

Projeto leituras: subsídios para o formador de leitores*

Celina Cassal Josetti¹

Introdução

Se tomamos como premissa a qualidade da pesquisa acadêmica em leitura desenvolvida no país há décadas, entendemos que é injusto que o destino dessa produção sejam as prateleiras das bibliotecas ou as listas de espera das editoras. Esse acervo não encontra eco na escola. Os cursos de graduação das universidades públicas brasileiras têm contribuído para formação de quadros bastante qualificados na área do ensino de Língua Portuguesa. Os programas de pós-graduação também têm produzido bastante na área dedicada à melhoria das condições de ensino-aprendizagem da leitura; no entanto, os frutos dessa pesquisa parecem não ser colhidos pelos professores da rede pública. Entendemos que a sociedade é tributária desse conhecimento, uma vez que a universidade não pode ficar encastelada em seus saberes. Dessa forma, faz-se necessário, não

* O presente artigo é apenas uma síntese da dissertação de mestrado intitulada *Leitura e escola: embate ou conciliação?* defendida em abril de 2004 pela autora, no Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Hilda Orquídea Hartmann Lontra.

¹ Doutoranda em Educação pela UNB.

apenas desenvolver projetos de aplicação do suporte teórico-metodológico para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, mas também compartilhá-los com os educadores, já que o destino dessas reflexões – quando se tem sorte – são publicações de pequena tiragem ou apresentações em congressos cuja assistência é de especialistas na área. A baixa qualidade do ensino oferecido pela rede pública deve-se, entre muitos fatores, à falta de contato dos docentes com a pesquisa universitária.

Assim, pretendemos com nosso trabalho oferecer subsídios que possam preencher o espaço entre a escola e a universidade, ao propor uma articulação entre esses saberes teóricos e os que a escola requer, pois estamos certos de que uma política de desqualificação da universidade pública segundo Marilena Chauí² (2004, p. 1):

produziu três efeitos principais perante a sociedade, elas passaram a ser apresentadas como envelhecidas, burocráticas, ineficientes, improdutivas, corporativas e incapazes de realizar a função social de assegurar o ensino superior gratuito à maioria dos jovens.

Como não concordamos com a construção dessa imagem da universidade, tentaremos com nossa reflexão estabelecer uma ponte entre os subsídios teóricos revisados e a ação pedagógica em que acreditamos, reforçando o encontro entre a escola e a pesquisa acadêmica.

² CHAUI, Marilena. “Critérios de reforma na Educação”. In: *Jornal da Ciência*, Ano XIX, N^o 540, 29/10/2004

1. Leitura: uma questão interdisciplinar

Dado o caráter interdisciplinar do tema leitura, faz-se necessário, inicialmente, resgatar, em linhas gerais de três grandes linhas produtivas de pesquisa que têm se dedicado à melhoria das condições de aprendizagem da leitura na escola. Optamos por sumariar as linhas gerais dessas propostas – chamamos de *vitrine* teórica – o que se justifica por duas razões: a grande maioria dessas publicações são coletâneas individuais ou coletivas que, muitas vezes, repetem conceitos entre uma obra e outra; o interlocutor implícito desses textos é, por vezes, o acadêmico já iniciado na metalinguagem de cada área, decidimos então sumariar sem reduzir as linhas mestras dessas formulações tão caras à compreensão da leitura. A partir desse resgate, teríamos três grandes contribuições: a da pedagogia da leitura, a do interacionismo e a da análise do discurso. Cabe sublinhar que esse elenco de trabalhos têm em comum, de um lado, a opção clara pelo método hermenêutico e; em outro pólo, o interacionismo e a análise do discurso caminham, respectivamente, no tom de Vygotsky e de Bakhtin.

Com os trabalhos aqui resenhados, bem como suas linhas teóricas apresentadas, pretendemos oferecer um amplo painel com elementos para uma reflexão crítica do professor no sentido de melhorar o planejamento de suas atividades pedagógicas de leitura.

2. Decodificar é ler?

Desde publicação *d'A importância do ato de ler*³ até hoje, valiosas publicações, expressivas iniciativas e incontáveis pesquisas

³ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.

A 1ª. edição dessa obra é de agosto de 1982.

multiplicaram-se no horizonte da questão da leitura em nosso país. Nesse texto de Freire (1983, p. 19), já verificávamos sua preocupação em apontar os problemas originários de uma visão equivocada do ato de ler:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. [grifo nosso]

Se fôssemos ensinar alguém a conduzir um veículo, seria suficiente descrever as funções dos pedais, das marchas, da ignição, dos espelhos, da direção entre outros itens? Como poderíamos explicar o que é o fluxo do trânsito? Que habilidades deveriam ser desenvolvidas para que o condutor transitasse com segurança? Quem dirige há muito tempo sabe perfeitamente que não basta “tocar o carro para frente ou para trás”, se quiser ser um bom condutor. Há que se ler o que se passa na via. O olhar do condutor descreve uma trajetória aparentemente caótica. Ora ele observa o que está atrás, ora adiante e, mesmo simultaneamente, ao redor. O olho avança, recua, pisca, enfim, interpreta, analisa, interage com a realidade que se lhe apresenta. Se não o fizer, a colisão será inevitável. Analogamente, é o que se passa com o leitor. Se reduzimos nossa prática educativa a apenas ensinar o aluno a decodificar um texto sílaba por sílaba ou palavra por palavra, dessa maneira, não haverá encontro entre o autor e o leitor: haverá apenas uma colisão desastrosa que repele o leitor do texto.

A sociedade no atual estágio do capitalismo só tem servido para acirrar as diferenças entre os que lêem e os que não lêem. Nesse quadro, o professor de leitura não pode ter sua cena roubada por rituais sem sentido ou pelo apego a concepções pedagógicas obsole-

tas, ele deve ampliar seu campo de visão, buscando uma formação continuada e instaurando o debate no espaço das coordenações pedagógicas.

Nossa proposta de trabalho aceita esse desafio proposto por Paulo Freire e converte-o em questão que conduzirá esta reflexão.

2.1 Pedagogia da leitura

Visando promover o debate e o engajamento nessa ação emancipatória de formar leitores, não podemos deixar de destacar o papel que Ezequiel Theodoro da Silva tem desempenhado ao longo de décadas no cenário da educação brasileira. A contribuição desse pesquisador para a educação é inestimável, seu nome é sinônimo de leitura na escola, ele multiplica-se em títulos e ações incansáveis na promoção das condições de melhoria da educação brasileira. Seus artigos, comunicações, pesquisas... deveriam estar presentes em toda escola brasileira. Esse educador oferece-nos um *banquete* de reflexões políticas e metodológicas. Os textos mais contundentes datam da década de 80, mas não perderam o fôlego ainda hoje. Os mais recentes revelam serenidade e bom humor, ainda que tratando de problemas não resolvidos em vinte anos de produção de pesquisa na área. Outro predicado a ser sublinhado em sua luta é a capacidade de aglutinar harmoniosamente em publicações coordenadas por ele, um leque de pesquisadores procedentes das vertentes apresentadas em nosso trabalho.

A formação do formador de leitores passa pela compreensão da dimensão política do ato de ler em nossa sociedade. Esse é o aspecto que queremos sublinhar na obra de Ezequiel, ainda que a leitura de seus trabalhos, artigos e conferências possam sozinhas orientar muito bem um completo programa de leitura. A sugestão para ingressar no terreno da reflexão desse educador que já publicou dezenas de livros sobre o tema, seria o título *Elementos de pedagogia*

da leitura, já que sintetiza os problemas e sugere soluções. Esse trabalho dá conta de desafiar o educador com a questão de avaliar seu papel na sociedade: ou se educa para adaptar o educando ao meio ou para a libertação e transformação. Aponta também os problemas cruciais enfrentados pelos professores de português, tais como, o artificialismo, a discriminação, a opressão e o estilhaçamento; e, para finalizar, descreve práticas exeqüíveis para interferir no quadro desolador que já conhecemos de longa data.

Em *De olhos bem abertos*, Ezequiel T. da Silva (1991, p. 50) aponta: “O estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitem aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: CONSTATAR, COTEJAR (REFLETIR) e TRANSFORMAR.” Verifica-se, portanto, uma opção clara pelo método hermenêutico, que, para ele contemplaria o objetivo de formar um leitor crítico. Essa escolha é significativa, pois é a opção mais recorrente entre os estudos literários.

2.2 Perspectiva interacionista

Até hoje sabemos que as tentativas de compreensão da leitura representam um grande desafio ao conhecimento, pois a descrição do que se passa na mente humana não é acessível a uma observação direta. A proposta interacionista entende que o leitor acionaria conhecimentos prévios, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, tais como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento do mundo, confrontando-os com aqueles encontrados no texto para construir o sentido. Confere-se ao texto um *status* maior que ao leitor, entendido como um adivinhador diante das pistas deixadas pelo autor, formulando hipóteses e verificando-as. Dessa maneira, a leitura é compreendida como um processo interativo. Essa perspectiva compreende a leitura como uma atividade cognitiva caracterizada pelo pro-

cesso no qual estão envolvidos: percepção, processamento, memória, inferência e dedução. É fácil observar que uma criança no primeiro momento da alfabetização lê muito vagarosamente, isto é, decodifica apenas. Já o leitor adulto percebe as palavras globalmente e adivinha outras porque põe em ação seu conhecimento prévio e suas hipóteses.

Uma crítica que recai sobre esse modelo de compreensão da leitura reside na analogia entre o leitor e uma máquina. O leitor possuiria um equipamento cognitivo a ser lubrificado pelas estratégias a serem trabalhadas para torná-lo proficiente. Mas Kleiman (1999) certamente amplia a compreensão cognitiva, pois entende que compreender um texto não seja apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Decorrente dessa proposta é a perspectiva de um leitor-construtor do significado, aquele que formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, o que vai além de um leitor apenas proficiente. Nesse quadro que desenhamos, ele é um ser ativo e não mero receptor da mensagem do autor. Ele participa ativamente dos eventos de letramento da sociedade em que está inserido - letramento entendido como processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para o modelo interacionista, aceita-se, segundo Kato (1999, p. 67) uma “concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre o leitor e o texto”.

Dentre os trabalhos expressivos nessa área, devemos destacar os de Angela Kleiman (2001, p. 31), nos quais ela faz inventário dos modelos teóricos de psicologia cognitiva, o que traz esclarecimentos acerca dos comportamentos do leitor diante do texto, em suas palavras:

interação se opõe aqui aos modelos de processamento, 'bottom-up', ou 'data-driven', que estipulam estágios a partir do processamento gráfico (...), e modelos psicolinguísticos 'top-down' ou 'conceptually driven' (...), que estipulam, essencialmente, estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor.

Até propor práticas consistentes para melhoria das condições do professor de leitura, bem como oferecer, em suas obras, um permanente diálogo com a formação contínua do professor.

Sabe-se que o baixo aproveitamento escolar deve-se, entre muitos fatores, à incapacidade de a escola formar leitores. Historicamente essa tarefa é delegada aos professores de Língua Portuguesa, mas seria ele o único representante da cultura letrada na escola? O trabalho intitulado *Oficina de leitura: teoria e prática* de Kleiman (1997, p. 16) insere-se no caminho de oferecer subsídios teóricos e metodológicos, numa abordagem interacionista, àqueles educadores que tencionam engajar-se na melhoria das condições da aprendizagem da leitura. Seu trabalho reúne propostas práticas de atividades de leitura no ensino fundamental, bem como as orientações necessárias para que o professor propicie o desenvolvimento das estratégias de leitura eficientes, uma vez que as práticas sacralizadas na escola denunciam que sua formação teórica nessa área é deficiente, segundo a autora:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tan-

to dentro como fora da escola. É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. [grifo nosso]

Cabe destacar também o trabalho intitulado *A construção da leitura*, em que a pesquisadora Sylvia Bueno Terzi apresenta-nos os resultados de uma pesquisa cuja orientação teórica também é o interacionismo. Durante nove meses, três crianças procedentes de favelas da periferia de Campinas reuniram-se com a pesquisadora que ofereceu-lhes condições de aprendizagem para que se tornassem leitoras. Ainda que a proposta dessa autora fosse investigar o desenvolvimento do processo de leitura de crianças de meios não-letrados, ela foi muito além desse objetivo - logrado exemplarmente no desencadear da pesquisa, como pudemos verificar pelas estratégias que as crianças passaram a usar após os encontros - eles tornam-se leitores proficientes, em outras palavras, estariam comprometidos com uma interpretação, tentando entender o autor e propondo uma interpretação que refletisse a perspectiva do autor. Dessa maneira, seu empreendimento de pesquisa esteve afinado com proposta vygotskyana, que compreende a criança interativamente, construindo seu psiquismo a partir da interação social. Seu trabalho também apresentou um microcosmo do Brasil, quando Terzi (1997, p. 49,54-55) descreveu a comunidade de origem das crianças estudadas:

A favela é constituída por cerca de quatrocentos barracos com uma população estimada em dois mil e quinhentos habitantes, a maioria nordestinos ou

mineiros descendentes deles, que foram para o Paraná na década de 1960 e, após a mecanização da agricultura e das grandes plantações de soja, perderam seus empregos ou terras e vieram em massa para Campinas. (...) A grande maioria da população adulta é analfabeta, havendo uma pequena parcela com um ou dois anos de escolaridade e uma outra parcela, também pequena, de alfabetizados que completaram a quarta série do primeiro grau. Nenhum membro da comunidade, no entanto, foi além desse nível de escolarização. (...) as crianças raramente saem da favela, a exposição à escrita fora de seu ambiente também é limitada.

Devemos sublinhar que é nesse microcosmo que atua o professor da rede pública dos grandes centros urbanos, portanto, ele deve estar consciente do desafio que enfrenta a cada ano diante de alunos cuja participação em eventos de letramento, muitas vezes, restringe-se ao contato com a escola. Ora, se a escola não propicia essas condições, ou melhor, se ela ainda vive sob o signo de uma cultura de rituais enfadonhos que chama de aula de leitura, pouco ou nada será alterado desse quadro. Devemos, pois, reforçar essa responsabilidade do professor de leitura na execução de propostas pedagógicas mais conseqüentes, caso contrário estaremos perpetuando o abismo entre o livro e o leitor.

Cabe sublinhar que essa vertente está balizada na contribuição teórica da obra de Vygotsky, sintetizada por Fávero (2005, p. 201-202):

a tese central de Vygotsky defende o domínio dos signos ou dos instrumentos psicológicos como modificador qualitativo do funcionamento mental.

(...) Nos anos 1930 Luria e Vygostky desenvolveram uma pesquisa com adultos na Ásia Central, comparando o desempenho de adultos analfabetos numa série de tarefas de raciocínio (...) como o desempenho de sujeitos que haviam aprendido a ler. Eles encontraram diferenças importantes no uso dos processos de raciocínio abstrato, isto é, descontextualizado: os sujeitos que haviam aprendido a ler em situações formais de educação chegavam a utilizar categorias abstratas, enquanto os sujeitos que não haviam passado por tal experiência apresentavam muito mais dificuldades.

2.3 Perspectiva discursiva

A trajetória da ciência da linguagem no século XX é tão rica quanto complexa, o que demanda de nós um esforço em reconstitui-la brevemente neste segmento de nosso trabalho para oferecer a compreensão da leitura de uma dentre suas produtivas áreas de pesquisa, qual seja, a análise do discurso. Tal vertente investiga o aspecto funcional da linguagem, segundo Garcia da Silva (2002, p. 7): “privilegiando não só a forma, mas função e, sobretudo, processo.” As teorias que postulam uma compreensão científica da linguagem não são nenhuma novidade. Ferdinand de Saussure, no começo do século XX, deixou um legado um tanto esparsos, mas muito esclarecedor acerca desse tema. O interesse filosófico pela linguagem marca a passagem do século XIX para o século XX; resultado de um debate centrado na crítica à compreensão da subjetividade, já não mais vista como originária, monológica e individual. Como aponta Danilo Marcondes (2002, p. 252):

A linguagem surge então como alternativa de explicação de nossa relação com a realidade enquanto relação de significação. A análise do significado e de nossos processos de simbolização constitui-se em uma nova via na busca do fundamento, de se encontrar um elemento mais básico.

A análise do discurso distingue-se da lingüística estrutural de Saussure e da gerativa de Chomsky por seu domínio e balizas filosóficas. A primeira provém de uma linhagem humanista e o segundo, da racionalista. Sintetiza Barros-Gonçalves (2002, p. 33):

Saussure confirma a sua idéia bastante complexa em relação à Ciência Lingüística naqueles primeiros anos de 1900: a de assumir que a língua, em si, formaria um sistema e ignoraria as afecções sociais, culturais e políticas; ou por outro lado render-se às obrigações da raça e do meio que por ventura influenciassem a língua no seu uso.

Fairclough (2000, p. 90) enfatiza:

A posição de Saussure é atacada firmemente pelos sociolingüistas que afirmam ser o uso de linguagem moldado socialmente e não individualmente.

Pessoa de Barros (1994, p. 2) salienta que:

foi preciso que a lingüística rompesse as barreiras da frase, fora de contexto, para que o autor soviético [Bakhtin] assumisse o papel de precursor de alguns grandes temas lingüísticos atuais.

A análise do discurso, por sua vez, sob o tom de Bakhtin⁴, recusa as seguintes concepções apontadas por Orlandi (1988, p. 11) de que houvesse:

um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto; a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação e um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentido que jogam em um processo de leitura.

Tais premissas acarretam conseqüências para a compreensão da leitura, que passa a ser encarada como produção em que os “sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente” como afirma a autora.

Ao confrontarmos o método hermenêutico com a análise do discurso, teríamos duas questões distintas: o primeiro indagaria de um texto o que ele quer dizer, a segunda que não se constitui método, posto que não atribui nenhum sentido ao texto, não se ocuparia do produto, o significado, mas investigaria as condições de produção dos possíveis significados⁵, portanto a compreensão consistiria de acordo com Orlandi (2001, p. 75) em: “conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.” já que o sentido não é propriedade privada do autor.

⁴ É nesse quadro que se insere a contribuição inovadora de Mikhail Bakhtin para a compreensão da linguagem, arriscaríamos situá-lo como o fundador das bases epistemológicas de uma lingüística contemporânea.

⁵ Cabe registrar que o vestibular realizado pela UNICAMP já aceita respostas com compreensão variada, o que é um sinal claro da adesão a essa perspectiva de produção de leitura.

Dessa forma, a compreensão dessa perspectiva da linguagem é contribuição valiosa para todo aquele que venha a se engajar na formação de leitores, uma vez que, ao adotarmos uma postura onisciente diante do texto, estaremos desempenhando o mesmo papel de um religioso que se arroga o direito de revelar o único significado das escrituras aos seus fiéis.

Para Geraldi (1985, p. 80):

um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita. Como o leitor, neste processo, não é passivo, mas o agente que busca significações, 'o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas relações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis' (AUTHIER-REVUZ, J. 1982, p. 104). O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor pois este, por sua vez, re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. [grifo nosso]

Apesar de algumas incompatibilidades evidenciadas na compreensão da leitura pelas duas últimas vertentes sumariadas, ambos modelos avançam no sentido de superar uma compreensão de leitura como decodificação, o que podemos avaliar como um grande progresso nessa área de conhecimento e que seguramente poderá contribuir para que o professor planeje suas aulas de leitura de forma mais eficiente que os enfadonhos rituais que conhecemos de longa data.

Conclusões

A construção de pontes dispense gastos significativos. O serviço prestado é indiscutível. A produção científica se faz a custos altos, tais quais a construção de pontes, mas nem sempre a sociedade tem acesso a ela. Professor e aluno hoje cruzam um oceano de dificuldades sem barco nem ponte e a única tábua de salvação parece ser a do livro didático. A pesquisa em leitura – vasta, rica e fecunda – deve ser disponibilizada ao formador de leitores para que sejam superados problemas históricos com os quais a educação brasileira convive há aproximadamente quinhentos e seis anos. Dessa maneira, acreditamos que nosso trabalho possa vir a contribuir para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem da leitura na escola, já que oferece esses subsídios ao formador de leitores.

Referências Bibliográficas

- BARROS-GONÇALVES, Marcelo Rocha. *Linguística e modernidade*. 2002. 76f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. “Critérios de reforma na Educação”. In: *Jornal da Ciência*, Ano XIX, N° 540, 29/10/2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora UnB, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. (coord. da tradução: Izabel Magalhães) *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

GARCIA da SILVA, Denise Elena; VIEIRA, Josênia Antunes. Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Editora Plano/Oficina Editorial do IL/UnB, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção Assoeste. 1985.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes. 1999.

KLEIMAN, Angela (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. Campinas: Pontes, 1999.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (org.). Teoria da literatura na escola. Belo Horizonte: Editora

PESSOA de BARROS; FIORIN, José Luiz. Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin. São Paulo: EdUSP, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. Martins Fontes 1998.

_____. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. A construção da leitura. Campinas: Pontes, 1997.