

LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA, LEITURA PROFICIENTE: QUAL É A COISA QUE ESSE NOME CHAMA⁴?

Por Kátia Lomba Bräkling⁵

UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO⁶

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
Que o esplendor da manhã não se abre com faca
O modo como as violetas preparam o dia para morrer
Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2
lagartos
Como pegar na voz de um peixe
Qual o lado da noite que umedece primeiro.
Etc.
etc.
etc.
Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.*

(Manoel de Barros)

UMA CONVERSA QUE NÃO É DE AGORA

Muito se tem falado nas últimas duas ou três décadas a respeito da importância da leitura. Artigos vários se referem às demandas apresentadas pela sociedade em termos profissionais (que exigem domínio da linguagem escrita, boa comunicação verbal, boa redação, entre outros aspectos); abordam as necessidades colocadas para o sujeito em termos de efetiva participação social (saber ler diferentes tipos de texto, estar bem informado, saber ajustar o registro à situação comunicativa em questão como condição para ser compreendido); tematizam as necessidades que, tendo em

* BRÄKLING, K. L. **Educação. Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo**. Fundação Padre Anchieta/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo (SP): SME/DOT; 2008 (PP. 174-185).

⁴ Nesse título, duas referências fundamentais: Paulo Freire (que dispensa comentários) e Galeano, quando se refere à palavra, dizendo que “o nome é a coisa que o nome chama” (GALEANO, Eduardo. **As palavras Andantes**. Porto Alegre (RS): L&PM; 1994.).

⁵ Professora da Pós-Graduação ISE Vera Cruz (São Paulo – SP); Coordenadora de Língua Portuguesa do Colégio Hebraico-Renascença (São Paulo); Assessora de Instituições de Ensino na Área da Ensino da Linguagem Verbal.

⁶ BARROS, Manoel de. **O Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Record; 1997.

vista a importância da leitura fora da escola, têm sido colocadas para a escola, dada a sua finalidade institucional de educar que, nesse contexto, deve prever a formação de cidadãos efetivamente leitores.

Nessa perspectiva, pode causar uma certa inquietação, que a discussão desse tema ainda seja tão necessária e tão inusitada para alguns círculos, ainda que se trate da esfera acadêmica e da educação escolar.

Pretendemos, então, seguindo a reflexão sábia do poeta, “pegar na voz do peixe” das nossas idéias consensuadas e desarmá-las, desarranjá-las. Quem sabe, se as desaprendermos, consigamos explicitar-lhes os princípios e, nessa (re)visão, sejamos capazes de esclarecer a quais vozes temos sido surdos no complexo processo de formação de leitores.

QUESTÕES RENITENTES, ALGUMAS

Começemos, então, por retomar aspectos que têm sido alvo de preocupações reiteradas no processo de discussão sobre leitura e ensino de leitura, procurando refletir sobre eles um pouco além da superfície.

O que é, afinal, ler?

Desde que a produção teórica da lingüística nos permitiu compreender a linguagem como processo de interlocução⁷, como interação entre sujeitos, que se sabe que ler não é descobrir sentidos colocados nos textos pelos seus produtores, mas interpretar os possíveis sentidos dos textos lidos a partir do conjunto de referências semânticas constituídos por cada um.

Ou, dizendo de outro modo, todas as palavras possuem um conjunto de significados estáveis e reiteráveis no processo de enunciação, conhecidos pelos falantes de uma dada língua; da mesma forma, cada sujeito constrói um conjunto de sentidos pessoais, a partir das suas experiências. Por exemplo, quando se fala em *cadeira de dentista*, todos podem compreender qual é o objeto de que se fala e em quais situações prováveis seria possível entrar em contato com esse objeto. No entanto, cada pessoa terá agregado a esse significado, sentidos pessoais decorrentes das suas experiências vividas em relação a esse objeto: quem teve experiências dolorosas e traumáticas, relacionará a ele, sentidos não muito agradáveis; quem teve experiências agradáveis, o oposto; quem é dentista, ou tem parentes ou pais dentistas, agregarão outros sentidos aos demais, derivados dessa relação (sentimentos de saudade, de familiaridade, por exemplo). Os sentidos que se constrói e se agrega a palavras, expressões são, portanto, pessoais, únicos.

Ao interpretarmos um texto no qual esse sintagma é utilizado — *cadeira de dentista* — cada um acionará tanto os *significados* que conhece, quanto *sentidos* que constituiu acerca do mesmo, o que torna a compreensão de um texto, por um lado, possível a todos e, por outro, singular a cada um.

Além disso, desde que se compreende a linguagem como processo de interlocução sabe-se que todo texto é orientado para um interlocutor, inevitavelmente, ainda que esse interlocutor seja a si próprio, um “eu” desdobrado em outro eu, destinatário do texto (como na elaboração de diários pessoais, notas de estudo, por exemplo). Essa é a característica fundante da linguagem: a dialogicidade, a conversa inevitável dos textos que produzimos com todos os outros com os quais tivemos contato de alguma forma e que nos constituíram.

Essa orientação do texto não acontece, apenas, em função do interlocutor e da imagem que se possa ter desse interlocutor (dos saberes que ele possa ter sobre o assunto, sobre a linguagem, sobre os valores que possui), mas também em função da finalidade que se tem ao escrever, do assunto que se escreve, do lugar no qual o texto circulará (escola, universidade, mídia impressa, mídia radiofônica ou eletrônica, por exemplo), do gênero no qual o texto será organizado (conto de fadas, editorial, ensaio literário, crônica, entre outros), do portador no qual será publicado (revista, livro, jornal, mural, panfleto, por exemplo), do veículo no qual circulará (Folha de São Paulo, Revista Veja, Revista Época, Cláudia, Caros Amigos, Ciência Hoje Criança, entre outros).

⁷ Ver GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In “O texto na sala de aula”. Cascavel (PR): Editora Assoeste; 1984.

Assim, um texto é determinado pelas características do contexto no qual é produzido, pois um produtor competente sabe que seu texto será tanto mais eficaz, quanto melhor estiver adequado a estes aspectos.

Tomemos como exemplo essas duas situações:

- a) escrever um artigo de opinião sobre violência familiar, para ser veiculado em uma revista eletrônica de um colégio de Ensino Fundamental, com a finalidade de esclarecer, informar e formar a opinião de alunos dos 5ºs anos;
- b) escrever um artigo de opinião sobre violência familiar, para ser veiculado no jornal Folha de São Paulo, na seção "Tendências e Debates", com a finalidade de esclarecer, informar e formar opinião dos leitores sobre o tema em questão.

Se as compararmos, ainda que os temas sejam os mesmos, que o gênero seja o mesmo e que as finalidades sejam idênticas, o texto a ser produzido em cada uma das situações não será o mesmo, pois os leitores não serão os mesmos, o que implicará, para o produtor, na seleção de argumentos e exemplos mais condizentes com o que sabem tais interlocutores sobre o tema, na escolha de um léxico mais adequado a seus possíveis conhecimentos sobre linguagem, na definição de argumentos que poderiam ser mais adequados para convencer cada um desses leitores, na seleção de exemplos que poderiam ser mais esclarecedores para cada público. Até o espaço destinado a cada um dos textos determinará a sua textualidade e, portanto, seu conteúdo.

Se consideramos que um texto é determinado pelas características do contexto de produção no qual foi produzido, então, no processo de leitura é de fundamental importância recuperar esse contexto de produção, pois conhecê-lo pode tanto ativar o repertório do leitor acerca do que encontrará no texto para que possa antecipar eventuais sentidos, quanto resolver problemas de atribuição de sentido, o que possibilita a esse leitor, aproximar-se mais das intenções de significação do texto. Saber, por exemplo, quem é o autor do texto, conhecer sua obra, a época em que foi escrita pode oferecer pistas relacionadas tanto ao conteúdo do texto que será lido, quanto ao tratamento que esse conteúdo receberá.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que ler é um processo de reconstrução dos sentidos do texto, no interior do repertório de significados e sentidos constituídos por cada sujeito, considerando as características do contexto de produção que determinou o texto que se está lendo.

Lê melhor quem consegue recuperar as características do contexto de produção do texto, articulando-as com seu repertório pessoal de conhecimentos, de modo a utilizá-las tanto para antecipar possíveis sentidos do texto, quando para ajustar as interpretações que se vão realizando ao longo da leitura. Esse processo de compreensão e interpretação supõe que sejam localizadas informações no texto, sejam inferidos sentidos de palavras e expressões que não se conhece, que sejam articuladas informações de diferentes trechos de um texto, que sejam sintetizadas informações semânticas do texto lido, articulando-as com outros textos ou com a vivência do leitor. É um processo que supõe, além disso, que o leitor contraponha à palavra do texto, a sua própria, compreendendo-o criticamente.

Ensinar a ler, portanto, deve supor a tematização das capacidades de leitura requeridas par tanto, possibilitando ao aluno constituí-las ou ampliá-las.

Mas ler é apenas isso?

Ler, mais do que um processo individual é uma **prática social**. Quer dizer, há diferentes práticas de leitura que se realizam nos diferentes espaços sociais nos quais as pessoas circulam. Por exemplo: lê-se na sala de espera de um dentista; lê-se quando se passa em frente a uma banca de jornais e revistas; lê-se em voz alta em um culto religioso; lê-se as listas classificatórias quando se deseja saber se houve aprovação em um concurso vestibular; lê-se um cardápio ao pedir o jantar no restaurante; lê-se a tela do computador ao utilizar um caixa eletrônico de banco; lê-se os outdoors de propaganda nas ruas; lê-se em uma livraria, quando se deseja comprar livros; lê-se o jornal quando é entregue em casa; lê-se para estudar determinado tema, entre outras tantas situações.

Em cada uma dessas circunstâncias, lê-se por diferentes **motivos**, o que determina diferentes **procedimentos** de lidar com o material de leitura. Na sala de espera de um dentista, lemos para

passar o tempo até que a consulta anterior à nossa termine e possamos ser atendidos. Como não sabemos, exatamente, quanto tempo demorará a espera, quando lemos uma revista, primeiramente passamos por toda ela, inspecionando artigos, apreciando imagens para, só depois, se ainda der tempo, voltarmos para alguma reportagem ou notícia que nos tenha interessado mais. Quando estamos em casa e, antes de dormir, tomamos um livro para ler, ao contrário, lemos o livro linearmente, do começo até onde o sono nos permitir. Quando estamos procurando livros para estudar determinado tema, consultamos o índice, lemos a apresentação, a orelha à busca de pistas que nos indiquem se o assunto será tratado no livro, e em que parte. Uma vez localizada a parte, lemos o resumo inicial do artigo — se houver — para conferirmos o conteúdo. Quando vamos participar de uma leitura dramática, estudamos o texto, em especial os personagens que vamos — ou poderíamos — representar, para ler com dramaticidade, em voz alta.

A cada situação de leitura, portanto, em virtude de sua finalidade, cabem determinados procedimentos.

Nessa perspectiva, lê melhor aquele que, tendo clareza da finalidade colocada para a leitura, seleciona e utiliza o procedimento mais adequado para ler.

Ensinar a ler, então, deve supor possibilitar ao aluno aprender a ajustar os procedimentos de leitura às finalidades colocadas.

Como agem os leitores nas práticas de leitura?

Os leitores proficientes, quando lêem, constroem e desenvolvem um conjunto de comportamentos relacionados à prática de ler. Antes de selecionar material de leitura, por exemplo, podem procurar por boas indicações consultando colegas, resenhas publicadas em revistas, jornais, fóruns de discussão, entre outros; durante ou depois da leitura, podem querer compartilhar trechos de que tenham gostado muito, podem desejar discutir dúvidas que tiveram ao ler, solicitando esclarecimentos; depois da leitura, podem querer recomendar o material lido para que outros possam a ele ter acesso, por exemplo.

Esses comportamentos — orientados para o compartilhamento de apreciações pessoais sobre o material lido; para a necessidade de discussão de dúvidas surgidas durante a leitura, buscando esclarecimentos — são essencialmente relacionados à construção e desenvolvimento de valores relacionados à prática de ler possibilitando aos alunos a constituição e desenvolvimento de critérios de critérios pessoais de apreciação estética.

Portanto, aprende-se a ler melhor socializando e discutindo com outros leitores apreciações, pareceres, dúvidas, critérios de escolha.

Dessa forma, também tais comportamentos leitores precisam ser tomados como objetos de ensino na escola.

Por que é importante ler?

Já dizia Bakhtin⁸ que

“não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está, sempre, carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

A palavra do outro — qualquer que seja ela — está sempre, inevitavelmente, impregnada de valores, de apreciações pessoais — explicitados ou não — sobre os fatos vivenciados, sobre os acontecimentos, sobre as atitudes das pessoas em relação a esses fatos e acontecimentos, sobre as idéias subjacentes aos fatos, sobre os valores subjacentes às idéias.

Quando lemos

“E ela, **tal como um Hitler**, mandou que a menina se retirasse da sala de aula.”

⁸ BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo (SP): Hucitec; 1988 (p. 95).

e

“E ela, **como se fora um general**, mandou que a menina se retirasse da sala.”

não lemos, nas duas frases, a mesma idéia, nem os mesmos valores, pois a escolha lexical determina a veiculação de uma determinada apreciação sobre o comportamento da pessoa que mandou a menina se retirar. Na primeira frase, toda uma carga semântica de preconceito racial e autoritarismo — para dizer o mínimo — vem à tona pela evocação da figura do ditador alemão e, dessa maneira, qualifica de maneira muitíssimo diferente a ação do sujeito que, se ouvisse a frase (e não só ele, mas qualquer leitor) — e tivesse conhecimento de História Mundial —, teria clareza de como seu comportamento — e, dessa maneira, ele próprio — estava sendo visto pelo locutor.

Nessa perspectiva, quando lemos, os sentidos e valores que possuímos acerca dos fatos, do mundo, acerca da vida e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos. Nesse processo, em especial quando há uma apropriação crítica do que se leu, uma nova síntese apreciativa é construída pelo leitor.

Ler a palavra, nessa perspectiva, é construir sentidos sobre o mundo, pela via do conhecimento dos sentidos que os outros também dão a esse mundo.

Por isso, ler a palavra é ler o mundo. É esse o sentido mais profundo dessa expressão tão banalizada nos círculos educacionais, utilizada, muitas vezes, para significar a leitura de textos não verbais, o que, por vezes, provoca a perda do objeto efetivo da leitura: a palavra, o verbo.

Se, ao lermos, constituímos sentidos acerca do mundo, enquanto seres sociais, constituímos, também, sentidos acerca de nós mesmos. Como afirma Jobim e Souza⁹,

“... ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo o que diz respeito a mim (...) chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entonação valorativa e emocional. (...) A consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia.”

Nesse sentido, fica evidente que, mais do que interpretar os sentidos do outro, quando lemos nos constituímos, à nossa consciência, e à consciência que temos de nós mesmos. Não no sentido determinista, de apropriação acrítica da palavra desse outro, mas no sentido de que não existimos de maneira isolada, à revelia do outro, e sim, a partir da relação que estabelecemos entre a apreciação e a imagem que o outro tem de nós mesmos e a que nós mesmos constituímos.

Faz sentido, aqui, recuperarmos pesquisas educacionais norte-americanas das décadas de 70 e 80, que investigavam as causas do fracasso escolar. Ficou muito conhecida uma delas em que se atribuiu a um professor uma classe de alunos considerados como portadores de dificuldades de aprendizagem, dizendo a ele que seria a classe dos alunos com desempenho escolar melhor; com um outro professor, procederam de maneira inversa. O resultado foi que aqueles alunos que passaram a acreditar que podiam — por meio, especialmente, da mediação do professor — obtiveram melhores resultados, ainda que tivessem sido identificados como menos capazes inicialmente. Tais pesquisas acabaram por instituir o termo “profecia auto-realizadora”, para identificar os efeitos produzidos pela intervenção escolar no aprendizado. Em suma: é-se o que se acredita ser; e as pessoas acreditam que são pela via do outro, inevitavelmente.

Diante do exposto, lê melhor quem consegue identificar os valores e apreciações, estéticas, éticas e afetivas veiculados nos textos, de maneira crítica, de maneira a conversar com elas. Quanto mais se ler, maior será o contato com opiniões diferentes, que dialogam entre si. Nessa perspectiva, também lê melhor aquele que articula apreciações diferentes a respeito do mundo, dos fatos e das pessoas, pois é essa articulação, derivada da apreciação crítica, que possibilita a constituição dos valores pessoais de maneira mais consistente.

Ensinar a ler, então, deve, necessariamente, supor criar situações nas quais os alunos reconheçam, identifiquem, analisem e se posicionem diante dos valores e apreciações veiculados nos textos.

⁹ JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas (SP): Papirus; 1994.

Para que ler, na escola?

Em uma perspectiva democrática, a escola é instituição social com uma finalidade específica: possibilitar ao aluno o acesso orientado e sistematizado à parcela do conhecimento produzido social e historicamente, selecionado por ela como relevante para a constituição do cidadão.

A escola seleciona e organiza no tempo escolar os conhecimentos que serão tomados como objeto de ensino, definindo o grau de aprofundamento que receberão nos diferentes momentos da escolaridade, assim como o tratamento didático respectivo.

Se considerarmos que a finalidade da escola é a formação do homem para a cidadania, quer dizer, para a efetiva participação social; se compreendermos que nas sociedades atuais — cada vez mais grafocêntricas — a linguagem escrita é fundamental para essa participação, quer seja como forma de manifestar suas posições a respeito das situações vividas; quer seja como maneira de se obter informações, compará-las, analisá-las de modo a constituir e consolidar posições pessoais acerca das situações vividas; quer seja, ainda, como ferramenta fundamental de produção e divulgação de informação e conhecimento, então não fica difícil compreendermos a importância de a escola tomar a leitura como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, na escola se deve ler para aprender a participar das práticas sociais de leitura.

“As pesquisas comprovam que nenhum fato - nem a origem social e econômica, nem a raça, nem as escolas que freqüentou - é tão determinante para o sucesso americano como o hábito de ler.”

(Bellinghini. A galáxia de Gutemberg. O Estado de São Paulo; 28mar99.)

O que ler — e como aprender a ler — na escola?

Se a finalidade do trabalho com leitura na escola é aprender a participar das práticas sociais de leitura que acontecem em todos os espaços — mesmo externos à escola —, então, deve-se trazer para as salas de aula, as práticas de leitura relevantes para a efetiva participação cidadã. À semelhança do que já se disse, ler é importante na escola porque é importante fora dela, e não o contrário.

Mas, a escola deve trazer tais práticas para o seu interior com uma finalidade didática clara: ensinar os alunos a delas participarem, possibilitando a eles aprenderem a mobilizar todos os conhecimentos com os quais um leitor proficiente opera nas práticas sociais de leitura.

Dessa forma, à escola cabe, inicialmente, reconhecer quais os conteúdos fundamentais de leitura, reconhecendo a dimensão individual e social dessa prática. Quais sejam: comportamentos leitores, procedimentos e capacidades de leitura.

Depois, a escola precisa adotar práticas educativas que, de fato, possibilitem a constituição e ampliação dos conhecimentos indicados acima.

Conhecer modalidades didáticas¹⁰ mais adequadas para o desenvolvimento de cada tipo de conteúdo com o qual será necessário trabalhar, dessa forma, é fundamental. Reconhecer, por exemplo, que uma *leitura colaborativa* é uma modalidade fundamental para que sejam trabalhadas as capacidades de leitura relacionadas ao processo mesmo de leitura, possibilitando a criação de um espaço de socialização de estratégias utilizadas para a reconstrução dos sentidos do texto; saber que a *roda de leitores* é a situação mais adequada para o aprendizado e desenvolvimento de comportamentos leitores; ter clareza de que a prática tradicional de leitura silenciosa com perguntas para serem respondidas por escrito não ensinam a ler, mas apenas investigam o que já se aprendeu a ler; saber que a leitura em voz alta só é importante nas situações de leitura em que é imprescindível; ter conhecimento de que é preciso ensinar os alunos a lerem obras mais extensas, e que a modalidade mais adequada para isso é a *leitura programada*; saber que se pode aprender sobre a leitura antes mesmo de se saber ler, e que uma das modalidades adequadas para tanto pode ser, por exemplo, a *leitura em voz alta feita pelo professor*, tudo isso é imprescindível para o trabalho da escola com leitura.

¹⁰ Sobre modalidades didáticas de Leitura, consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (tanto o de 1ª a 4ª série, quanto o de 5ª a 8ª).

Mas, como já se disse — e como já se sabe — competência técnica é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho; no entanto, nem sempre é suficiente. Além dela, o compromisso efetivo de toda a escola com a formação do leitor proficiente é fundamental.

A pesquisa “Redes de Aprendizagem - Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender¹¹”, recentemente publicada, demonstra bem esse aspecto ao apontar como fator decisivo para o sucesso do trabalho realizado na educação a constituição de efetivas redes de aprendizagem nos municípios: redes nas quais se colabora e se compromete, efetivamente, por todos os meios possíveis, a fazer aprender; redes nas quais todos os agentes educativos, todos os envolvidos colaboram, com ações palpáveis, regulares e organizadas para o aprendizado: do diretor, à merendeira, com envolvimento e comprometimento de todos; redes nas quais as escolas colaboram entre si, com apoio incontestado e pronto da Secretaria de Educação; efetivas comunidades de aprendizagem.

AS DERRADEIRAS — MAS NÃO ÚLTIMAS — PALAVRAS

Como disse o poeta, de fato, (des)aprender, ensina. Porque desmantela, e, dessa forma, revela o que constitui. (Des)explicar também faz bem. E não só aos poetas. “Tanto quanto escurecer, acende os vagalumes”¹².

Que este texto tenha podido acender princípios. Que tenha conseguido desexplicar e, assim, desnudando a palavra — inda que por meio dela mesma —, tenha tornado possível a nossa reaproximação da coisa que o nome chama de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov) (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo (SP): Hucitec. 6ª ed. 1992.
2. _____. (1952-53b). **O problema do texto**. In M. M. Bakhtin (1997) *Estética da criação verbal*: 327-368. São Paulo (SP): Martins Fontes. 2ª edição. maio de 1997.
3. _____. (1970-71). **Apontamentos**. In M. M. Bakhtin (1997) *Estética da criação verbal*: 368-397. São Paulo (SP): Martins Fontes. 2ª edição. maio de 1997.
4. BATISTA, A. A. G. **Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**. Tese de doutoramento. Fac. Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1996.
5. BRÄKLING, Kátia Lomba. **Bakhtin: linguagem, enunciação e dialogia**. In “Processos de Apreensão do Discurso Educativo Escolar. Possibilidades de transformação”. Dissertação de Mestrado. PUC SP; 1997.
6. _____. **Concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica**. In *LÍNGUA PORTUGUESA. MÓDULO 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. UNIDADE 5: Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica*. REDEENSINAR/UNIARARAS; 2002.
7. _____. **Sobre leitura e formação de leitores: qual é a chave que se espera?** Portal Educared. Sessão “O assunto é”. Endereço: www.educared.org.br; 2005.
8. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Assoeste; 1985. (Foi publicado também pela Ática, mais recentemente)
9. _____. (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo (SP): Martins Fontes. 1991.
10. _____. **Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas (SP): ALB - Mercado de Letras, 1996.

¹¹ MEC/UNICEF/UNDIME. 2008.

¹² BARROS, Manoel de. **O Guardador das Águas**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Record; 1998.

11. KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas (SP): Pontes Editora; 1989.
12. _____. **Oficina de Leitura. Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas (SP): Pontes Editora e Editora da UNICAMP; 1993.
13. _____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras; 1995.
14. _____. **Leitura. Ensino e Pesquisa**. Campinas (SP): Pontes Editora; 1989.
15. LERNER, D. & PIZANI, A. P. de ((c) 1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela. Venezuela: Editorial Kapelusz Venezolana. 1990.
16. ROJO, R. H. R. **Letramento e diversidade textual**. In Boletim 2004. Alfabetização, leitura e escrita. Programação. Disponível no endereço: www.tvebrasil.com.br/salto.
17. _____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo(SP): SEE/CENP: 2004. Apresentado em Congresso, em maio de 2004.