídos em diversas instituições de diferentes regiões e áreas: uma tese de doutorado no curso de Letras da PUC-SP (BATISTA-SANTOS, 2018); uma dissertação de mestrado profissional no curso de Letras da

UFBA (CORREIA, 2018); uma dissertação de mestrado profissional no curso de Letras da UFCG (DANTAS, 2018); uma dissertação de mestrado acadêmico no curso de Comunicação e uma dissertação de mestrado acadêmico no curso de Educação da UFG (CARVALHO JÚNIOR, 2018; VIANA, 2018), respectivamente; uma tese no curso de Letras da UFPB (XAVIER, 2018); duas dissertações de mestrado profissional no curso de Letras da UFRN (SANTOS, C., 2018, SILVA, F., 2018); uma dissertação de mestrado profissional no curso de Letras da UFS (SANTANA, 2018); uma dissertação de mestrado profissional no curso de Letras da UFTM (BARBA, 2018) e uma dissertação de mestrado acadêmico no curso de Letras da UNICAP (SILVA, J., 2018).

De maneira geral, o ano de 2018 representa, até o momento, o auge das pesquisas em termos quantitativos, pois não apenas apresenta diversidade de modalidades em que as pesquisas foram desenvolvidas, mas também diversidade na distribuição regional desses trabalhos.

6.1.4 Distribuição temporal por modalidade

O primeiro aspecto que me chamou atenção foi que, dos 68 trabalhos analisados, 11 eram teses. No gráfico abaixo (GRÁFICO 09), é possível verificar a distribuição dessas teses ao longo do período analisado. A primeira tese foi defendida no ano 2004, e, a partir desta data, a frequência se torna irregular: em alguns anos, há frequência igual ou maior que 1 (2006 a 2009; 2011 a 2014; 2016; 2018). Em outros, não há publicação (2010; 2011; 2015; 2017):

GRÁFICO 09 – Distribuição temporal de teses de doutorado

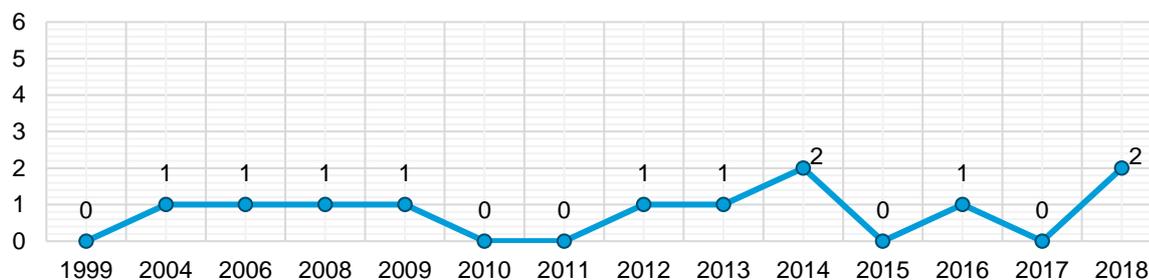


Gráfico elaborado por mim

Essa irregularidade na produção de teses sobre o tema, ao longo dos anos, pode

ser interpretada, a meu ver, de duas maneiras. Primeiramente, ao observar a publicação de trabalhos sobre *leitura crítica*, no período analisado, há mais períodos com publicações do que sem. Entendo que isto poderia indicar certa estabilidade no interesse sobre o tema. Em segundo plano, observo que nos últimos seis anos do período analisado, há mais teses defendidas (n=7) do que nos treze anteriores (n=4). Essa observação pode contribuir para que se infira que haveria tendência de aumento no interesse sobre o tema. Porém, para confirmar essa hipótese, é importante que se compare os dados gerais às outras modalidades.

Outro aspecto que se destaca é a variabilidade de instituições em que esses trabalhos são defendidos. Ressalto, como exemplo, os anos 2014 e 2018, em que há mais teses defendidas. Nesses anos, há três instituições diferentes para quatro teses. Em 2014, foram defendidas teses sobre *leitura crítica* na PUC-SP (SANTOS, M., 2014) e na UFES (MESQUITA, 2014). Já em 2018, foi divulgado um trabalho de doutorado na PUC-SP (BATISTA-SANTOS, 2018) e um na UFPB (XAVIER, 2018).

Entre os trabalhos de mestrado, 11 são relativos ao mestrado profissional. Embora o número de publicações seja tímido se comparado a outros temas de pesquisa, o que se explica com a incipiência do tema, e com a jovem regulamentação dessa modalidade de mestrado, datada ao ano de 2009, por meio da Portaria Federal nº 17/2009 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009)⁶⁴, chamou-me atenção, pois, mesmo que pequeno, é quase equivalente ao número de teses sobre o tema. Esse aspecto pode ser evidenciado a partir da distribuição temporal dos trabalhos de mestrado profissional:

GRÁFICO 10 – Distribuição temporal de trabalhos de mestrado profissional

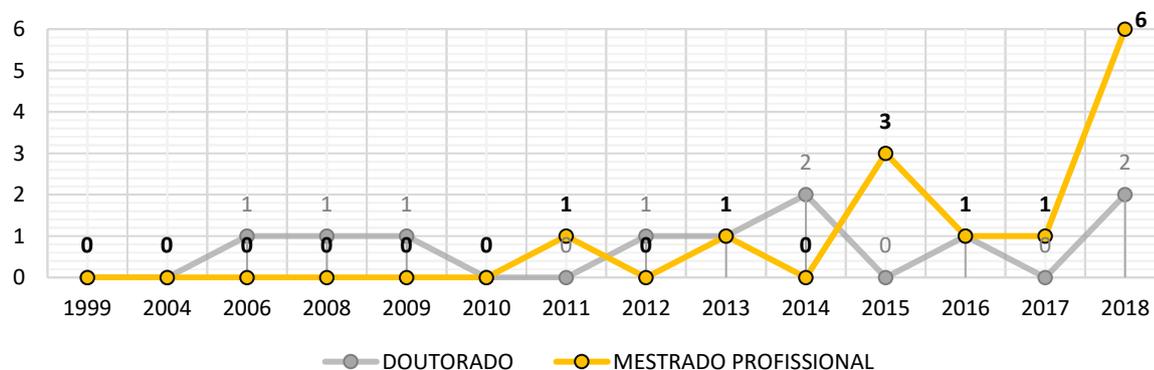


Gráfico elaborado por mim

⁶⁴ BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 [Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES]. **Diário Oficial da União**. [S.l.: s.n.]. 2009.

Os primeiros trabalhos foram publicados em 2011 e 2013, respectivamente, e, a partir desse ponto, não encontrei nenhuma dissertação até 2015. A começar de 2015, ao menos uma dissertação de mestrado profissional por ano, sendo que, no último ano do período que analisei, houve um salto aparentemente significativo no número de trabalhos. Esse salto pode ser interpretado, sob minha perspectiva, de duas maneiras: ou se trataria de uma anormalidade estatística – ou seja, não haveria consistência suficiente para que o dado fosse interpretado pertinentemente – ou poderia ser traçada uma tendência de aumento no número de dissertações de mestrado profissional sobre o tema. Para certificar-me de uma ou outra, seria necessário que fossem analisados os anos seguintes. Ainda assim, parece-me interessante observar o período em que essas pesquisas estão inseridas, uma vez que se trata de em um período politicamente conturbado na política brasileira.

De acordo com Tatagiba e Galvão (2019), os eventos de 2013 e 2015-2016, no geral, a partir de sua relação com a crise política que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, têm sido muito estudados nos últimos anos. Esses estudos oferecem perspectivas interessantes para que possamos compreender melhor o quanto eles reverberaram (e ainda reverberam) em diversos setores, inclusive nas pesquisas acadêmicas.

Por fim, passo à análise das dissertações de mestrado acadêmico sobre *leitura crítica*. Conforme demonstrei anteriormente, essas dissertações representam a maioria dos trabalhos sobre *leitura crítica*. Então, os dados que dizem respeito a essa modalidade são mais expressivos – em valores absolutos – do que nas outras. O primeiro aspecto que ressalto é a distribuição temporal desses trabalhos, que se estendem de 1999 a 2018, sem que houvesse nenhum ano, no intervalo analisado, em que não houvesse dissertações a respeito de *leitura crítica*. É importante também destacar que, ao afirmar que no período analisado há ao menos uma dissertação de mestrado acadêmico sobre *leitura crítica*, estou levando em consideração apenas os anos em que houve alguma pesquisa sobre o assunto publicada no Brasil. Os anos em que não há qualquer trabalho divulgado (2000 a 2003; 2005 e 2007) não estão sendo levados em consideração, como pode ser verificado no GRÁFICO 11:

GRÁFICO 11 – Distribuição temporal de trabalhos de mestrado acadêmico

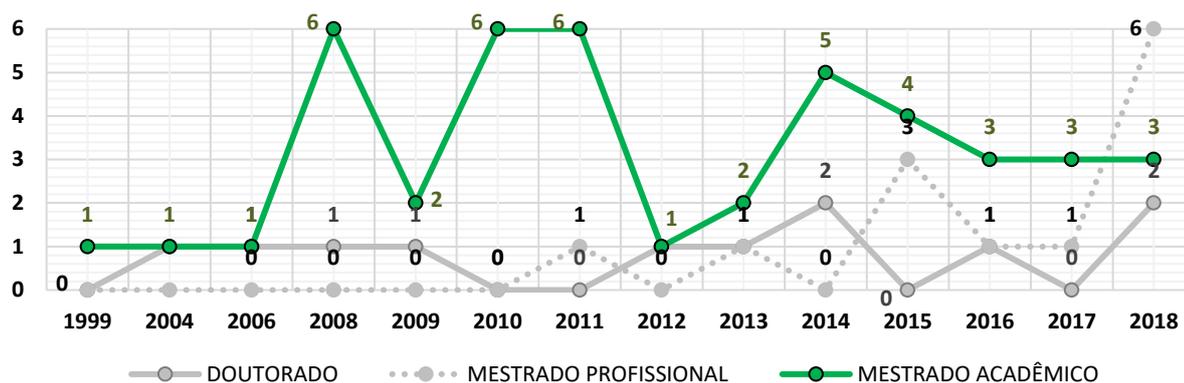


Gráfico elaborado por mim

O primeiro aspecto que pode ser observado no GRÁFICO 11, além do que foi dito anteriormente, é o período entre 2008 e 2011, em que há mais dissertações de mestrado acadêmico defendidas sobre o tema. Foram publicadas seis teses por ano em 2008, 2010 e 2011, o que representa um salto em relação à média dos anos anteriores e dos anos posteriores a esse período.

Ao meu parecer, essa oscilação pode ser analisada sob dois aspectos. Em primeiro plano, embora aconteça de maneira bem irregular, em termos quantitativos, a alta frequência de trabalhos de mestrado acadêmico sobre *leitura crítica* parece confirmar que existe, no período, um interesse relevante a respeito da temática no cenário das pesquisas em Educação no Brasil, que encontra seu auge entre 2008 e 2011 no âmbito do mestrado acadêmico. Em segundo lugar, observo, a partir de 2014, os trabalhos sobre o tema entrarem em estabilidade: isso parece indicar que se mantém o interesse na temática, no campo acadêmico, ainda que não se observe um crescimento significativo no número de trabalhos sobre esse tema.

6.1.5 Distribuição temporal das definições de *leitura crítica*

A perspectiva identificada pela análise realizada como *leitura crítica inferencial* sempre se apresentou menos frequente que a de *leitura crítica engajada*, especialmente nos anos de 2018, 2014, 2010 e 2008, em que a discrepância, como pode ser observada no GRÁFICO 12, se acentua. As únicas exceções são os anos de 2015, quando existem divulgações de trabalhos que correspondiam às duas categorias com frequência quase equivalente e em 2016, quando o número de publicações de trabalhos correspondentes à categoria *leitura crítica inferencial* foi o dobro em relação à categoria *leitura crítica engajada*.

GRÁFICO 12 – Distribuição temporal das definições de *leitura crítica*

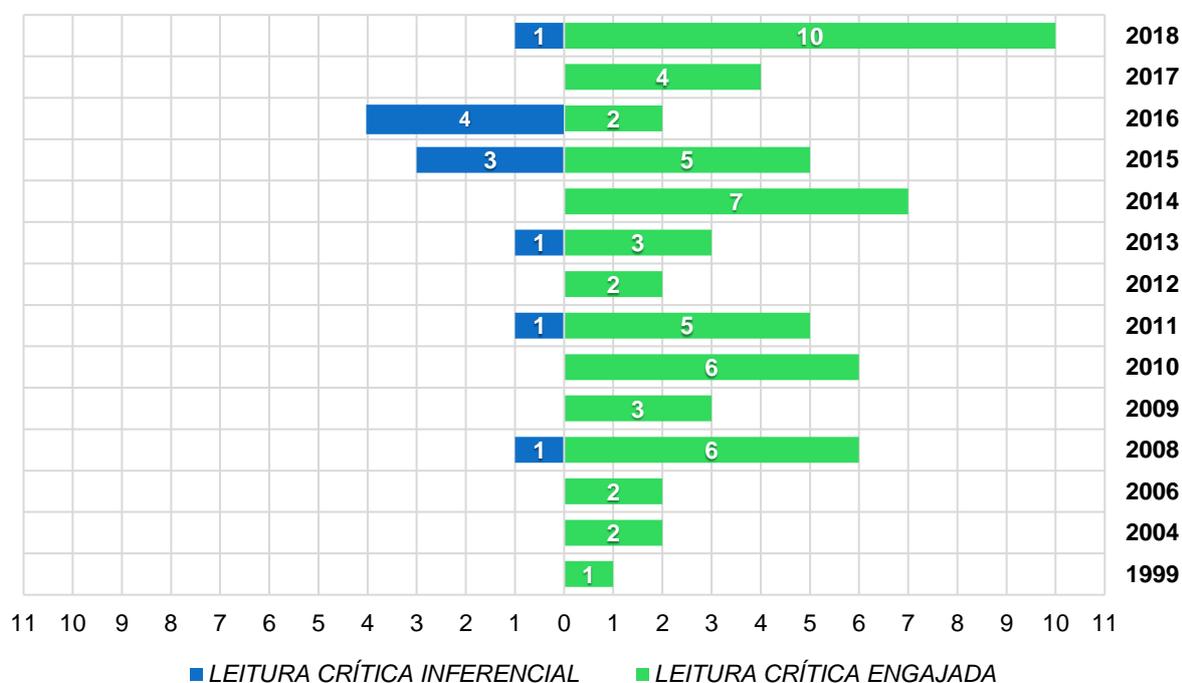


Gráfico elaborado por mim

Chamam minha atenção os anos em que há maior divulgação de trabalhos sobre *leitura crítica*, especialmente aqueles em que há uma discrepância de frequência em relação aos anos anteriores: todos se inserem em períodos agitados socialmente: ocorriam nesses momentos, entre outros eventos, as crises políticas de 2008 (PIVA; MARTUSCELLI, 2016) e de 2014-2017 (BARBOSA FILHO, 2017), além das manifestações nas ruas de 2013 a 2016 (TATAGIBA; GALVÃO, 2019). Penso que, provavelmente, essas teses e dissertações surgiram como uma resposta das pesquisas em educação a esses momentos do contexto político brasileiro.

6.1.6 Tendências teóricas nas pesquisas sobre *leitura crítica*

Os aspectos relacionados às tendências teóricas sobre *leitura crítica* no Brasil se desenharam pelo cruzamento entre as referências bibliográficas mais frequentes e a linha temporal. Os dados obtidos a partir desse cruzamento estão dispostos no gráfico abaixo (GRÁFICO 13).

GRÁFICO 13 – Distribuição temporal das referências bibliográficas mais frequentes

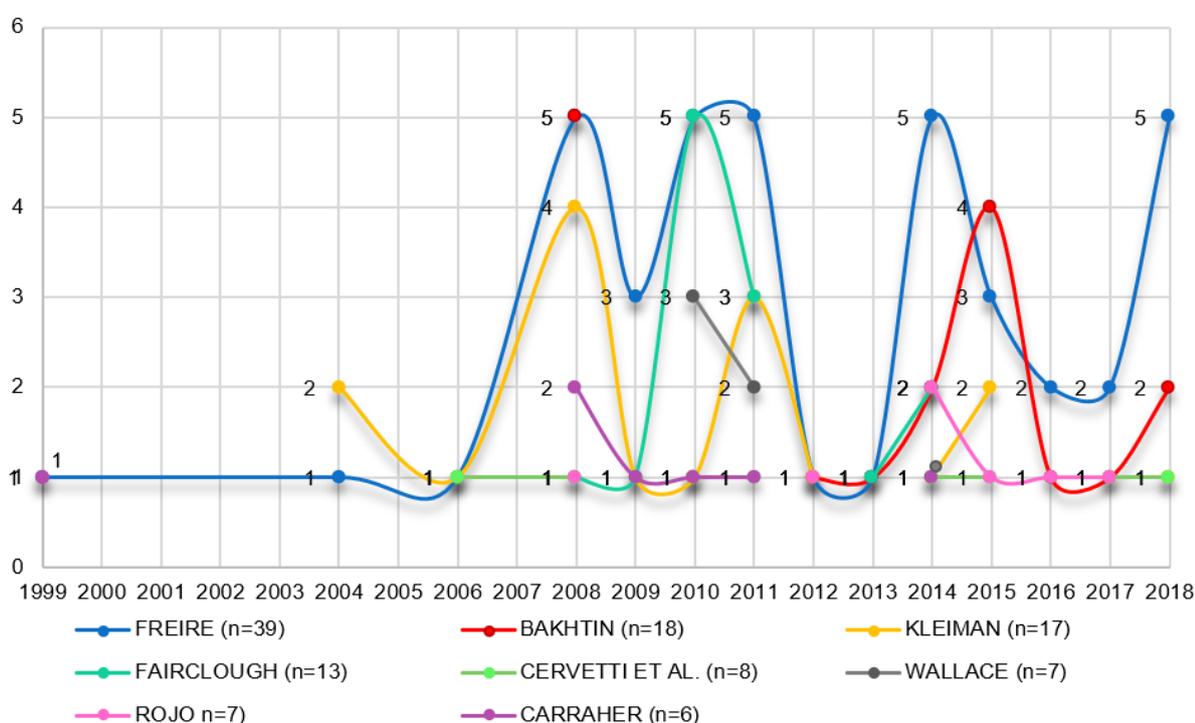


Gráfico elaborado por mim

Nesse gráfico, é possível verificar a predominância de autores frequentemente citados nas teses e dissertações como Paulo Freire, cuja primeira citação foi feita em 1999, destacando-se por ser o único autor presente em todos os anos em que houve publicações de teses e dissertações no Brasil sobre *leitura crítica*. A partir desse ano, as citações a Freire cresceram, mantendo-se como autor mais citado até 2018. O único momento em que houve queda na curva de frequência que se refere ao trabalho de Freire foi entre 2012 e 2013, quando houve menor número de publicações em comparação aos anos vizinhos. Isso me levou a confirmar o que os dados da frequência das citações a Freire vinham mostrando: quando se trata das pesquisas em *leitura crítica* no Brasil, a principal fonte bibliográfica que os autores

usam é a obra freireana.

Bakhtin, segundo autor mais citado, foi frequentemente referenciado em 2010, quando cinco trabalhos sobre *leitura crítica* foram publicados. Todavia, entre 2009 e 2012 nenhum dos trabalhos se referiu à filosofia bakhtiana para definir *leitura crítica*. É em 2013 que o crescimento da menção a Bakhtin novamente se inicia e se mantém alta até 2015, ano em que ele é mais citado que Freire, e volta a subir em 2018.

As citações à Kleiman, conforme já aponte, iniciam-se em 2004 e encontra seu auge em 2008. Após esse ano, a menção à obra da autora sofre pequenas ondas de crescimento e regressão em relação à frequência até 2015, quando a autora deixa de ser citada entre as pesquisas que analisei.

Fairclough começa a ser citado em 2008 e, depois de dois anos, atinge a frequência máxima de cinco obras citadoras, seguido de uma queda em 2011, com três citações, subsequentemente em 2012, quando o autor para de ser citado, por um período de um ano e, em 2013 e 2014, ele volta a apresentar um aumento na frequência de citações, com uma e duas citações, respectivamente. Após esse momento, Fairclough deixa de ser citado entre as teses e dissertações brasileiras. Isso me mostrou que, entre 2008 e 2011, Fairclough assumiu forte tendência nos estudos sobre *leitura crítica* brasileiros, que, porém, não se manteve ao longo do tempo.

As menções ao artigo de Cervetti, Pardales e Damico (2001) apresentam-se no Brasil a partir de 2006, cinco anos após sua publicação, e ocupam espaços esporádicos entre as teses e dissertações brasileiras sobre *leitura crítica*: entre 2006 e 2008; 2014 e 2015; 2017 e 2018. Essas menções, como sinalizei no capítulo cinco (Definições de *Leitura Crítica* Identificadas no *Corpus* de Pesquisa) são normalmente realizadas para distinguir as noções de *leitura crítica* e letramento crítico, a fim de situar a pesquisa em relação a essa conceituação.

Wallace é citada entre 2010 e 2011 e, mais uma vez, em 2014. Rojo é constantemente mencionada em 2008, 2012 e depois entre 2014 a 2017, com frequência entre um e dois trabalhos. Essas duas autoras me chamam atenção devido à frequência menor entre as teses e dissertações sobre *leitura crítica*. Ao observar os números absolutos ($n=7$, para cada autor(a) citado(a)) de citações, interpretei como uma frequência alta, porém, essa frequência alta não se dá por um

pico de frequência, como é o caso de Fairclough, mas de maneira constante ao longo do tempo.

O autor citado, de maneira menos frequente (entre os mais frequentes), Carraher, foi o primeiro trabalho a ser mencionado nas teses e dissertações brasileiras sobre *leitura crítica*, com a associação que a pesquisadora (ALMEIDA, 1999) faz entre a concepção que ela trazia de *leitura crítica* e o conceito de senso crítico que o autor apresenta. Carraher voltará a ser citado entre 2008 e 2011 e depois não é mais mencionado entre as teses e dissertações.

Observo, a partir dos dados que gerei, que a *leitura crítica* começa a ser pesquisada no Brasil como um conceito com baixa variabilidade de bases teóricas que apoiam as pesquisas sobre o tema. Inicialmente, apoiavam-se principalmente em Freire, Carraher e Kleiman. Com o tempo, destacando-se os períodos 2008-2011 e 2014-2018, quando também ocorrem as maiores frequências nas publicações a respeito do tema, essa variabilidade de bases teóricas também aumenta.

6.2 Distribuição geográfica

6.2.1 Distribuição geográfica das teses e dissertações que compuseram o *corpus* de pesquisa

Ao observar a distribuição geográfica das teses e dissertações que selecionei, percebi, primeiramente, que havia trabalhos provenientes de diversos locais do Brasil; e, em segundo lugar, que havia prevalência de determinadas regiões, como pode ser visto no gráfico e na tabela abaixo:

GRÁFICO 14 – Distribuição geográfica das teses e dissertações (por estado)

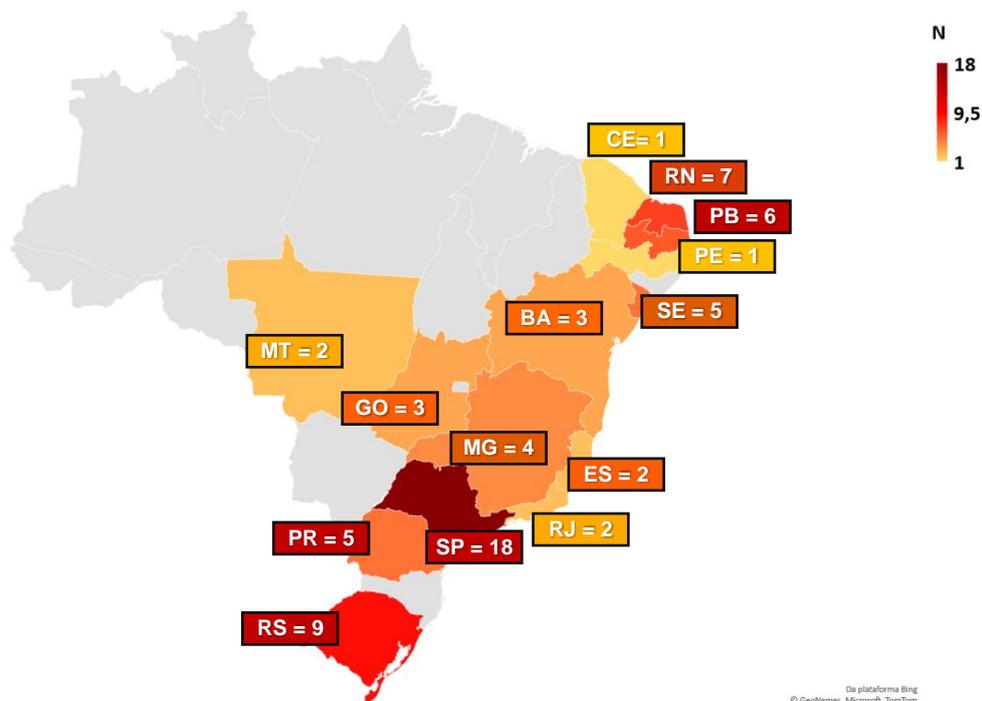


Gráfico elaborado por mim

TABELA 16 – Distribuição das teses e dissertações por região, estado e instituição

| Região/estado/instituição | N |
|---------------------------|-----------|
| SUDESTE | 26 |
| São Paulo | 18 |
| Mackenzie | 2 |
| PUC | 3 |
| PUC-SP | 10 |
| UFSCAR | 1 |
| Unicamp | 1 |
| UNITAU | 1 |
| Minas Gerais | 4 |
| UFJF | 1 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| UFMG | 2 |
| UFTM | 1 |
| Espírito Santo | 2 |
| UFES | 2 |
| Rio de Janeiro | 2 |
| UERJ | 2 |
| NORDESTE | 23 |
| Rio Grande do Norte | 7 |
| UFRN | 7 |
| Paraíba | 6 |
| UFCG | 4 |
| UFPB | 2 |
| Sergipe | 5 |
| UFS | 5 |
| Bahia | 3 |
| UFBA | 3 |
| Ceará | 1 |
| UFC | 1 |
| Pernambuco | 1 |
| UNICAP | 1 |
| SUL | 14 |
| Paraná | 5 |
| UEL | 5 |
| Rio Grande do Sul | 9 |
| PUC | 1 |
| UFSM | 7 |
| UNISINOS | 1 |
| CENTRO-OESTE | 5 |
| Goiás | 3 |
| UFG | 3 |
| Mato Grosso | 2 |
| UFMT | 2 |
| Total geral | 68 |

Tabela elaborada por mim

Em relação ao local de publicação, a *leitura crítica* foi tema de pesquisa ao menos uma vez, em boa parte do território nacional, exceto ao Norte. No Centro-oeste, há 6 trabalhos realizados entre 2013-2018; no Sul, há 13 realizados entre 2004-2017. Regiões estas com menor número de trabalhos realizados. As duas regiões que predominam no cenário de pesquisas são o Nordeste, com 23 trabalhos realizados entre 2004-2018 e o Sudeste, com 26 trabalhos; entre 1999 e 2018.

Entendo a ampla distribuição de trabalhos sobre *leitura crítica*, ao longo de boa parte o território brasileiro, como indício de que a *leitura crítica* é um assunto de interesse nas pesquisas brasileiras em Educação. O tema é explorado em diversas instituições, sendo que, em algumas delas, existem vários trabalhos que se dedicam a investigar o assunto, inclusive orientados pelo mesmo professor, o que me permitiu notar que existem pesquisadores que se dedicam a investigar a *leitura crítica* por meio de diversos projetos de pesquisa.

Nas subseções, a seguir, exploro mais os dados resumidos na TABELA 14, esmiuçando os dados que encontrei relativos a cada uma das regiões brasileiras.

Sudeste

Em relação à distribuição por estado, as 26 pesquisas realizadas no Sudeste estão distribuídas entre os quatro estados que compõem a região: São Paulo (n=18); Minas Gerais (n=4); Espírito Santo (n=2) e Rio de Janeiro (n=2).

O primeiro aspecto que destaco, em relação à distribuição de trabalhos nessa região, é que ela não é homogênea, uma vez que a maioria das pesquisas (69,2%) foi realizada no estado de São Paulo. Os 18 trabalhos paulistas foram defendidos em cinco universidades diferentes. Entre trabalhos de doutorado (n= 3) e mestrado acadêmico (n=10), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a PUC-SP (n=13) é a universidade em que mais se encontram trabalhos sobre *leitura crítica*. Todas essas pesquisas foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, departamento da Faculdade de Letras da instituição. As demais pesquisas de São Paulo estão distribuídas entre 1) Universidade Presbiteriana Mackenzie (n=2), cujos trabalhos são do mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Letras; 2) Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR (n=1), cujo trabalho é do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação; 3) Universidade Federal de Campinas, Unicamp (n=1), cujo trabalho é um mestrado acadêmico em Estudos da Linguagem, do departamento da Faculdade de Letras; 4) Universidade Federal de Taubaté, UNITAU (n=1), cujo trabalho é um mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, departamento da Faculdade de Letras da instituição.

O segundo estado com maior número de pesquisas, com tema *leitura crítica*, Minas Gerais, apresenta pesquisas nas três modalidades – doutorado (n=1), defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestrado profissional (n=1), defendido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT); mestrado acadêmico (n=2), cujos trabalhos foram defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (n=1) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (n=1). Por último, os dois estados com menor número de

pesquisas sobre *leitura crítica*, Espírito Santo e Rio de Janeiro, têm trabalhos no mestrado acadêmico e no doutorado. As duas pesquisas desenvolvidas no Espírito Santo foram realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, com um doutorado e um mestrado acadêmico defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição.

A predominância das pesquisas no estado de São Paulo pode ser analisada sob diversas perspectivas, entre elas está a distribuição temporal dos trabalhos. O estado apresenta um volume discrepante de pesquisas sobre *leitura crítica* em relação aos demais estados. Analisando esse dado de perto, é possível verificar que a maior parte dos trabalhos foi realizada na PUC-SP, o que indica que essa universidade, além de deter o maior número de trabalhos do estado de São Paulo e da região Sudeste, também detém o maior número de trabalhos do Brasil. Há também um predomínio de orientação – seis dos trabalhos da PUC-SP (duas pesquisas de doutorado e quatro pesquisas do mestrado acadêmico) foram orientados pela mesma pessoa, a professora Mara Sophia Zanotto. Na seção em que analiso as modalidades mais em detalhes, disserto mais a respeito desses trabalhos.

Para além do que discuti anteriormente a respeito de São Paulo, outros aspectos relacionados à região Sudeste podem ser ressaltados: em relação às modalidades, existe predominância de pesquisas do mestrado acadêmico (n=20) em relação às do doutorado (n=5) e às do mestrado profissional (n=1). Destaco também que o tema *leitura crítica* tem sido pesquisado principalmente na área de Letras (n=20), seguido pela área da Educação (n=6).

Nordeste

No Nordeste, foram defendidos 23 trabalhos sobre o tema *leitura crítica*, realizados em seis estados diferentes: Rio Grande do Norte (n=7), Paraíba (n=6), Sergipe (n=5), Bahia (n=3), Ceará (n=1) e Pernambuco (n=1). Diferentemente dos resultados apresentados, ao analisar a distribuição dos trabalhos da região Sudeste, percebi que a distribuição de trabalhos no Nordeste era mais homogênea – há menos trabalhos por estado.

O estado com maior número de pesquisas que abordam a *leitura crítica* é o Rio Grande do Norte, com trabalhos que estão localizados entre 2004 a 2018. Todas as pesquisas realizadas no estado são da Universidade Federal do Rio Grande do

Norte (UFRN), entre teses (n=3) e dissertações do mestrado profissional (n=4). O segundo estado que mais apresenta pesquisas sobre o tema é a Paraíba, com trabalhos pertencentes a duas das universidades federais locais: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (n=4), cujas pesquisas foram realizadas no mestrado profissional (n=1) e no mestrado acadêmico (n=3); Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (n=2), cujas pesquisas foram feitas no doutorado (n=2). O terceiro estado que se destaca é Sergipe, com pesquisas do mestrado profissional (n=4) e acadêmico (n=1), todas realizadas na Universidade Federal de Sergipe (UFS). O quarto estado é a Bahia, cujos trabalhos foram realizados na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no mestrado acadêmico (n=2) e no profissional (n=1). Por fim, o estado do Ceará e de Pernambuco, que apresentaram uma pesquisa cada, tiveram seus resultados localizados, respectivamente, na Universidade Federal do Ceará (UFC) (n=1) e na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (n=1), todos sob a modalidade mestrado acadêmico.

Destaco, em relação aos trabalhos realizados no Nordeste, que, na região, os anos de 2015 e 2018 marcaram o auge de pesquisas relacionadas ao tema *leitura crítica*, com um total de seis trabalhos em 2015 e sete em 2018. A maioria dos trabalhos defendidos no período, entre esses dois anos (ou seja, de 2015 a 2018), ocorreu na UFS (n=4), na UFCG (n=4), na UFRN (n=4), sob as três modalidades – doutorado (n=1); mestrado acadêmico (n=4); mestrado profissional (n=11). Esses dados evidenciam que o mestrado profissional predomina entre as pesquisas sobre *leitura crítica* no Nordeste, diferentemente no Sudeste, onde o predomínio se encontra no mestrado acadêmico, conforme apontei anteriormente.

Sul

Na região Sul, encontrei 13 trabalhos sobre *leitura crítica*, que estão distribuídos em dois estados: Rio Grande do Sul (n=9) e Paraná (n=5). No Rio Grande do Sul, as pesquisas estão distribuídas entre três universidades – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (n=7), cujos trabalhos estão divididos entre dissertações do mestrado acadêmico em Educação (n=4) e em Letras (n=3); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (n=1), cujo trabalho se trata de um doutorado em Letras; Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) (n=1), cujo trabalho é uma dissertação do mestrado acadêmico em Letras. Já no Paraná, todos os trabalhos foram desenvolvidos na mesma universidade: Universidade Estadual de

Londrina (UEL)), e quatro na mesma modalidade (mestrado acadêmico), porém, em programas de pós-graduação distintos: três no Programa de Pós-Graduação em Letras (n=3), um no Programa de Pós-Graduação em Educação; e um na modalidade de mestrado profissional em Letras.

A partir dos dados acima, notei que a maior parte dos trabalhos da área de Letras no Paraná foi orientada pela mesma pessoa, Simone Reis, pesquisadora que se destaca por sua pesquisa direcionada ao letramento crítico e à *leitura crítica*. No Rio Grande do Sul, dois dos sete trabalhos também foram orientados pela mesma pessoa, Deisi Sangoi Freitas, que, diferentemente de Reis, não tem publicações relacionadas ao tema *leitura crítica*.

Centro-oeste

Na região Centro-oeste, as seis pesquisas sobre *leitura crítica* que encontrei foram realizadas em dois estados diferentes, Goiás (n=3) e Mato Grosso (n=2). Em Goiás, todas as pesquisas foram realizadas na Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a modalidade do mestrado acadêmico, porém, em áreas diferentes: um desses trabalhos foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, enquanto os outros dois foram desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação. Já no Mato Grosso, as pesquisas – duas dissertações de mestrado acadêmico – foram realizadas na Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT, no Programa de Pós-Graduação em Letras.

6.2.2 Distribuição geográfica por modalidade

No gráfico a seguir (GRÁFICO 15), demonstro a distribuição geográfica das teses analisadas:

GRÁFICO 15 – Distribuição geográfica dos trabalhos de doutorado

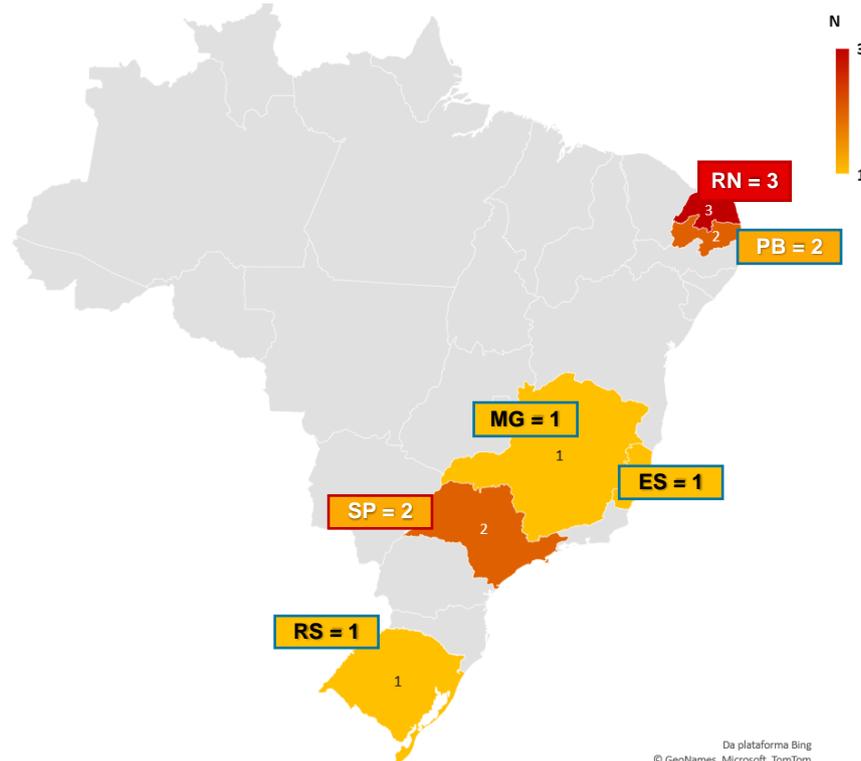


Gráfico elaborado por mim

No GRÁFICO 15, destaco os estados brasileiros que mais apresentam teses sobre *leitura crítica* (Rio Grande do Norte, Paraíba e São Paulo), e ressalto um aspecto dessa concentração: dois desses estados (Rio Grande do Norte e São Paulo) são também onde mais se defenderam trabalhos de outras modalidades, como o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. Esse aspecto reforça a observação que fiz inicialmente: tanto em número total de publicações quanto em modalidades específicas, os estados que mais apresentam pesquisas sobre *leitura crítica* são Rio Grande do Norte e São Paulo, o que parece indicar que, nos dois locais, há mais interesse pela temática.

Em relação às instituições e às áreas de pesquisa em que esses trabalhos de doutorado foram desenvolvidos, observemos a tabela abaixo (TABELA 17):

TABELA 17 – Distribuição dos trabalhos de doutorado por instituição e área de pesquisa

| 1. ÁREA DE PESQUISA | | |
|--|----------|----------|
| ÁREA | N | % |
| Educação | 4 | 36,36 |
| Letras | 7 | 63,64 |
| <i>Total de trabalhos (teses) inclusos</i> | 11 | 100,00 |
| 2. INSTITUIÇÃO DE PESQUISA | | |
| INSTITUIÇÃO | N | % |
| UFPB | 2 | 18,18 |
| UFRN | 3 | 27,27 |
| UFMG | 1 | 9,09 |
| PUC-SP | 2 | 18,18 |
| UFES | 1 | 9,09 |
| PUC-RS | 1 | 9,09 |
| <i>Total de trabalhos (teses) inclusos</i> | 11 | 100,00 |

Tabela elaborada por mim

O percentual das teses da área da Educação é de 36,36% (OLIVEIRA, 2006; ROCHA, F., 2008; SANTOS, 2009; SOUSA, 2004;), enquanto que os outros 63,64% dos trabalhos foram defendidos na área de Letras. Quanto à predominância da área de Letras, é importante ressaltar que os trabalhos analisados se debruçam sobre questões relativas à educação: estão incluídas pesquisas sobre Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem e Linguística. O trabalho de Xavier (2018), por exemplo, foi elaborado por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e relata sobre uma pesquisa-ação junto a uma turma de 2º ano do ensino médio a fim de investigar em qual medida “atividades educacionais” favoreceriam a formação de “leitores crítico-responsivos”, enquanto que a pesquisa de Batista-Santos (2018) foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o objetivo de investigar uma prática de letramento que teria potencial de contribuir para o desenvolvimento do “leitor responsivo” e do “professor letrador”.

É interessante também notar que as duas teses defendidas na PUC-SP foram orientadas pela mesma pessoa, a professora doutora Maria Sophia Zanotto, que também orientou alguns trabalhos de mestrado sobre *leitura crítica*. Conforme apontei no quinto capítulo (Definições de *Leitura Crítica* Identificadas no *Corpus* de

Pesquisa) há uma publicação sobre o tema *leitura crítica* de Zanotto (1984), além de seis trabalhos orientados por Zanotto, sobre o tema⁶⁵, entre 1993 e 2010. Entendo a recorrência de publicações como uma consistência de interesse sobre o tema, uma vez que existem nichos de pesquisadores que vêm empreendendo investigações a respeito dele, o que contribui para a formação de um panorama a respeito da pesquisa acadêmica do tema.

Em relação à distribuição geográfica dos trabalhos de mestrado profissional, o gráfico a seguir (GRÁFICO 16) apresenta dois aspectos interessantes para análise. O primeiro é a predominância do Rio Grande do Norte e da Paraíba nas publicações de trabalhos sobre *leitura crítica*, e o segundo é a predominância da região Nordeste na divulgação de dissertações do mestrado profissional sobre *leitura crítica*:

GRÁFICO 16 – Distribuição geográfica de trabalhos de mestrado profissional

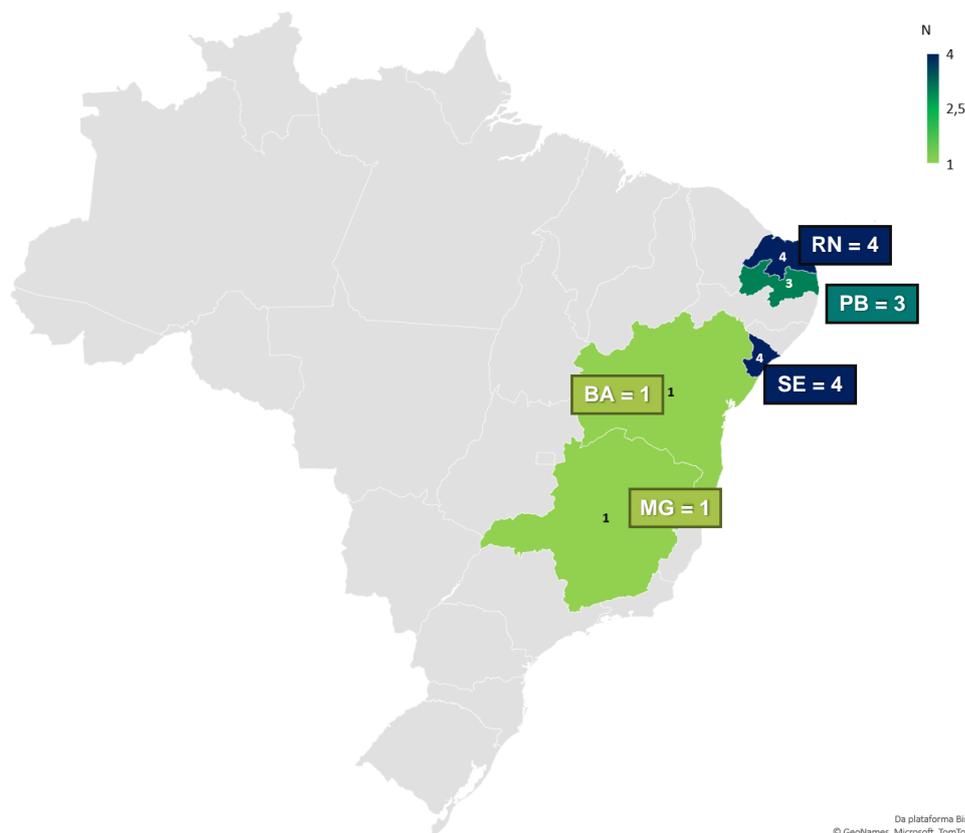


Gráfico elaborado por mim

No GRÁFICO 16, podemos perceber, assim como nos trabalhos de doutorado e de

⁶⁵ Todos os trabalhos orientados por Zanotto fazem parte do *corpus* desta dissertação, exceto o primeiro, uma dissertação divulgada em 1993, que não está disponível *online* (incluindo a biblioteca virtual da PUC-SP)

mestrado acadêmico, o estado do Rio Grande do Norte (RN) e de Sergipe (SE) apresentam mais publicações sobre *leitura crítica*, contando um total de quatro dissertações defendidas cada. Em segundo lugar, vem a Paraíba (PB) – com um total de três publicações. Por último, estão os estados da Bahia (BA) e de Minas Gerais (MG), com uma publicação cada.

Destaca-se, no GRÁFICO 16, a região Nordeste, pois nela compreende-se a maioria das dissertações de mestrado profissional, com apenas um trabalho não originado dessa região. Na região Nordeste, também observei alta frequência de trabalhos, de mestrado acadêmico e de doutorado, mas, em relação ao mestrado profissional, essa frequência é bem mais acentuada. Esse fenômeno, assim como a predominância de trabalhos defendidos na UFRN, pode ser explicado como reflexo da ação do Profletras, programa de pós-graduação organizado pela UFRN em que a maior parte das dissertações de mestrado profissional está inserida. Na tabela a seguir, podemos observar alguns dados que evidenciam essa predominância do Profletras:

TABELA 18 – Distribuição dos trabalhos de mestrado profissional por instituição e área de pesquisa

| 1. ÁREA DE PESQUISA | | |
|--|----|--------|
| Área | N | % |
| Letras | 11 | 84,62 |
| Geografia | 1 | 7,69 |
| <i>Total de trabalhos (dissertações de mestrado profissional) inclusos</i> | 13 | 100,00 |
| Programa | | |
| | N | % |
| Profletras | 11 | 84,62 |
| GEOPROF | 1 | 7,69 |
| <i>Total de trabalhos (dissertações de mestrado profissional) inclusos</i> | 13 | 100,00 |
| 2. INSTITUIÇÃO DE PESQUISA | | |
| Instituição | N | % |
| UFTM | 1 | 7,69 |
| UFBA | 1 | 7,69 |
| UFCEG | 3 | 23,08 |
| UFS | 3 | 23,08 |
| UFRN | 4 | 30,77 |
| <i>Total de trabalhos (dissertações de mestrado profissional) inclusos</i> | 13 | 100,00 |

Tabela elaborada por mim

Na tabela acima, podemos verificar que a frequência de trabalhos, nas áreas de Letras e de Geografia, é a mesma que apresentam os trabalhos do programa Profletras e o GEOPROF, respectivamente. Isso porque todos os trabalhos de

mestrado profissional da área de Letras analisados foram desenvolvidos no mesmo programa de pós-graduação, o Profletras, enquanto o trabalho de Geografia foi desenvolvido no GEOPROF. Além disso, é possível que se observe a predominância da UFRN e da UFS, com quatro dissertações publicadas cada, seguido pela Universidade de Campina Grande (UFCG), com três dissertações publicadas sobre *leitura crítica*. O terceiro lugar fica para UFBA e para a UFTM, com uma publicação cada.

A predominância do Profletras sobre os trabalhos é um aspecto interessante a ser ressaltado, pois revela um destaque de um curso de pós-graduação que tem crescido muito no Brasil desde sua fundação em 2013⁶⁶. Oferecido em rede nacional, o programa é coordenado pela UFRN e conta com a participação de 42 instituições de ensino superior públicas do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em todas as regiões do Brasil. O foco dele está sobre a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. Como a sede do programa se encontra na UFRN, tive expectativa que existisse predominância de trabalhos defendidos nos *campi* dessa universidade. Para verificar se minha expectativa estava correta, examinei o repositório de dissertações que estava disponível no portal do programa⁶⁷. Na tabela abaixo (TABELA 16), seguem os números das dissertações das outras universidades que foram citadas na tabela anterior (TABELA 15):

TABELA 19 – Comparação entre o número de dissertações do Profletras

| Instituição | N |
|-------------|-----|
| UFS | 122 |
| UFRN | 120 |
| UFCG | 112 |
| UFBA | 43 |
| UFTM | 35 |

Tabela elaborada por mim

Conforme pode ser verificado na TABELA 16, o segundo maior número de dissertações é apresentado pela UFRN, com 120 trabalhos defendidos até junho de 2020, perdendo lugar para a UFS, com 122 trabalhos. Esse dado valida minha hipótese sobre o porquê do destaque dessa universidade no número de

⁶⁶ BRASIL. Portaria nº 1.009, de 10 de outubro de 2013. [Dispõe sobre o reconhecimento do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFRN. **Diário Oficial da União**. [S.l.: 198.]. 2013.

⁶⁷ BRASIL. **Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Rede Nacional**. 2020. Disponível em: <http://profletras.ufrn.br/repositorio>. Acesso em: 24 jun. 2020.

dissertações de mestrado profissional sobre *leitura crítica*, porém entendo que esse não seja o único motivo. Isso porque, nas dissertações de mestrado acadêmico, a UFRN também apresenta números superiores à média de outras instituições, portanto, provavelmente haveria outras explicações prováveis ao fenômeno. Também ajuda a compreender a predominância da UFS: o expressivo número de dissertações de mestrado profissional defendidas na instituição favorece a diversificação de temas.

Também me chama a atenção o trabalho que escapa à prevalência das dissertações do Profletras. O trabalho de Medeiros (2017), conforme foi supracitado, foi realizado junto ao GEOPROF, programa de mestrado profissional da já mencionada UFRN. Entre as diferentes perspectivas que analisei essa dissertação, destaco por ora que esse trabalho foi a única pesquisa de mestrado profissional que não era da área de Letras ou da Educação que tratava sobre *leitura crítica*. A “origem” atípica desse trabalho me chamou a atenção, pois, conforme apontei no terceiro capítulo, quase 70% das pesquisas sobre *leitura crítica* que selecionei para a pré-análise foram desenvolvidos em cursos de Letras.

Em relação à distribuição geográfica, é possível verificar, no GRÁFICO 17, uma distribuição ampla em todas as regiões brasileiras em que ocorrem pesquisas sobre *leitura crítica* (isto é, Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul). Quando observados com mais proximidade, os dados mostram que a frequência, em alguns estados, apresenta discrepância em relação aos resultados observados na análise das demais modalidades. Como exemplo, cito o caso de São Paulo, que, assim como nos trabalhos de doutorado, apresenta a maior frequência de publicações de trabalhos sobre *leitura crítica*. Todavia, no caso do mestrado acadêmico, a diferença entre o segundo estado com mais pesquisas é bem mais acentuada do que a diferença dos trabalhos de doutorado que é de apenas um trabalho, enquanto que, nos trabalhos de mestrado acadêmico, a diferença é de 11 trabalhos. No gráfico abaixo (GRÁFICO 17), as cores da escala do mapa coroplético demonstram mais claramente essa discrepância:

GRÁFICO 17 – Distribuição geográfica de trabalhos de mestrado acadêmico

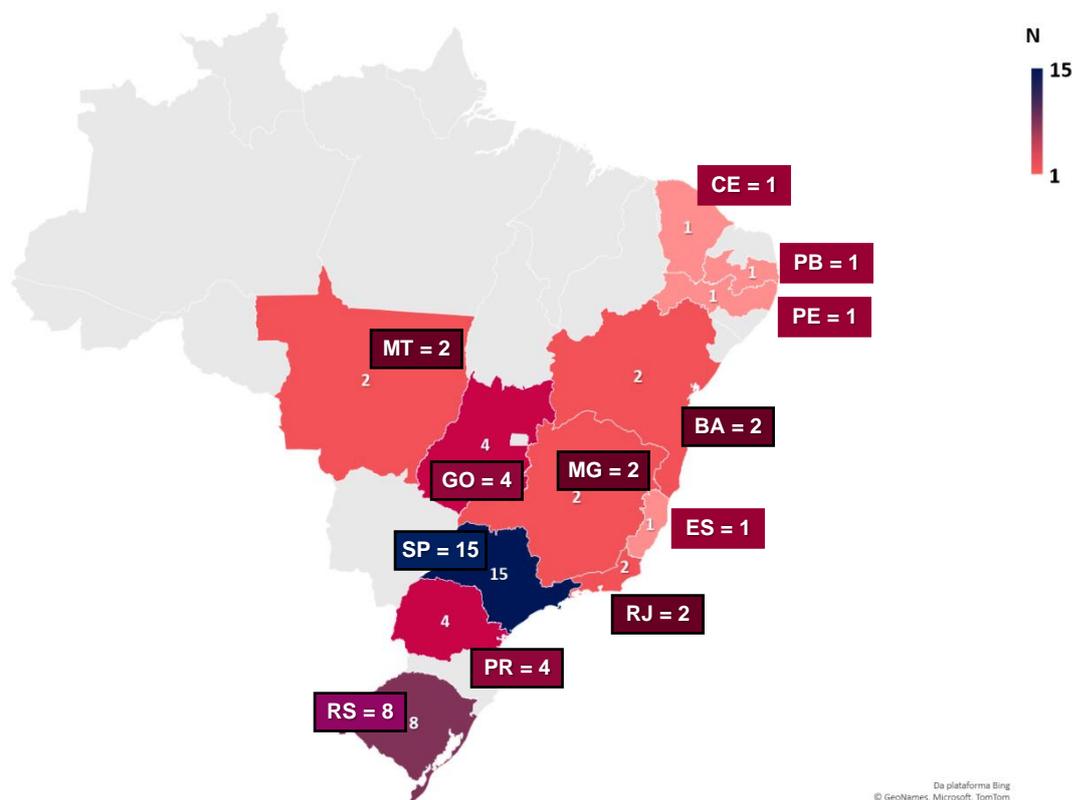


Tabela elaborada por mim

Além do estado de São Paulo, destacam-se outros como o Rio Grande do Sul com oito dissertações de mestrado acadêmico defendidas até 2018, junto a Goiás e Paraná. Os trabalhos defendidos em São Paulo são originados de cinco instituições diferentes, a saber: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Presbiteriana Mackenzie; Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade de Taubaté (UNITAU) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). No Rio Grande do Sul, encontrei trabalhos originados da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No Paraná, todos os trabalhos se originaram na mesma universidade, a Universidade Federal de Londrina (UEL), da mesma forma, em Goiás, todas as dissertações foram desenvolvidas na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Conforme pode ser observado na TABELA 19, os trabalhos de mestrado acadêmico foram, em sua maioria, desenvolvidos na área de Letras (n=30), e as universidades que apresentam maior frequência de publicações (n>1) foram na PUC-SP (n=10), na UEL (n=3), na UFSM (n=3), na UFMT (n=2) e na Universidade Mackenzie (n=2). Na sequência, apresentam-se as pesquisas na área da Educação com 12 dissertações. As universidades que aparecem, em maior destaque, em número de publicações

nessa área são a UFSM (n=4) e na UFG (n=4). Por fim, estão as dissertações defendidas no curso de Pós-Graduação em Comunicação, cujas únicas dissertações vêm da UFG (n=2).

A presença da Comunicação, mesmo não sendo um curso essencialmente voltado às práticas escolares, se deve a muitos estudos que o curso apresenta a respeito do ambiente escolar. No período do primeiro ano do mestrado, durante a seleção das teses e dissertações que iriam compor o *corpus* desta pesquisa, identifiquei diversos trabalhos que abordavam o tema *leitura crítica*, porém não faziam essa abordagem no âmbito do ensino. Entendo que isso pode mostrar que *leitura crítica* não é um assunto específico à educação, mas que encontra campos de pesquisa férteis em outras áreas.

A maior parte das dissertações de mestrado acadêmico vindas de São Paulo foi desenvolvida na PUC-SP, com um total de dez trabalhos, todos originados da faculdade de Letras. A predominância da área de Letras se repete na maior parte das demais universidades, como pode ser observado na TABELA 19, dado que volta a reforçar que a *leitura crítica* é mais pesquisada nessa área do que em outras, tal como pode ser observado também nas pesquisas de doutorado e de mestrado profissional.

TABELA 20 – Distribuição dos trabalhos de mestrado profissional por instituição e área de pesquisa

| INSTITUIÇÃO | ÁREA DE PESQUISA | | | Total Geral |
|-------------|------------------|----------|--------|-------------|
| | Comunicação | Educação | Letras | |
| PUC-SP | | | 10 | 10 |
| UEL | | 1 | 3 | 4 |
| UERJ | | 1 | 1 | 2 |
| UFBA | | 1 | 1 | 2 |
| UFC | | | 1 | 1 |
| UFCG | | | 1 | 1 |
| UFES | | 1 | | 1 |
| UFG | 2 | 2 | | 4 |
| UFJF | | 1 | | 1 |
| UFMG | | | 1 | 1 |
| UFMT | | | 2 | 2 |
| UFS | | | 1 | 1 |
| UFSCAR | | 1 | | 1 |
| UFSM | | 4 | 3 | 7 |
| Unicamp | | | 1 | 1 |
| UNISINOS | | | 1 | 1 |
| UNITAU | | | 1 | 1 |

| | | | | |
|--------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| UNICAP | | | 1 | 1 |
| Mackenzie | | | 2 | 2 |
| Total Geral | 2 | 12 | 30 | 44 |

Tabela elaborada por mim

Outro ponto que retoma os resultados encontrados anteriormente é a predominância de trabalhos orientados pelo mesmo pesquisador. Tal como foi verificado nos trabalhos de doutorado da PUC-SP, a professora Mara Sophia Zanotto foi a pesquisadora que esteve à frente das orientações de quatro trabalhos de mestrado acadêmico sobre *leitura crítica*. Zanotto, em 1984, participou do I Encontro Interdisciplinar de Leitura, apresentando uma leitura de um texto intitulado *Leitura crítica de um texto e leitura de um texto crítico*, que foi posteriormente publicado nos anais do encontro, entretanto, conforme dados da Plataforma Lattes do CNPQ, não houve outro trabalho em que a pesquisadora retomasse o assunto. As quatro pesquisas orientadas por ela citam esse texto como referência bibliográfica para suas definições de *leitura crítica*, conforme pode ser observado na dissertação de Silva, M. (2008, p. 41):

Zanotto (1984), por sua vez, conceitua a *leitura crítica* como aquela leitura que pressupõe uma confrontação entre o texto lido e os dados do conhecimento de mundo do leitor, conhecimento este que servirá como referencial à *leitura crítica*.

No Paraná, todos os trabalhos, conforme já sinalizei anteriormente, foram defendidos na UEL. Do total desses trabalhos, dois foram orientados também pela mesma pessoa, a professora Simone Reis (CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011). A pesquisadora também orientou trabalhos de conclusão de curso de especialização e de graduação, ainda com o tema *leitura crítica*, e, entre 2004 e 2015, teve publicação sobre *leitura crítica*⁶⁸ e liderou três pesquisas que envolviam assuntos que têm pontos de contato com esse tema⁶⁹: na primeira, pesquisou a respeito do desenvolvimento do letramento crítico entre professores de Inglês; na segunda, a respeito da consciência crítica da linguagem, na terceira, a respeito do pensamento crítico. Isso poderia ajudar a compreender o porquê do surgimento de trabalhos com

⁶⁸ EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 2, p. 75-88, 2015.

⁶⁹ Esses pontos de contato foram abordados nesta dissertação no quarto capítulo, em que faço a revisão de literatura sobre o tema e encontro em Taglieber (2000) menções a três pontos de contato.

essa temática, porém, nas duas pesquisas, Coradim (2008) e D'Almas (2011) não discorrem a respeito do percurso que elas trilharam para chegar ao interesse pela temática, o que dificultou que eu reconstruísse esse caminho e interpretasse melhor a respeito da influência que a orientadora poderia ter exercido na escolha do tema.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, farei uma síntese dos principais pontos que discuti ao longo desta metanálise que se destinou a investigar as concepções de *leitura crítica* que se delineiam, nas teses e dissertações brasileiras, sobre Educação, que se dedicam a tratar *leitura crítica* como tema. Meu objetivo, com esta síntese, é conectar as diferentes análises realizadas, ao longo do estudo, tecendo comentários e observações finais acerca delas. Ao final dessas considerações, indico alguns pontos que poderiam ser explorados em pesquisas futuras.

Esta pesquisa se originou a partir de algumas inquietações que surgiram ao longo da minha formação como professora de Língua Portuguesa. Essas inquietações foram geradas por três fatores que se iniciaram, a contar de 2014, quando 1) comecei a perceber que a polarização da discussão política entre meus alunos se acentuou à medida que passei a incorporar à minha prática a realização de debates acerca das movimentações políticas que ocorriam no Brasil; 2) passei a refletir a respeito da afirmação “o que o texto realmente quer dizer”, fruto das conversas que tive com meus colegas professores sobre as expectativas e frustrações que eles me apresentavam em relação às práticas de leitura entre nossos alunos; 3) iniciei uma reflexão mais profunda em relação às leituras que vinha fazendo sobre letramento crítico de Luke (2000).

Quando ingressei no mestrado, defini minha pergunta de pesquisa, após identificar na literatura acadêmica disponível uma diversidade de estudos de diferentes áreas, momentos, regiões e perspectivas que faziam uso do termo *leitura crítica*. Decidimos realizar uma metanálise cuja proposta foi sistematizar, agrupar, categorizar e correlacionar os estudos disponíveis sobre o tema *leitura crítica* nas pesquisas sobre Educação e licenciaturas.

Como afirmei acima, a proposta deste trabalho foi sistematizar, agrupar, categorizar e correlacionar a literatura acadêmica disponível sobre *leitura crítica*, processo denominado metanálise. Esse princípio teórico-metodológico tem sido realizado na área da Educação, sobretudo para contrastar aspectos das pesquisas em Educação, verificar a qualidade desses estudos, e encontrar sua relevância principalmente diante da vasta, porém dispersada, literatura acadêmica sobre Educação no Brasil. Tendo esses objetivos em mente, encontrei uma base teórico-metodológica

relevante para processar os dados de pesquisa a partir dos princípios de Bardin (1977) para análise de conteúdo.

Realizei também uma revisão de literatura acadêmica disponível em artigos acadêmicos revisados por pares disponíveis no portal no portal CAPES a respeito do tema *leitura crítica*, a fim de ampliar e direcionar meu olhar em relação a aspectos que vem sendo discutidos em outros períodos e países a respeito do tema da pesquisa. Minhas descobertas apontaram para os seguintes aspectos, nesses artigos, 1) há mais de uma forma de definir *leitura crítica*; 2) *leitura crítica* é frequentemente vista como sinônimo de pensamento crítico; 3) *leitura crítica* é frequentemente vista como sinônimo de letramento crítico; 4) nas pesquisas, aborda-se o papel da escola e do professor como potencial agência e agente promotores de *leitura crítica*; 5) alguns artigos descrevem etapas para que a *leitura crítica* seja “alcançada”; 6) alguns autores defendem que, por meio de diversos textos, é possível desenvolver a habilidade de ler criticamente.

Selecionei o *corpus* de pesquisa a partir de uma busca na BDTD por palavras-chave relacionadas à *leitura crítica* (*leitura crítica*; *ler criticamente*; *leitor crítico*). O refinamento de resultados me levou a 102 pesquisas elegíveis para análise. Porém, 34 delas não ofereciam elementos que me permitiram analisar as concepções de *leitura crítica*, pois citavam o termo-chave apenas uma vez (por exemplo, no título, no resumo ou no corpo do texto) sem caracterizá-lo de nenhuma maneira, o que me levou a retirar essas pesquisas do *corpus*. Outras pesquisas, cujo número não foi quantificado, não estão acessíveis e/ou não estão disponibilizadas em nenhum portal de indexação de teses e dissertações. Por fim, já dentro do *corpus* delimitado, identifiquei que 15 pesquisas não caracterizavam consistentemente *leitura crítica*, deixando as concepções sobre o tema implícitas ao texto. Essas situações me levaram a concluir, a partir das reflexões de Rex, Green e Dixon (1998) a respeito da omissão de definição de termos importantes nos textos acadêmicos, que essas pesquisas reduzem o significado de *leitura crítica* a um “status popular” (SPRADLEY⁷⁰, 1990 *apud* REX; GREEN; DIXON, 1998), achatando as dimensões e raízes teóricas em relação ao termo.

A análise que fiz das teses e dissertações que abordam *leitura crítica* tratou de quatro pontos principais: as definições de *leitura crítica*, a distribuição temporal, a

⁷⁰ SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York Holt, Rinehart, & Winston, 1980.

distribuição regional e a frequência de referências bibliográficas que apoiam as definições de *leitura crítica*, os quais passarei a tratar a seguir.

Minhas conclusões apontaram para a existência de duas formas diferentes de se definir *leitura crítica* nas pesquisas sobre o tema no Brasil: 1) como habilidade de inferir informações; 2) como prática de questionamento e posicionamento diante um texto. Relacionando a data das publicações à forma como a *leitura crítica* era definida nesses trabalhos, percebi que uma concepção de *leitura crítica* mais focada na formação de um leitor autônomo, emancipado e rebelde, que questiona, discute, rejeita ou aprova conscientemente o texto – à qual chamei de *leitura crítica engajada* – sobrepõe-se nas pesquisas brasileiras (n=57). Os demais trabalhos analisados (n=11) compartilhavam de outra concepção de *leitura crítica*, relacionada à habilidade de inferir informações – a qual denominei *leitura crítica inferencial*. Entre as duas definições, os trabalhos que inseri na categoria *leitura crítica engajada* apresentam definições mais caracterizadas de *leitura crítica*, enquanto que, os que estão na *leitura crítica inferencial* possuem caracterizações mais frágeis e pouco delimitadas.

Outro ponto que distingue as duas concepções é em relação à forma de perceber a leitura: a *leitura crítica*, nos trabalhos inseridos na categoria *leitura crítica inferencial*, é vista mais frequentemente como uma habilidade e/ou técnica. Por outro lado, nos trabalhos da categoria *leitura crítica engajada*, interpreta-se com mais frequência o ato de ler criticamente como parte integrada de uma interação social entre o leitor e texto. Relacionando minhas descobertas à revisão de literatura, percebi aqui um ponto em comum entre os trabalhos brasileiros e os de outras nacionalidades: em nosso cenário acadêmico, também há mais de uma maneira de conceber *leitura crítica*. A concepção que se mostra nas pesquisas brasileiras que mais se aproxima à desses trabalhos revisados é a *leitura crítica inferencial*.

Nas pesquisas que analisei, também não há um consenso a respeito de uma fase do desenvolvimento do aprendiz em que a *leitura crítica* deveria iniciar. Há autores que defendem que há possibilidade de se trabalhar a *leitura crítica* na educação infantil, quando o contato com o mundo da escrita começar – ainda que a criança não saiba ler ainda. Porém, a maioria das pesquisas não entra em detalhes acerca de quando seria o momento ideal. Além disso, encontrei pesquisas que abordam o desenvolvimento da *leitura crítica* nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental; no ensino médio na Educação de Jovens e Adultos; no ensino

superior; na formação continuada de professores ou em cursos livres voltados a adultos. Outro aspecto que analisei foi a associação que alguns pesquisadores fazem entre cidadania e *leitura crítica*. Entre os trabalhos que assumiam uma perspectiva da *leitura crítica* com ênfase no engajamento social, percebi alta frequência entre palavras relacionadas ao campo semântico *cidadania* (*cidadania, cidadão, cidadã, participação* associada ao termo *sociedade*) nos segmentos de texto que continham as definições de leitura. Notei também ainda que *leitura crítica* também é associada ao potencial “empoderador” da capacidade de ler: como lugares de disputa ideológica. Os textos, quando lidos criticamente, passam a ser percebidos essencialmente como locais em que se revelam confrontos históricos, políticos, sociais. Os autores desses trabalhos argumentam que, quando o leitor está consciente dessas disputas ideológicas, ele é capaz de se posicionar diante do texto à medida que ele se apropria daqueles conhecimentos que lhes são significativos para a construção tanto do seu ponto de vista quanto da sua realidade pessoal e social. Dessa forma, renova-se constantemente o diálogo entre o individual e o social, entre o cognitivo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior.

Notei também que a *leitura crítica* é frequentemente associada à pedagogia de Freire, à crítica ao letramento escolarizado de Kleiman, à teoria polifônica de Bakhtin e à discussão sobre o letramento crítico e ao senso crítico. Além disso, parece-me que o cenário político e o posicionamento político dos pesquisadores exerceram forte influência nas pesquisas que afirmam que a contemporaneidade exige a habilidade de ler criticamente não só o texto, como também o mundo. Nesse sentido, também foi notável o predomínio da visão sobre a *leitura crítica* como instrumento de exercício de cidadania, que visa ao rompimento com discursos hegemônicos e à emancipação de classes, elemento que se estendeu ao longo de todo período analisado, mas acentuado nos momentos mais conturbados politicamente. Dos autores mais citados, Freire é o único que se apresenta como mais citado nas pesquisas, o que mostra que o tema costuma ser pesquisado a partir da diversidade de aportes bibliográficos.

Ao longo de quase vinte anos de publicações acadêmicas que tratam a *leitura crítica* como tema, notei que, em primeiro lugar, a pesquisa em *leitura crítica* apresentou dois momentos no Brasil: a descoberta do tema (1999-2007), quando o número de publicações era baixo em relação ao segundo momento (2008-2018), quando há uma intensificação na pesquisa e na publicação de trabalhos acadêmicos. Observei

também que o estado de São Paulo e do Rio Grande do Norte são os estados em que estão localizadas as duas instituições de ensino e pesquisa que mais publicaram trabalhos sobre o tema: a PUC-SP, com dez trabalhos publicados e a URFN, com sete. Sozinhas, as duas instituições representam um percentual de 25% dos trabalhos analisados.

Por meio das publicações da UFRN, percebi que se desenha um provável crescimento das pesquisas sobre o tema na modalidade mestrado profissional, em razão da elevação considerável de publicações a partir de 2015 e 2018. Em contrapartida, observei que houve períodos em que mais se pesquisou *leitura crítica* nas demais modalidades – mestrado acadêmico e doutorado – 2008-2011 e 2014. Relacionei esses picos de frequência nas publicações às agitações políticas e sociais que marcaram esses anos na história brasileira: minha defesa foi de que as pesquisas sobre *leitura crítica* pareciam uma resposta a esses momentos sociais e políticos conturbados. Por isso, projeto que surgirão, nos próximos anos, pesquisas sobre *leitura crítica*, em razão do problemático momento político, social e econômico que o Brasil e o mundo estão vivendo. A cultura da desinformação e do compartilhamento imediato de informações, os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas, a normalização de discursos violentos e de ódio, a descrença dos partidos políticos e a cultura da remixagem são apenas alguns motivos para que novas pesquisas se desenvolvam.

Após analisar 68 teses e dissertações sobre o tema *leitura crítica*, retorno à pergunta que norteou minha pesquisa: *quais são as concepções de leitura crítica no Brasil nas pesquisas em Educação? Respondi a essa pergunta investigando as condições de produção em que as pesquisas foram desenvolvidas quando foram publicadas? Onde foram publicadas? Com quem dialogam com essas pesquisas, quais são as fontes bibliográficas? O que essas informações têm a dizer sobre os significados que ler criticamente ganha nas pesquisas sobre educação no Brasil?*

Por fim, ressalto novamente que fiz relevantes descobertas ao campo científico e, ao finalizar este texto, deixo algumas possibilidades para análises futuras: *quem pesquisa leitura crítica no Brasil? Quem é a voz pesquisadora que se dedica a pesquisar essa temática e por que ela pesquisa? Por que se pesquisa leitura crítica no Brasil?* Ademais, já que, em meus dados iniciais, encontrei o termo *leitura crítica* associado a diversos campos de pesquisa para além da Educação, quais são os pontos de vista de outras áreas do conhecimento para o termo *leitura crítica*: *qual é*

visão das pesquisas em Psicologia, Sociologia, Filosofia, Artes, das Ciências Exatas, Biológicas e da Saúde (entre outras tantas possibilidades)?

7 REFERÊNCIAS

8.1 Teses e dissertações analisadas como *corpus* de pesquisa

ALMEIDA, A. L. C. **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica.** 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ALONSO, M. C. **Análise das atividades de leitura em língua inglesa na rede pública de ensino.** 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ANJOS, M. M. **Ensino-Aprendizagem: Leitura em Aulas de Língua Materna.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

AROUCHE, I. L. R. **Letramentos em língua estrangeira no ensino superior: práticas sociais e uso de narrativas para ressignificação da leitura em LE e formação do leitor crítico.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BARBA, W. L. **A leitura crítica nos anos finais do ensino fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador.** 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO JÚNIOR, E. F. **A cidadania na prateleira: uma leitura crítica da influência midiática do fantástico na ressignificação dos direitos sociais.** 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CASTELUBER, D. E. M. **Leitura de textos argumentativos opinativos: a contribuição de uma coleção didática para formação de um leitor crítico.** 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CORREIA, J. S. **Desvendando o texto: o papel da leitura no processo de formação de sujeitos-leitores críticos e criativos.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

COSTA, E. P. M. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

D'ALMAS, J. **Leitura crítica**: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DANTAS, D. F. **Leitura crítica**: um caminho para a ressocialização. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

DELORENZI. **A atuação do professor de Letras e a formação de leitores críticos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

FERRARINI, M. C. L. **(Re)pensar as imagens nas práticas escolares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FUJI, S. N. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto “Leitura nas Diferentes Áreas”**. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FUJITA, E. T. **Atividades de leitura literária**: realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GONZALEZ, C. P. M. **Multiletramentos nas trilhas da formação de diretores em arte e mídia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

GUIMARÃES, S. P. M. **Construção de práticas de ensino de leitura**: com a palavra o professor. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MARTINI, A. M. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem no livro didático de um curso livre em Santa Maria - RS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MASTROBERTI, P. **Poéticas verbais e visuais em “Peter Pan e Wendy”**: o encontro empírico entre livro e leitor na cultura das mídias. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MEDEIROS, J. P. L. **A linguagem audiovisual como metodologia para o ensino**

da Geografia escolar: o cotidiano urbano pelas lentes dos alunos. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017.

MEDEIROS, M. V. S. **A multimodalidade no ensino fundamental:** uma análise das práticas sociais de leitura na contemporaneidade. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2015.

MESQUITA, L. N. M. **A cartilha midiática de “Capricho” para a educação da jovem brasileira.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MONTEIRO, I. V. D. **As práticas exitosas de leitura no ensino fundamental:** vozes sociais de professores e de estudantes. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2013.

MUENCHEN, C. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS:** desafios a serem enfrentados na EJA. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

NAGASAKI, R. F. **A persuasão em dois gêneros discursivos:** um enfoque sistêmico-funcional. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, S. H. G. **Uma abordagem de ensino de leitura crítica:** implicações para a formação identitária de leitores. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, D. L. **Leitura e cibercultura:** navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular "nunca antes navegada". 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

OLIVEIRA, E. R. **Mafalda na aula de História:** a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, L. D. **O trabalho com a literatura infantil na educação infantil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OLIVEIRA, M. G. **A Linguística Crítica, Leitura e Mudança Social:** Um Enfoque Sistêmico-Funcional. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEDROSO, J. I. S. **A leitura no contexto da prova de redação do vestibular.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

PEREIRA, C. L. **Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a Pedagogia do Digital na Educação Linguística**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

POGLIA, P. D. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

QUEIRÓZ, S. R. B. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RICHTER, L. **Imagens na Educação: um estudo sobre a(s) concepção(ões) de natureza em anúncios publicitários**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Feral de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ROCHA, F. S. **Ler televisão: Limites do Curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” em Sergipe**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Feral do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ROCHA, W. D. **O letramento literário e a poesia popular: leitura crítica de Patativa do Assaré para o 9º ano do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

RODRIGUES, V. S. **Das sombras das mangueiras às sombras daqueles eucaliptos: um caminho possível para a formação de leitores autônomos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SANTANA, M. P. S. **Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

SANTOS, A. N. A. **A compreensão de implícitos textuais nas canções de protesto social: uma alternativa na formação do leitor crítico**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Núcleo de Mestrado Profissional Letras em Rede, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, C. F. **Diário de leitura: uma investigação sobre a leitura do romance policial “Um estudo em vermelho”**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, G. C. N. **Os efeitos de sentido das manchetes de jornais popularescos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2013.

SANTOS, I. A. **Ler para ser: um desafio possível no cotidiano escolar**. 2010.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, M. T. **A prática de leitura do “Pensar Alto em Grupo”**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, R. A. **Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários**: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, S. R. J. C. **Relações entre práticas de oralidade e letramento literário**: o leitor no exercício de sua potência. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

SILVA, C. A. **Os sentidos e significados sobre o trabalho do professor eventual**: construção de uma proposta com leitura. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, E. A. **Representações de letramento no contexto escolar**: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, F. D. **Nas entrelinhas do gênero canção**: estratégias para a formação de um leitor proficiente. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2018.

SILVA, G. B. **Perspectivas de professores e estudantes em relação à utilização de textos de divulgação científica (TDC) em oficinas pedagógicas de Genética**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVA, J. D. V. **A leitura e a formação do leitor no 1º e 2º ciclos de aprendizagem**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, M. G. B. **A Mediação e o “Pensar Alto em Grupo”**: Caminhos para o Desenvolvimento da Leitura Crítica. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, R. G. R. **A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVA, R. N. **Nas redes do romance**: a literatura na era digital e a formação do leitor literário. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA JÚNIOR, A. C. S. **Dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira**: caminhos e desafios da leitura. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SOUSA, G. R. **Educação para as TIC nos cursos de Pedagogia a distância**: análises curriculares por meio da mídia-educação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, C. C. **A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês**: uma proposta de letramento com base na Linguística Sistêmico-Funcional. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro São Paulo, 2011.

SOUZA, E. A. A. **Percursos de Leitura**: trabalhando com a letra de canção na sala de aula. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SOUZA, M. L. G. **Iconografia humorística no ensino de História**: modalidades de uso no cotidiano da sala de aula. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

TAMURA, A. B. **A leitura da primeira página do jornal**: uma contribuição à formação do leitor crítico. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

TEIXEIRA NETO, J. **O infográfico no processo de letramento**: possibilidades para uma leitura crítica e um pensar criativo. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Núcleo de Mestrado Profissional Letras em Rede, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

TRIVISOL, V. S. **O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VIANA, M. M. M. **Nas trilhas do dito e do escrito**: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão - GO. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**: leituras do jornalismo político no ensino médio. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

8.2 Referências citadas ao longo desta dissertação

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A Leitura**. Teoria. Avaliação e Desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALVARADO, M. Critical reading of media: A methodological proposal. **Comunicar**, v. XX, n. 39, p. 101–108, 2012.

BAGNO, M. Língua. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 190-192.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Original publicado em 1979.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. Original publicado em 1929.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BARBOSA FILHO, H. H. A crise econômica de 2014/2017. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 51-60, jan./abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENEDICT, J. Using Popular-press Nutrition Books to Develop Critical Reading Skills of First-Year College Students. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, Indianapolis. v. 45, n. 2, p. 188-190, 2013.

BICALHO, D. C. Leitura. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 167-168.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRAHIM, A. C. S. M. **Texto e interação**: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras.** São Paulo: Unesp, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEB, v. 1, 2006.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União:** [S.l.: s.n.], 2009.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas SP: Mercado de Letras, 2012.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras De Hoje,** Porto Alegre, v. 19, n. 1, 1986. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CARDOSO, T. M. L. **Interacção verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002.** 2007. Tese (Doutorado) - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico: do Dia-a-dia às Ciências Humanas.** 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1983. Original publicado em 1981.

CASTANHEIRA, M. L. Interação. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 153-154.

CAVALCANTI, M. C. Ensino de leitura: avaliação de compreensão de texto sem prática de *leitura crítica*? **Cadernos PUC-SP,** São Paulo. v. 17, p. 105-116, 1984.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online,** Londres, v. 4, n. 9, p. 80-90, 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse and Late Modernity. *In:* CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. p. 1-18.

COMBER, B.; NIXON, H. Critical reading comprehension in an era of accountability. **Australian Educational Researcher**, v. 38, n. 2, p. 167-179, 2011.

COMMEYRAS, M. Using literature to teach critical thinking. **Journal of Reading**, v. 32, n. 8, p. 703-707, maio, 1989.

COMMEYRAS, M. Analyzing a critical-thinking reading lesson. **Teaching and Teacher Education**, Illinois, v. 6, n. 3, p. 201-214, 1999.

COSCARELLI, C. V. Conhecimentos prévios na leitura. *In*: FRADE, et al. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 67-68

CRIDLAND-HUGHES, S. Literacy as Social Action in City Debate. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. v. 56, n. 3, p. 194-202, nov. 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. Inferência. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 146-147.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. [S.l: s.n.], 1995.
Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4613808/mod_resource/content/1/PEDRO_DEMO_Metodologia_cientifica_em_cie.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

DIXON, D.; GREEN, J. L. Introduction to talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. **Linguistics and Education**, vol. 5, p. 231-240, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUNKER, C. *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

DURKIN, D. Teacher's manuals in basal reading programs. *In*: OSBORN, J., WILSON, P. T.; ANDERSON, R. C. (org.), **Reading education**: Foundations for a literate America, p. 3-10. 1985.

DWYER, E. J.; SUMMY, M. K. Open to Suggestion: Fact and opinion: A New Look at an Often Over Simplified Comprehension Skill. **Journal of Reading**, v. 29, n. 8, p. 764-766, maio, 1986.

ERICSON, B.; HUBLER, M.; BEAN, T. W.; SMITH, C. C.; MCKENZIE, J. V. Increasing critical reading in junior high classrooms. **Journal of Reading**, v. 30, n.5, p. 430-438, fev. 1987.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: papers in the critical study of language. Harlow, England: Longman Group Limited, 1995.

FLUSSER, V. **A escrita**: há futuro para a escrita? São Paulo: Annablume, 2010.

FLUSSER, V. **Língua e realidade**. São Paulo: Annablume, 2007a.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**. São Paulo: Cosacnaify, 2007b.

FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FRAGER, A. M.; THOMPSON, L. C. Teaching college study skills with a news magazine. **Journal of Reading**, v. 28, n. 5, p. 404-407, fev. 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Manuscrito em português de 1968.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIROTTO, C. G. G. S. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n.2, p. 341-356, jul./dez. 2013.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GIROUX, H. A.; ARONOWITZ, S. **Postmodern education**. Minnesota/Minnesota Press, 1991.

GOODLAD, J. I. A study of schooling: Some findings and hypotheses. **Phi Delta Kappan**, v. 64, n. 7, p. 465-470, mar. 1983.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, Educação e Cidadania**: tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEBERLE, V. M. Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies. *In: Ilha do Desterro Revista de Língua Inglesa, Literaturas em Inglês e Estudos Culturais*, Florianópolis, n. 38, p. 115-138, jan./jun. 2000.

HICKEY, M. G. Developing critical reading readiness in primary grades. *The Reading Teacher*, Newark, v. 42, n. 3, p. 192-193. dez. 1988.

JONGSMA, K. Critical literacy: Questions and answers. *The Reading Teacher*, v. 44, p. 518-519, 1991.

KEMPE, A. No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text. *In: FEHRING, Heather; GREEN, Pam (ed.). Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark: International Reading Association, 2001. p. 40-57.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Análise e produção de textos. *In: PEREIRA, M.T.G. (org.). Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. Coleção Ideias sobre Linguagem.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. Professores e Agentes de Letramento: identidade e Posicionamento Social. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUTCH, L. M. From Visual Literacy to Literary Proficiency: An Instructional and Assessment Model for the Graphic Novel Version of Kafka's *Die Verwandlung*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, v. 47, n. 1, p. 56-68, 2014.

LABADIE, M.; WETZEL, M. M.; ROGERS, R. Opening spaces for critical literacy: Introducing books to young readers. *The Reading Teacher*, Newark, v. 66, n. 2, p. 117-127, 2012.

LANKSHEAR, C. Literacy and empowerment-discourse, power, critique. *New Zealand Journal of Educational Studies*, v. 29, n. 1, p. 59-72, 1994.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Literacies, texts, and difference in the electronic age. *In: GEE, J. P.; KNOBEL, M.; SEARLE, C. Changing literacies*. Londres: Open University Press, 1997. p. 133-163

LEE, D.; BINGHAM, A.; WOELFEL, S. **Critical reading develops early**. Newark, Del.: International Reading Association, 1968.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 07 ago. 2020.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia crítica social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIGHT, R. J.; PILLEMER, D. B. **Summing up: the science of reviewing research**. 1984.

LUIZ, A. J. B. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 407-428, set./dez. 2002.

LUKE, A. Getting over method: literacy teaching as work in new times. **Language Arts, Urbana**, v. 75, n. 4, p. 305-313, 1998.

LUKE, A. Critical literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 43, n. 5, p. 448-461, 2000.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory into Practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012.

LUKE, A. Teaching after the market. *In*: WEIS, L.; DIMITRIADIS, G.; MCCARTHY, C. **Ideology, curriculum, and the new sociology of education** - Revisitando o Trabalho de Michael Apple. Routledge, 2006. p. 115-144.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. M. **Uma metanálise qualitativa das dissertações sobre equações algébricas no Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1965.

MCGREGOR, G. Kids who “talk back” - Critically literate or disruptive youth? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 44, n. 3, 2000.

MCMILLAN, M. M.; GENTILE, L. M. Commentary: Children’s Literature: Teaching Critical Thinking and Ethics. **The Reading Teacher**, v. 41, n. 9, p. 876-878, maio, 1988.

MELO, M. V. **As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática**: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MORAES, M. C. V. **Educação matemática e deficiência intelectual, para inclusão escolar além da deficiência**: uma metanálise das dissertações e teses 1995 a 2015. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. *In*: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. (org.). **Análise de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. 2. ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008, p. 243-272.

NAGAMACHI, M. T. **Equações no ensino médio**: uma metanálise qualitativa das dissertações e teses produzidas no Brasil de 1998 a 2006. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NEMAT TABRIZI, R. A.; SABER, M. A. The Effect of Critical Reading Strategies on EFL Learners' Recall and Retention of Collocations. **International Journal of Education and Literacy Studies**, v. 4, n. 4, out. 2016.

NEWTON, K. **Newspaper in Education**: New Readers for Newspapers. Paper presented at the Meeting of the Western Social Science Association, 1985.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez-UNICAMP, 1999.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA** (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade), Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em 07 ago. 2020.

OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação Escolar**: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULIN, J. F. V. **Educação a distância online**: potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

PIVA, A. M.; MARTUSCELLI, D. E. Apresentação do Dossiê: Estado, economia e classes sociais na América Latina contemporânea. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 11-21, 2019.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. The art of literature in search of knowledge. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53-63, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/189>. Acesso em: 07 ago. 2020.

RATHS, L.; JONAS, A.; ROTHSTEIN, A. M. Ensinar a pensar: teoria e aplicação. [Teaching for thinking: theory and application]. 2. ed. São Paulo: Editora pedagógica Universitária, 1977.

REX, Lesley; GREEN, Judith; DIXON, Carol. What counts when context counts? the uncommon “common” language of literacy research. **Journal of Literacy Research**, v. 30, p. 405-433, 1998.

RIBEIRO, Silverio Domingos. **As pesquisas sobre o ensino da estatística e da probabilidade no período de 2000 A 2008**: uma pesquisa a partir do Banco de Teses da CAPES. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE): Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 2004.

SCOTT M. R. Critical Reading Needn't Be Left Out. *In: The Specialist*, São Paulo, v. 9, n. 1, p.123-137, 1988.

SENZAKI, N. N. **Conceitos de área e de perímetro**: um estudo metanalítico. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SHOR, I. What is critical Literacy? *In: SHOR, Ira; PARI, Caroline. Critical Literacy in Action*. Boynton/Cook Publishers, 1999.

SILVA, A. C. A. Resolução de problemas: Metanálise das dissertações produzidas no programa de estudos pós-graduados em educação matemática da PUC-SP. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2011.

SLAVIN, R. E. Meta-Analysis in Education: How Has It Been Used? **Educational Researcher**, v. 13, n. 8, p. 6-15, 1984.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação na segunda versão da BNCC:

SOARES, Ismar de Oliveira. Recepção crítica dos MCM. Projetos em desenvolvimento nas escolas. *In: KUNSCH, Margarida Maria. Krohling (org.). Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 435-47.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston,

1980.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

SUARCAYA, P.; PRASASTI, W. D. Investigating Students' Critical Reading: Critical Literacy in EFL Setting. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**. Singapura, v. 14, n. 2, p. 220-232, 2017

TAGLIEBER, Loni Kreis. Critical reading and critical thinking The State of the Art. **Ilha do Desterro a Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, v. 0, n. 38, p. 15–37, 2000.

TALEBI, M.; MARZBAN, A. The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on Advanced Iranian EFL Learners' Vocabulary Retention. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 5, n. 3, p. 572-580, mar. 2015. Disponível em: <http://academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0503572580>. Acesso: 07 ago. 2020.

TATAGIBA, L; GALVÃO, A. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opinião Pública**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 63-96, abr. 2019 .

THISTLETHWAITE, L. L. Critical reading for at-risk students. **Journal of Reading**, v. 33, n. 8, p. 586-593, 1990.

VIANA FILHO, J. P. **Ensino e Aprendizagem de Função**: uma metanálise de dissertações brasileiras sobre modelagem matemática produzidas entre 1987 e 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. **Palimpsesto, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 21, p. 329-339. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118>. Acesso em: 10 jul. 2020.

WALLACE, C. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. *In*: FAIRCLOUGH, N. (ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992. p. 59-92.

WALLACE, C. 'Reading with a suspicious eye': Critical Reading in the foreign language classroom. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (org.). **Principle & Practice in Applied Linguistics**. Oxford. Oxford University Press, 1995. p. 335-347.

WALLACE, Catherine. **Critical Reading in Language Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

WALLACE, Mike; WRAY, Alison. **Critical Reading and Writing for Postgraduates**. 2. ed. London: Sage, 2011.

ZANOTTO, Mara Sophia. Leitura crítica de um Texto e Leitura de um Texto Crítico.
In: I ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA. 1984, Londrina. **Anais** [...]
Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1984. p. 193-203.

9 ANEXOS

ANEXO A

Quadro comparativo de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 10) acerca das diferenças entre *leitura crítica* e letramento crítico

Distinctions Between Liberal-Humanist Critical Reading and Critical Literacy

| Area | Critical Reading | Critical Literacy |
|--------------------------|---|---|
| Knowledge (epistemology) | Knowledge is gained through sensory experience in the world or through rational thought; a separation between facts, inferences, and reader judgments is assumed. | What counts as knowledge is not natural or neutral; knowledge is always based on the discursive rules of a particular community, and is thus ideological. |
| Reality (ontology) | Reality is directly knowable and can, therefore, serve as a referent for interpretation. | Reality cannot be known definitively, and cannot be captured by language; decisions about truth, therefore, cannot be based on a theory of correspondence with reality, but must instead be made locally. |
| Authorship | Detecting the author's intentions is the basis for higher levels of textual interpretation. | Textual meaning is always multiple, contested, culturally and historically situated, and constructed within differential relations of power. |
| Instructional goals | Development of higher level skills of comprehension and interpretation | Development of critical consciousness |