

“AGORA VAMOS À COMPREENSÃO DO TEXTO”: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Helaine Giraldele Ballaⁱ (Profletras – UEL)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática de compreensão textual mais comum nas aulas de português em nossas escolas: responder perguntas sobre o texto. Esse procedimento didático sempre esteve presente no cotidiano escolar e tem sido atualmente objeto de estudos em diversas áreas, os resultados evidenciam que muitos desses exercícios não passam de atividades de cópia descomprometidas com a reflexão crítica. Extremamente corriqueira nos livros didáticos, essa tarefa escolar visa ao desenvolvimento da competência leitora por meio de um fazer-fazer, ação didática que favorece a não interação entre o professor, os alunos e o texto. Partimos do pressuposto de que o modelo autônomo de letramento, por conceber a língua como código ou mero instrumento de comunicação e por apresentar-se desvinculado do real e do social, ainda fundamenta essa prática escolar de compreensão textual. Com base em diários de leitura de alunos do ensino fundamental, constata-se que a prática de responder perguntas sobre os textos não tem proporcionado ao aluno o acesso à literatura, não tem formado leitores que procurem livros em livrarias e bibliotecas depois da aula. A reflexão que propomos fundamenta-se no diálogo entre a teoria sociointeracionista bakhtiniana, pela concepção de língua(gem)/discurso fundada na interação verbal, e as noções dos estudos de letramento, que evidenciam os modos culturais heterogêneos de fazer sentido a partir dos textos. A análise dos textos de leitores/alunos demonstra que é necessário variar as práticas de leitura literária na escola, propondo atividades que permitam a interação, o envolvimento dos alunos com o texto e o compartilhamento de experiências de leitura.

Palavras-chave: letramento literário, atividades de compreensão de texto, diário de leitura.

1 Introdução

O presente trabalho é uma reflexão sobre parte dos dados obtidos na pesquisa de mestrado realizada na área do letramento literário, cujo objetivo é investigar a interação de alunos e professores de português do ensino fundamental II com textos literários específicos. Os alunos e professores pesquisados fazem parte da mesma comunidade escolar, um colégio público

estadual situado no município de Arapongas, estado do Paraná. Os textos lidos são três contos da literatura brasileira sobre os quais esses leitores produziram o que chamamos de *texto do leitor*, objeto de estudo da pesquisa em questão, e tema que tem despertado a atenção de pesquisadores franceses voltados para o ensino da literatura, como Gérard Langlade, Catherine Mazauric e Marie-José Fourtanier (2011a; 2011b).

O texto do leitor produzido pelos professores consistiu num comentário livre sobre os contos lidos, já o texto dos alunos foi produzido em forma de “diário de leitura”. A análise desses textos revela os modos de interação dos leitores com os contos lidos e evidencia uma variação nas posturas e maneiras de se ler os textos literários em relação a cada professor pesquisado e em relação a professores e alunos.

Neste trabalho, consideramos mais especificamente os diários de leitura dos alunos e julgamos importante explicitar a metodologia escolhida para a realização da leitura dos contos em sala de aula: os textos foram distribuídos, os alunos fizeram uma primeira leitura individualmente e após isso utilizou-se a técnica da leitura em voz alta pela pesquisadora. Num terceiro momento, os alunos produziram os seus diários.

Os diários de leitura dos alunos produzidos nesse contexto de pesquisa demonstram a relação desse leitor jovem com a literatura, que é concebida por eles como uma prática lúdica, prazerosa e interessante. Essa forma de se relacionar com a literatura é contrastante, porém, com a concepção de literatura que emerge a partir das práticas escolares de leitura do texto literário aos quais os alunos são submetidos cotidianamente. Isso ficou evidente na análise de alguns diários que fazem referência à forma como os textos literários são trabalhados nas aulas de português em algumas turmas pesquisadas.

O presente trabalho trata do contraste entre a literatura como prática social e a literatura como prática de ensino escolar. Para embasar nossa reflexão a respeito desse fato observado nos textos dos leitores/alunos, aliamos a perspectiva sociointeracionista bakhtiniana às noções propostas pelos estudos do letramento. Em primeiro lugar daremos voz aos alunos pesquisados apresentando textos escritos por eles e discutiremos acerca da problemática a que esses textos se referem. Num segundo momento, sob a perspectiva do letramento literário, faremos uma reflexão sobre os questionários de compreensão de textos, seus objetivos, utilização e efeitos para o ensino da literatura.

2 “As nossas aulas de português”

Era uma manhã de sol. Os alunos do nono ano “D” ficaram sabendo que naquela aula receberiam alguém que trabalharia com eles a leitura de um texto literário e que isso fazia parte de uma pesquisa sobre literatura. O conto tinha como título *Primeira aventura de Alexandre*, um texto infantojuvenil escrito por Graciliano Ramos, nele Alexandre narra aos amigos um caso ocorrido em sua infância: seu pai pedira que ele encontrasse uma égua pampa que havia fugido, ele atendeu ao pedido do pai e embrenhou-se na mata. Na escuridão da noite, Alexandre pensou tê-la encontrado, lutou com ela e conseguiu trazê-la de volta, contudo, com o dia claro, percebeu que levava para casa uma onça pintada.

Ao término da história os alunos externaram suas primeiras impressões, uns alegres e surpresos, outros querendo comentar que já haviam assistido pela tevê uma história parecida. Depois desse momento de interação todos começaram a escrever seus diários. Era o momento de colocar no papel um pouco daquela experiência de leitura. Reproduzimos aqui um desses diários, ele foi escrito pela aluna que aqui vamos chamar de Camila.

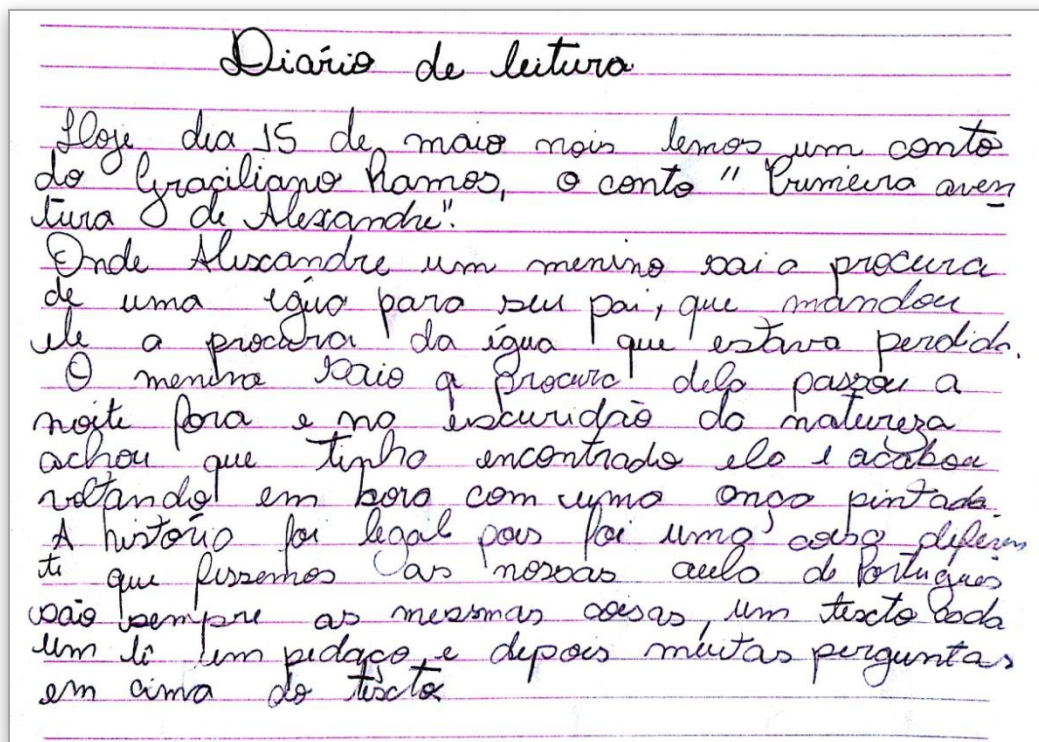


Figura 1 - Diário de Camila¹

Assim como Camila, muitos outros alunos também citaram em seus diários suas impressões a respeito da “nova” maneira de se ler textos da literatura em sala de aula:

Não gosto muito de ler, mas gostei muito dessa história, é uma aventura e tanto [...]. Eu gostei bastante da aula de hoje foi bem criativa. (Luana², 9ºD)

¹ “Diário de leitura. Hoje dia 15 de maio nós lemos um conto do Graciliano Ramos, o conto “Primeira aventura de Alexandre”. Onde Alexandre um menino sai a procura de uma água para seu pai, que mandou ele a procura da água que estava perdida. O menino saiu a procura dela passou a noite fora e na escuridão da natureza achou que tinha encontrado ela e acabou voltando em bora com uma onça pintada. A história foi legal pois foi uma coisa diferente que fizessemos nas nossas aulas de Português são sempre as mesmas coisas, um texto cada um lê um pedaço e depois muitas perguntas em cima do texto.”

² Todos os nomes são fictícios.

Pensei alto e parecia que também podia escutar o som das formigas e por um minuto consegui imaginar a situação podia ver eles conversando[...]. (Aline, 9ºD)

Eu gostei porque é diferente de tudo que já vimos principalmente na parte em que ele pula em cima da égua e sai em disparada e também passa uma imagem diferente do que estamos acostumados. (Renato, 9ºD)

Gostei da história, achei interessante, quero ler mais! Não gostava muito de ler mas pensando bem ler é bom. (Cristiane, 9ºD)

Os textos desses leitores nos dizem que o prazer de ler nem sempre faz parte das aulas de português. A aluna Camila faz uma crítica à rotina do trabalho de leitura pouco interativa e cheia de exercícios escritos. Os demais alunos citados externam sua surpresa a respeito de uma experiência de leitura que para eles foi nova e marcante.

Com base nessas vozes podemos afirmar que os alunos pesquisados não sentem prazer em reagir às leituras feitas respondendo a perguntas no caderno, e nos permitem ainda dizer que essa prática, da forma como ocorre nas aulas de português desses alunos, os afasta da literatura.

3 Os exercícios de compreensão de textos e o letramento literário

A leitura, literária ou não, seguida de exercícios de compreensão é uma prática habitual nas aulas de português. Essa estratégia de ensino é utilizada pelos professores e autores de livros didáticos com o objetivo de desenvolver nos alunos um raciocínio que os leve à compreensão leitora, isto é, propondo essas questões espera-se que os alunos compreendam o texto lido, construam seus sentidos e adquiram ao mesmo tempo técnicas de compreensão que poderão ser utilizadas também com outros textos.

Até a metade do século vinte não havia exercícios escritos nos livros didáticos. Os primeiros manuais a serem usados nas escolas do Brasil traziam uma seleção de textos, como é o caso da célebre *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos Laet.

De acordo com Magda Soares,

Em suas 43 edições, ao longo de um período de 1895 a 1969, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, nunca sugeriu atividades, quer de literatura quer de língua. Isso evidencia que o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor. A *Antologia* deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação (SOARES, 2001, p. 54).

Os primeiros exercícios a constar nos manuais didáticos eram destinados ao estudo da gramática, pois, nos anos de 1950 o ensino da gramática era considerado como o ensino de

português. Depois disso vieram os exercícios do estilo *siga o modelo*, fundamentados, como se sabe, numa visão estruturalista de linguagem. A expansão do ensino público fez surgir, por volta dos anos de 1970, um modelo de manual didático capaz de facilitar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem, considerando os novos perfis de professores e alunos que foram integrados à escola. Dessa forma, os manuais traziam, além de textos e exercícios de compreensão, explicações teóricas, sugestões metodológicas e respostas aos exercícios. Aos professores restava o papel de reprodutores do material pedagógico.

Muito tempo se passou, estamos no início do século vinte e um e o livro didático ainda é muitas vezes o único material escrito a que os alunos e professores têm à disposição para o trabalho em sala de aula. Isso significa dizer que, nessas salas de aula, as práticas com textos literários são conduzidas pela dinâmica dos livros didáticos, um material produzido de forma homogênea para um público heterogêneo, e que se dirige aos seus interlocutores por meio de explicações e ordens a serem executadas.

É interessante notar na fala da aluna Camila a percepção de que o momento da compreensão do texto, da forma como é conduzida em sua sala de aula, assume mais o sentido de tarefa escolar a cumprir. A escolha das palavras usadas no diário, “e depois muitas perguntas *em cima* do texto”, sugerem que o texto é sufocado pelas perguntas, ou seja, as perguntas não servem para ampliá-lo, mas para se sobrepor a ele. Para Camila, a tarefa escolar de responder perguntas tem sentido nelas mesmas, é uma tarefa que deve ser feita nas aulas de português depois da leitura dos textos.

Esse modelo de tarefa realizada por meio da prática passiva de copiar, responder, corrigir não alcança seus objetivos e não será capaz de construir conhecimentos, pois “não haverá compreensão com ausência de significado nem nenhuma aprendizagem que se constitua com a ausência de sujeitos históricos” (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p. 109). A prática de responder perguntas sobre o texto, quando desvinculada do real e do social, aproxima-se do que Brian Street (1984, 1995) denominou modelo de letramento autônomo. Mesmo que as questões a serem respondidas pelos alunos sejam adequadas aos objetivos, a falta de interação e implicação dos alunos gerada pela tarefa pode transformar a compreensão textual em uma atividade neutra.

Para Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006. p. 96). Dessa forma, quando o professor diz “agora vamos à compreensão do texto” e indica uma infinidade de perguntas a serem respondidas, a leitura de cada aluno é silenciada para dar lugar a um procedimento solitário de compreensão conduzida. O aluno não tem oportunidade de reagir pessoalmente ao texto e também não o fará nas respostas que der às perguntas do questionário, pois elas não se dirigem a ele, mas a alunos ideais.

O modelo autônomo de letramento criticado por Street (1984, 1995),

predomina ainda hoje de forma explícita em práticas de ensino assumidamente tradicionais, e de forma camuflada, em algumas práticas supostamente inovadoras, sustenta-se em uma concepção de língua vista como estrutura, código

ou mero instrumento de comunicação, passível de ser adquirida por meio de técnicas e habilidades isoladas, apartadas de uma situação real de comunicação (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p. 105).

Essa concepção de letramento dicotomiza a oralidade e a escrita, supervalorizando a escrita e desconsiderando a oralidade no âmbito das práticas de letramento. Dito isto podemos entender que o questionário de compreensão textual é uma prática pedagógica que vem sendo utilizada por mais de cinquenta anos nas escolas brasileiras, uma escola que valoriza sobretudo a língua escrita como prática desvinculada do processo sociocultural e histórico.

Em uma rápida consulta a um dos volumes da coleção de manuais didáticos de português, adotada pelo colégio da aluna Camila, encontramos na página noventa e dois do volume destinado ao nono ano a deliciosa crônica de Fernando Sabino, *O homem nu*. Acompanham o texto dezenove perguntas entre as quais estão as seguintes: *Por que o casal não poderia abrir a porta do apartamento? Com que objetivo o homem saiu do apartamento? Por que ele não conseguiu entrar em casa novamente? Por que sua mulher não abriu a porta para ele? Por que ele se refugiou no elevador? Por que a velha disse: “O padeiro está nu!”?* Questões como essas não têm outro objetivo senão verificar se o aluno leu o texto, verificar se ele entendeu o que foi decodificado e, para tanto, é claro, nada melhor do que fazê-lo por escrito. Fica evidente que há aí um peso muito grande para a língua escrita e para a sua correta decodificação.

Os estudos de Marcuschi (2008) a respeito dos exercícios de leitura propostos pelos livros didáticos demonstraram já nos anos de 1990 que: i) a compreensão de texto é considerada por esses exercícios como uma natural atividade de decodificação, identificação e extração de conteúdos; ii) a essas atividades misturam-se uma série de outras que tratam geralmente de questões formais que não têm ligação com o assunto; iii) as questões de compreensão habitualmente fazem indagações genéricas que aceitam qualquer resposta e que nada têm a ver com o texto ao qual se referem; iv) essa tarefa escolar raramente leva à reflexão crítica sobre o texto e não permite também a expansão e construção de sentidos.

Com base nessas conclusões, Marcuschi (2008) entende que, partindo do pressuposto de que há leituras diferenciadas e ainda corretas do mesmo texto, esses exercícios falham na medida em que concebem o texto como a soma de informações objetivas e exclusivas. Sobre o ato de compreender o autor explica:

É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante. Além disso, uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos conhecimentos pessoais que podem ser muito diversificados: conhecimentos linguísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e outros. Também são importantes as nossas crenças, ideologias e valores (MARCUSCHI, 2008, p. 268).

A nosso ver, uma prática de compreensão textual pautada pelo modelo de letramento ideológico proposto por Street (1984, 1995), é aquela que considera esses “conhecimentos diversificados” a que Marcuschi se refere, ou seja, um trabalho de compreensão textual culturalmente sensível. “Trata-se de trabalhar com os aprendizes no sentido de levá-los a relacionarem seus conhecimentos/capacidades de interagir na linguagem oral ao novo conhecimento do saber escolar (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p. 114). Portanto, entendemos que o sociointeracionismo bakhtiniano, pela concepção de língua(gem)/discurso fundada na interação verbal torna possível um modelo de compreensão textual realmente significativo ao conceber a língua não como um sistema imanente, mas sim como interação, diálogo entre sujeitos. Para Bakhtin,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 125).

No que diz respeito ao texto literário, esse diálogo se potencializa pelo fato de ser esse texto uma produção artística, polissêmica, capaz de levar o leitor para além da superficialidade das informações, provocando sensações, despertando a imaginação, convidando à partilha de visões de mundo, permitindo que o leitor complete os vazios do texto com suas experiências e posicione-se frente a ele. O leitor de literatura não é e não pode ser um leitor passivo.

3.1 A literatura em gestos

Trabalhos de pesquisa em didática do francês como os publicados por Aeby-Daghé e Dolz (2008), Dominique Bucheton e Olivier Dezutter (2008) têm se dedicado aos gestos didáticos do professor e sua relação com a aprendizagem. A escolha do termo *gesto*, segundo Bucheton e Soulé (2009), traduz a ideia de que as ações do professor são sempre endereçadas e inscritas em códigos, isto é, um gesto é uma ação de comunicação inscrita numa cultura que é partilhada, mesmo que minimamente. Para os autores, o substrato desses gestos é formado por cinco preocupações centrais invariáveis do maternal à universidade: i) pilotar e organizar o avanço da lição; ii) manter um espaço de trabalho e colaboração linguageira e cognitiva; iii) tecer o significado do que se passa; iv) apoiar o trabalho em curso; v) ter como alvo uma aprendizagem de qualquer natureza.

Os gestos didáticos são portanto, segundo Daghé e Dolz (2008), movimentos observáveis no trabalho do professor que contribuem para a realização de um ato visando à aprendizagem. Esses modos de agir e posturas dos professores são portadores de significados e têm como objetivo transformar as significações que os alunos atribuem aos objetos de ensino, construindo progressivamente novas significações.

Trazemos esses conceitos para um questionamento necessário: que significações o objeto literatura adquire para os alunos quando o professor dá maior espaço na aula para a

pilotagem da lição que se resume ao fazer-fazer exercícios escritos de compreensão? A nosso ver, mesmo que esses exercícios estejam bem elaborados, na melhor das hipóteses, o objeto literário não estará ao alcance dos alunos porque a realização de exercícios escritos não tem o mesmo efeito que o diálogo, a interação face a face.

Para Dominique Bucheton e Yves Soulé (2009) os gestos de tecelagem é que dão sentido à aprendizagem, isto é, a maneira de tecer as significações em sala de aula fazendo as relações entre o que está dentro e fora da classe.

Assim, esse conceito de tecelagem é concebido como uma metáfora da atividade do cérebro que consiste em multiplicar numa alquimia ainda bem obscura, as sinapses entre os neurônios, para favorecer o reforço dos traços, fios, associações, sensibilizações. Ele remete sobretudo aos trabalhos da sociologia e da antropologia cultural que demonstram como todo saber, toda experiência nova, todo discurso (Bakhtin, 1984), se inscreve numa continuidade, nos gêneros, hábitos já construídos, estereótipos, formas do imaginário dispostas numa cultura e história. Tecer é principalmente reviver as marcas que a experiência deixou. A escola frequentemente subestima essa dimensão ou a gere mal (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 35, tradução nossa).

Na visão de Graça Paulino (2010), pesquisadora que iniciou no Brasil os estudos sobre o letramento literário, há consequências discriminadoras em não deixar circular e funcionarem adequadamente na escola os objetos culturais que existem fora dela. A leitura que se faz sem o investimento pessoal do leitor é “um método de esvaziamento do maior sentido cultural que a convivência esperta e pensante com livros pode ter em nosso tempo” (PAULINO, 2010, p. 126). Essa “quase leitura”, como define a autora, não forma leitores de verdade, leitores que frequentem livrarias e busquem livros em bibliotecas após saírem da escola.

A apropriação literária dos textos tem maior chance de ocorrer numa “atmosfera” (BUCHETON, 2008) de interação. Essa é a conclusão da pesquisa realizada por Jean-Louis Dufays e Sébastien Marlair (2008) que consistiu na observação dos gestos profissionais de duas professoras belgas, Claire e Marie, em aulas de literatura para adolescentes. Segundo os autores, Claire concebia a literatura como patrimônio a se interpretar e promovia em suas aulas uma leitura como distanciamento crítico. Já para Marie, a literatura era concebida como um patrimônio ligado à experiência dos leitores, a leitura por sua vez era vista como um vai e vem entre a participação e o distanciamento. Os autores observaram que, nas aulas de Claire, do tempo destinado às atividades dos alunos (cerca de 40% da aula) apenas 18% era usado para a interação professor-alunos e debates, contra 31% nas aulas de Marie, ou seja, os alunos de Marie interagiam durante mais da metade de seu tempo de ação.

Em entrevistas realizadas com os alunos das duas professoras, os pesquisadores descobriram que, para os alunos de Claire, a representação de literatura é muito restrita e está limitada às atividades escolares, aprender literatura para eles significava ler e analisar. Por outro lado, para os alunos de Marie, a representação de literatura era ilimitada.

Considerações finais

*A compreensão criadora continua a criação,
multiplica a riqueza artística da humanidade.*

Bakhtin

O diário de leitura produzido pela aluna Camila nos faz ver que as concepções de literatura e leitura (conscientes ou não) adotadas pelos professores norteiam suas práticas, seus gestos profissionais, e moldam as representações de literatura e leitura no íntimo de seus alunos. Se a literatura entra para as aulas de português enquanto texto a ser esquadrihado por uma infinidade de “questões auxiliaadoras”, não se poderá esperar que, por essas práticas, os alunos sintam necessidade e vontade de, mais tarde, conviver com os livros.

Após a interação promovida graças aos gestos da professora Marie, seus alunos demonstraram prazer em ler e uma maior disposição para o estudo do texto. Não estamos propondo que as atividades escritas sobre os textos sejam abolidas, contudo, quando pensamos especificamente nos textos literários, concordamos com Dufays e Marlair (2008): é pela gestão da palavra que o professor pode introduzir *o jogo*, um espaço de transição que permita ao aluno sair dos limites de seu papel tradicional para o encontro plural com os textos literários e com a riqueza da literatura.

Referências Bibliográficas

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifique à l’enseignement-apprendissage du texte d’opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Dir.). **Le developpement des gestes professionnels dans l’enseignement du français**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BUCHETON, D; DEZUTTER, O. (Dir.). **Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les geste professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et didactique**, vol.3, n. 3. 2009. Disponível em : <<http://educationdidactique.revues.org/543>> Acesso em 23 jul 2014.

CAMPOS ALMEIDA, A. L. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Vale do Rio Verde. In: ALMEIDA, P; PEREIRA, C. M.; CAMPOS ALMEIDA, A. L. (Org.). **Linguagem , discurso e cultura: múltiplos letramentos nas tecnologias digitais, literatura e ensino**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p.104-121.

PAULINO, G. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. In: PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário 1979-1999**. Belo Horizonte: FaE/ UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

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

MARLAIR,S; DUFAYS, J-L. Quels gestes pour la classe pour quel enseignement-apprendissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5^e anée du secondaire. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Dir.). **Le developpement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**. Bruxelas: De Boeck , 2008. p. 61-82.

MAZAURIC, C.; FOURTANIER, M-J.; LANGLADE, G. (Dir.). **Le texte du lecteur**. Bruxelas : P.I.E. Peter Lang, 2011a.

_____. **Textes de lecteurs en formation**. Bruxelas : P.I.E. Peter Lang, 2011b.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2001. p. 31-76.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.**, London: Longman , 1995.

ⁱ **Helaine Giraldeli BALLA, Prof^a Mestranda**
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)
E-mail: hgiraldeliballa@gmail.com