

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA SALA DE AULA

Prof^a Ms. Maria Aparecida Lopes ROSSI¹

Prof^a Dra. Stella Maris BORTONI-RICARDO²

RESUMO

Investigar os gêneros textuais que circulam nas salas de aula do 5º e 6º anos do ensino fundamental, e as práticas de leitura aplicadas aos textos é o objetivo deste trabalho, que busca perceber se, no seu processo de escolarização, o texto mantém as mesmas propriedades sócio-discursivas e as características de gênero que detinha originalmente. O foco da pesquisa são os textos levados pelo professor para a sala de aula, que ainda não passaram pelo processo de didatização. Os estudos sobre o ensino de Língua Materna apontando para a necessidade de que o trabalho com a leitura na escola deve ser feito considerando a diversidade dos gêneros, e os usos e funções que a leitura e a escrita têm fora da escola, é que vêm suscitar a realização dessa pesquisa que se insere no paradigma qualitativo, e tem um caráter etnográfico, o que permite estudar os processos envolvidos na investigação. Os dados estão sendo gerados a partir de entrevistas com professores, observação de aulas e análise de textos utilizados para o ensino de leitura. Dados coletados até agora mostram que, na sala de aulas, diferentes gêneros de texto nem sempre redundam em diferentes maneiras de se abordar o texto já que, em sua maioria, as práticas de leitura escolares são direcionadas para fins didáticos e pedagógicos e recebem um tratamento já muito consolidado na cultura escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino; gêneros textuais.

O ENSINO DE LEITURA

O ensino de leitura tem sido um dos principais focos das discussões atuais sobre o ensino de Língua Materna. Neste quadro, o que se tem ressaltado é que a escola necessita formar leitores críticos que saibam construir significados para além da superfície do texto, levando-os a perceber as funções sociais da leitura e da escrita nos

¹ Professora do Campus de Catalão – Curso de Pedagogia/UFG e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. Rua Elias Esperidião nº 77, Centro Catalão-Go. Cep 75701310. picidarossi@hotmail.com

² Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNB. SHIS QI 09, conjunto, 11 casa 15-Lago Sul. Brasília-DF. Cep-71625110. stellamb@terra.com.br

diversos contextos em que a língua escrita se apresenta. Um exemplo dessa discussão pode ser vista em Geraldi (1993) que coloca a necessidade de instaurar atitudes produtivas nas práticas de leitura observadas na escola, que façam desse ato uma produção de sentidos. Isso, segundo ele, implica em diferentes maneiras de se perceber o texto. Ele lembra que podemos ir ao texto em busca de respostas para os questionamentos que temos, o que se pode chamar de leitura-busca- de- informações. É o querer aprofundar-se mais em determinado assunto na tentativa de, talvez, compreendê-lo sob diferentes pontos de vista. Também se pode buscar o texto para escutá-lo, estudá-lo e assim dialogar com o autor na perspectiva de compreensão da própria realidade. Outro motivo que leva à busca do texto é a necessidade de usá-lo na produção de outros textos, ou na necessidade de se fazer dele outras leituras, e construir novas obras que assim se darão sucessivamente a outras leituras. E também se pode ir ao texto para simplesmente desfrutá-lo, embeber-se nas suas construções e encantar-se com os mundos que constrói. É o que Geraldi (1993) chama de leitura-fruição.

Estas possibilidades de relações que se podem estabelecer com o texto, e que se multiplicam nas diferentes necessidades de interagir com a palavra escrita na nossa sociedade, exemplificam como são variadas as atitudes de leitura, que são determinadas principalmente pelos objetivos que nos movem a procurar os textos e pelos gêneros textuais nos quais estes se organizam e que vão nos guiar na construção de seus significados.

Deste modo, a compreensão de um texto, segundo Freire (1982) implica a percepção das relações entre este e o contexto já que os significados da escrita extrapolam o funcionamento lógico interno do texto escrito. Além disso, é através da interação de diversos níveis de conhecimento: o lingüístico, o textual e a experiência de mundo, que o leitor vai construindo o significado do texto. Dentre estes níveis de

conhecimento, o textual ocupa papel importante já que é ele que permitirá ao leitor reconhecer as diversas estruturas textuais como narração, descrição, argumentação e os diferentes gêneros do discurso, que são fundamentais na determinação de suas expectativas em relação aos textos lidos e, conseqüentemente na compreensão dos mesmos. Fundamentados nesta produção acadêmica, os Parâmetros Curriculares nacionais, documentos publicados pelo Ministério de Educação de Desporto (MEC,1998) dentro da proposta de estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e servir de referência para o trabalho do professor, no que se refere ao ensino de Língua portuguesa, assumem as mudanças que vêm sendo apontadas pela produção acadêmica da área, sugerindo que o texto seja colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Para isso os PCNs propõem o estabelecimento de dois eixos: um que enfoca o uso da linguagem por meio das práticas de leitura e produção textual, outro que se volta para a prática de análise lingüística ou reflexão sobre a língua.

Nesta perspectiva, o documento coloca a necessidade de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais que permeiam a comunicação humana, agrupando-os em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, considerando que o trabalho com os gêneros leva à inserção do aluno na cultura letrada e amplia sua competência lingüística e discursiva, levando a uma melhor compreensão da realidade.

Estudos enfatizando a importância de a escola trabalhar a leitura a partir dos diferentes gêneros de texto argumentam ainda que esta seria uma forma de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia.(Marcuschi,2002). Nesta mesma direção Barbosa, ao defender a adoção dos gêneros de texto como objetos de ensino, afirma que:

-Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;

-os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

-os gêneros do discurso(e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem ,compreensão e produção de textos orais e escritos.

Por fim, resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2000, p.158,159)

Neste sentido Bronckart argumenta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”(BRONCKART:2003,103). Dolz e Scheneuwly ao discutirem e defenderem o trabalho com os gêneros na escola como uma forma de confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, dizem que:

O trabalho escolar, do domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que

esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p.51)

Colocar essa proposta em prática implica uma modificação da concepção de linguagem que normalmente subjaz às práticas escolares e na necessidade de se distinguir conceitos como gêneros, textos e tipos de textos, além de se questionar a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual, e, portanto, do caráter de anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual (Bronckart,2003).

O que se tem discutido no seio dos estudos da linguagem é que as propostas dos PCNs representam um avanço, à medida que colocam no centro das discussões sobre o ensino, uma produção que ainda estava bastante limitada aos estudos acadêmicos. A chegada dos documentos nas escolas acaba ampliando o debate sobre a necessidade de se romper com um ensino voltado para uma descrição e memorização das estruturas da língua, entendida como um sistema fechado, estático e homogêneo, para um ensino que perceba a língua como o lugar da interação entre os sujeitos. Assim ensinar a língua significa trabalhar com os discursos e os textos que marcam as interações.

Nessa perspectiva o que se vê é um processo crescente de se exigir do professor de língua materna, o domínio e a familiaridade com as práticas prestigiadas de uso da língua escrita, e com o aprofundamento de estudos da lingüística textual que muitas vezes não são suficientemente abordados nos cursos de formação de professores ou programas de formação continuada. Um dos problemas que se percebe nas práticas de sala de aula é descobrir como articular as noções construídas no quadro do ensino gramatical-frasal com as noções provenientes da lingüística textual.

No que se refere ao ensino de leitura especificamente, a dificuldade está em romper com a concepção de leitura como decodificação, com foco no texto, em que o leitor é assujeitado pelo sistema e caracterizado por uma espécie de não consciência. (KOCH e ELIAS 2006), passando a considerá-la como um processo de construção de sentidos que acontece em condições determinadas de caráter sócio históricas. Nesta concepção conforme Koch e Elias:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexista a essa interação. A leitura é pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.(KOCH e ELIAS,2006,p. 11)

Deste modo a compreensão de um texto não pode ser vista como uma construção passiva de uma representação do objeto lingüístico, mas sim como parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta ativamente as ações de um autor. Neste processo, é importante ressaltar o que diz Bortoni-Ricardo, que, ao fazer um estudo sobre o acesso das pessoas a materiais escritos na nossa sociedade mostra que, para uma grande parcela da população, portadora de uma cultura desvalorizada que se expressa por variedades desprestigiadas da língua, o ato de leitura “é potencialmente uma experiência de comunicação transcultural”(BORTONI-RICARDO;2005,p. 79) o que o torna ainda mais complexo e permeado de conflitos e ambigüidades.

Neste texto busco problematizar como essas discussões vêm repercutindo na sala de aula, especificamente no que diz respeito ao trabalho com a diversidade de gêneros no ensino de leitura. . A discussão será feita a partir de dados coletados em salas de aula do 5º e 6º anos do ensino fundamental, que mostram gêneros de textos e práticas de leitura aplicadas aos textos que foram escolarizados pelo professor, ou

seja, retirados de seus suportes originais e inseridos na sala de aula pelo professor com o objetivo de trabalhar a leitura com seus alunos. O objetivo foi perceber se, no seu processo de escolarização, o texto mantém as mesmas propriedades sócio-discursivas e as características de gênero que detinha originalmente.

OS TEXTOS LEVADOS PARA A SALA DE AULA

Tomo aqui para discussão cinco textos que haviam sido trabalhados recentemente com os alunos, fornecidos por professores de 5º e 6º anos, coletados em materiais como jornais, livro de receitas, letras de música e história em quadrinhos, e ainda o livro literário. Um deles inclusive, trabalhado em uma avaliação bimestral.

Uma análise das atividades realizadas com os textos fornecidos pelos professores mostra que os textos serviram basicamente a quatro propósitos: trabalhar atitudes, comportamentos e a opinião dos alunos sobre questões e assuntos tratados nos textos; trabalhar reconhecimento de formas gramaticais no texto; trabalhar a produção de textos, e utilizar o texto para discutir temas relacionados com as demais disciplinas, no chamado trabalho interdisciplinar.

No primeiro caso temos o trabalho de uma professora do 6º ano que levou o conto **O pacote de Bolachas**, retirado do jornal Diário de Catalão, e foi entregue aos alunos em folha de xérox e a música **Maria Maria**, de Miton Nascimento e Fernando Brant, que foi passada no quadro para os alunos do 5º ano. No caso do conto, a professora trabalha inicialmente com seis questões que podem ser identificadas como questões de interpretação do texto, mas que levam basicamente a um reconhecimento do que está explícito no texto tais como:

-Qual foi a atitude da moça que aguardava seu vôo no aeroporto, enquanto esperava na sala de embarque?

- O que houve quando ela sentou-se para descansar um pouco e ler?
- Qual foi o sentimento da moça ao imaginar que aquele homem havia pegado uma bolacha no pacote que ali estava?
- No final do pacote de bolacha o homem ainda dividiu ao meio a última bolachinha. Como ficou a jovem com mais esta atitude dele?
- Como foi o desfecho dessa história?(questões extraídas de material fornecido pelo professor)

Nestas questões não se percebe a necessidade do aluno de colocar em ação estratégias sócio-cognitivas para processar o texto. São perguntas classificadas por Marsusch (2005) como objetivas, ou seja, aquelas que focalizam objetivamente conteúdos presentes nos textos, numa atividade de pura decodificação. Neste caso a resposta encontra-se centrada exclusivamente na superfície do texto. Por outro lado, trabalhar no sentido de levar o aluno a uma leitura com compreensão significa, como bem lembram Koch e Elias, considerar o processamento textual como estratégico, fazendo com que os leitores realizem simultaneamente, vários passos interpretativos que necessitam ser orientados, eficientes, flexíveis e rápidos. Para este processamento, como explicam as autoras “recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: O conhecimento lingüístico; o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional”(Koch e Elias:2006,p.39,40).

Apenas uma das perguntas formuladas exige que os alunos façam inferência do que não está explícito na superfície do texto. Quando eles ao interagirem com o texto teriam que reconhecer os objetivos pretendidos pelo autor, lançando mão do que Koch e Elias classificam de conhecimento ilocucional. É o caso da questão:

E o sentimento do homem, será que foi o mesmo? Justifique.

As outras quatro questões formuladas têm claramente o intuito de levar o aluno a aprender alguma coisa com o conto a partir da mensagem que ele deve retirar do texto, e também de saber a opinião do aluno sobre o que leu. Assim a professora pergunta se situações como as do texto só acontecem mesmo nos textos ou ocorrem na vida real e Por quê? Que mensagem os alunos aprenderam dessa leitura. E também pede que ele

destaque do texto a parte que mais chamou a atenção e informe porque gostou da parte escolhida, além de pedir, ao final que ele reescreva o conto dando um final diferente para ele. Tais questões constituem o que Marcuschi classifica de perguntas subjetivas que são relacionadas com o texto de forma bastante superficial, além do fato de a resposta ficar por conta do aluno e não ter como testá-la em sua validade, e as vale-tudo, que fazem questionamentos perguntando ao leitor de que passagem ele mais gostou, você concorda com o autor, etc.. Estas segundo o autor, admitem qualquer resposta, e a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para resposta.

No caso da letra da música **Maria Maria**, as questões formuladas praticamente ignoram a voz do texto, usando-o para discutir questões como a condição da mulher na sociedade, a condição de vida das pessoas pobres, sempre solicitando que o aluno se posicione, dê sua opinião, diga o que acha sobre a questão proposta. São questões como:

1- Maria é pobre, é mulher. Você certamente já ouviu dizer que homens e mulheres devem direitos iguais. Na sua opinião isso acontece na vida prática? Na realidade do dia-a-dia, você acha que as mulheres têm as mesmas oportunidades que os homens. Por que?

2- A letra desta canção diz que há pessoas que não conseguem ter condições para viver bem: são obrigadas a apenas agüentar a vida. Mas mesmo assim essas pessoas riem, quando deveriam chorar. Você acha que uma pessoa, apesar de muito pobre, pode ser alegre? Por que?

3 – As palavras força, raça e gana são usadas com sentido parecido nesta canção. Em sua opinião essas palavras querem dizer exatamente a mesma coisa? Explique.

Como visto no texto anterior, neste caso também predominam as questões subjetivas, que deixam de lado a etapa de compreensão e processamento do texto, para se preocupar com os ensinamentos que podem ser adquiridos a partir dele. Com a música **Maria Maria** tal como acontece no texto anterior, só uma questão exige do aluno que ele elabore hipóteses de interpretação para processar o texto. É o caso da questão:

Explique com suas palavras, o que você entende por “a estranha mania de ter fé na vida”

Esta pode ser vista como uma questão mais complexa, do tipo das classificadas por Marcuschi como pergunta inferencial, já que exige um conhecimento mais complexo para ser respondida.

No segundo caso, trabalhar o texto com vistas ao ensino de formas gramaticais, temos a receita de bolo e algumas tiras de quadrinhos que foram trabalhados por duas professoras em uma sala do 5º ano. Com relação à receita de bolo, que foi passada no quadro para os alunos copiarem, a professora faz uma questão perguntando qual a finalidade desse “tipo de texto”, e depois propõe outras 3 questões em que pede que os alunos:

Copie do texto as palavras que indiquem as ações a serem realizadas, ou seja os verbos;

Os verbos que você copiou indicam:

a) conselho b) ordem C) desculpa;

Os verbos presentes no texto indicam ações que:

a) já se realizou b) está se realizando c) se realizará

Com os quadrinhos, que foram incluídos em uma prova bimestral, a professora solicita:

3-Leia as tiras a seguir e identifique os pronomes pedidos:

a) Identifique na tiras os pronomes (do caso reto e oblíquo) e de tratamento.

a) Qual o pronome demonstrativo completa adequadamente o balão do 1º quadrinho: esta, essa ou aquela? Por quê?

b) No 2º quadrinho, o salva vidas se dispõe a salvar a moça, pois que ela está se afogando no mar e sendo comida por um peixe

-que pronome substitui a palavra moça na frase “vou salvar a moça com meu arpão!” E como fica o Verbo?

Por que ele empregou esse pronome?

Retire um pronome possessivo

Nos dois casos apenas uma questão foi feita com foco no texto. No caso da receita, foi focado a utilidade do texto e dos quadrinhos foi questionado o porque da tira ser engraçada. O que se verifica então é a concepção de texto apenas como um repositório de elementos gramaticais, característica da concepção escolar de leitura.

Com isso há um apagamento das características sócio-comunicativas originais desses dois gêneros de texto, que, no processo de escolarização, se transformam em, basicamente, enunciados escolares que servem a exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura gramatical. Percebe-se ainda que as questões formuladas estão voltadas para a estrutura da frase e não para a estrutura dos textos enfocados. Como no caso da receita, em que, ao pedir que os alunos identifiquem a ação que os verbos encontrados no texto indicam, ela poderia ter relacionado a resposta à identificação de uma característica própria do gênero receita que tem como uma de suas marcas, o uso dos verbos no modo imperativo. No caso das tiras de quadrinhos não se percebe outro objetivo nas atividades propostas que não de levar o aluno a identificar e classificar pronomes.

Como exemplo do uso do texto como modelo direcionado para a produção de texto pelo aluno temos o trabalho realizado por uma professora com várias tiras de quadrinhos variados retirados de jornais. Os quadrinhos foram todos colados em uma folha de papel, e depois entregues xerocado para os alunos. Conforme relato da professora ela, após fazer uma leitura com a turma, realizou atividades orais que tiveram por objetivo analisar os quadrinhos chamando a atenção dos alunos para os recursos utilizados para mostrar tristeza, alegria e características dos personagens; mostrar o que diferencia um texto em quadrinhos de outro que faz uso apenas da linguagem verbal. Em seguida foram distribuídas folhas em branco para que os alunos criassem seus próprios quadrinhos. Neste caso o gênero História em Quadrinhos, foi usado apenas como um modelo a ser imitado, confirmando o que Geraldini (1995) verifica com a leitura de textos no ambiente escolar, quando estes são oferecidos à leitura para funcionarem tanto como modelos implícitos de discursos a serem proferidos, como modelos a serem seguidos enquanto forma de configurar textos.

No último caso quando o professor leva o texto com o objetivo de trabalhá-lo em outras disciplinas, dentro do que considera trabalho interdisciplinar, temos uma crônica de Luis Fernando Veríssimo intitulada **Fábula**, que conforme a folha de xérox entregue aos alunos, foi retirada da revista Veja, mas sem indicação de data da publicação. As atividades realizadas com este texto, segundo relato da professora, tiveram primeiro o objetivo de levar os alunos a identificar as características do texto, levando-os a caracterizá-lo como crônica. Após essas atividades, que foram feitas oralmente, a professora explica que passou a trabalhar o texto voltado para o conteúdo de ciências com foco nas formas de conservação dos alimentos, origem dos alimentos e alimentação saudável. Depois a leitura do texto serviu ainda de ponto de partida para uma discussão dentro da aula de geografia sobre democracia, direito de voto e as escolhas que são feitas com base na opinião da maioria.

Como se pode perceber pelo que foi relatado pela professora, o texto propriamente dito só foi focalizado no que dizia respeito à identificação das suas características como pertencendo ao gênero crônica, o que foi feito na medida em que era comparado com outros gêneros como a notícia. No entanto o principal objetivo do trabalho com o texto foi utilizá-lo para trabalhar conteúdos de ciências e geografia. Não se percebe no trabalho a realização de estratégias de leitura que levem ao processamento do texto pelos alunos, que os faça perceber os efeitos de sentido criados pelo autor quando ele usa palavras de duplo sentido para falar relacionar as características dos alimentos com as atitudes que tomam contra o peixe estragado, provocando humor e ironia. É o caso, por exemplo, do trecho:

Os embutidos ensimesmados, não diziam nada, mas o presunto que não tinha qualquer sofisticação, que era um cru, murmurava palavrões. (trecho da crônica Fábula)

Para entender estes efeitos o leitor teria que fazer inferências a partir de seu conhecimento prévio, tanto sobre o que sejam alimentos embutidos quanto o duplo sentido dado à palavra, quando o autor adjetiva estes alimentos com a palavra ensimesmados, e sobre um tipo de presunto que é o cru, percebendo o duplo sentido dado à palavra opondo-a à palavra sofisticação. Vale ressaltar aqui que a inferência é citada por vários estudiosos da leitura como o processo de construção do significado onde o leitor ativa seu conhecimento para resgatar informações que não estão explícitas na superfície do texto. As inferências são determinadas pelo contexto social e cultural a que cada indivíduo pertence e, dessa forma, ao se ler o implícito no texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor de acordo com a cultura em que está enraizado (DELL ISOLA, 1988).

ALGUMAS CONCLUSÕES

Os textos recolhidos e as atividades aqui descritas indicam que os textos, quando são inseridos na esfera escolar, sofrem transformações de sentido, na medida em que as práticas de leitura observadas na escola são direcionadas, na maioria das vezes, para fins didáticos e pedagógicos, e não voltadas para a construção do sentido do texto. Neste caso, ao direcionar a leitura, para fins didáticos e pedagógicos, fica parcialmente relegado a um segundo plano a formação do aluno leitor que necessita transitar pelos textos que circulam socialmente estabelecendo diferentes objetivos de leitura a partir da construção de uma consciência metagenérica. A concepção de compreensão que é vislumbrada nas atividades propostas, é que, compreender o texto se resume ao conhecimento da língua e à reprodução de informações e dados objetivos encontrados no texto.

Além disso os dados coletados mostram que na sala de aula, diferentes gêneros de texto nem sempre redundam em diferentes maneiras de se abordar o texto já que, em sua maioria, as práticas de leitura escolares são direcionadas para fins didáticos e pedagógicos e recebem um tratamento já muito consolidado na cultura escolar, apontando para as diferenças entre práticas escolares e práticas sociais de leitura. Como diz Soares a escola acaba por autonomizar as atividades de leitura e escrita, em relação aos usos sociais que estas têm fora do ambiente escolar, “criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”(SOARES,2003,p 107). Este direcionamento aponta para uma falta de clareza da escola sobre o que vem sendo discutido sobre compreensão de texto e sobre as habilidades de leitura que devem ser desenvolvidas nos alunos. Com isso fica comprometida a formação do aluno leitor crítico, reflexivo e criador que vai além da informação estritamente textual, conforme vêm atestando os índices de avaliação da educação no Brasil como SAEB- Sistema de avaliação da educação básica, Prova Brasil e PISA..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Jacqueline P.**Do professor suposto pelos PCN ao professor real de língua portuguesa:são os PCN praticáveis?** In. ROJO.Roxane(org). A prática de linguagem em sala de aula.Campinas:Mercado de Letras,2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo, Parábola, 2005.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradutores:..Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- DELL ISSOLA. Regina Lúcia P. **Leitura: inferência e contexto sócio-cultural.** Belo Horizonte:Fale/UFMG,1991.
- .DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard et alii. **Gêneros orais e Escritos na Escola.** trad. e org. Roxane Rojo Campinas,SP:Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1982.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O Texto Na Sala de Aula** . São Paulo: Editora Ática, 2001.
- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ROJO, Roxane. (org). **A prática de Linguagem em Sala de aula: praticando os PCNs**. S.P. Campinas: EDUC-Mercado de Letras, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In RIBEIRO, Vera Masagão (org), **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.