

A LEITURA NA ESCOLA FORMA CIDADÃOS REFLEXIVOS E CRÍTICOS?

Marta Maria de Almeida Nery¹

Pensar em direitos humanos, em ética e em dignidade, implica refletir sobre dois eixos fundamentais de qualquer sociedade, antes mesmo de se pensar em políticas públicas: a família e a escola. Na primeira, desenvolvemos nossos primeiros valores e testemunhamos diversos exemplos; na segunda, paralelamente à formação familiar, ampliamos nossos horizontes, adquirimos um vasto conhecimento sobre o homem e sobre o mundo, nem sempre da maneira mais ética e mais adequada.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em nenhum momento na vida somos seres neutros, tudo que acontece ao nosso redor nos estimula a uma tomada de posição, a uma valoração. Assim nos fala Bakhtin:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN [1929] 1963 *apud* FARACO, 2009, p. 76).

Neste momento, parece ser pertinente diante da temática desta SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA o seguinte questionamento: as atividades de leitura na escola colaboram com a “leitura do mundo”?

Este artigo é baseado na pesquisa sobre as atividades de compreensão textual no livro didático, realizada no período de 2009 a 2012. As considerações que aqui serão apresentadas certamente se adéquam ao tema em questão, pois **ética e dignidade** são valores que devem começar na família e na escola e nada melhor que os diversos momentos de leitura de textos para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, se o processo escolar assim o permitir. Além de trazer o conceito de leitura de vários pesquisadores, para fundamentar esta reflexão, este trabalho apresentará o reconhecimento dos avanços encontrados em várias atividades,

¹ Doutora em Letras e Linguística pela UFBA

bem como críticas às tão frequentes atividades de múltipla escolha que limitam a capacidade interpretativa do leitor.

As reflexões realizadas fundamentam-se no Paradigma Funcional dos estudos linguísticos que considera a língua um instrumento de interação social sendo, conseqüentemente, heteróclita e multifacetada, ultrapassando a imanência do sistema linguístico.

Dentro do Paradigma Funcionalista, este trabalho contempla a vertente da Linguística Textual (LT), cujo objeto de estudo é o texto: “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2004, introdução, p. 12). Dos diversos temas abordados pela LT são de grande importância para esta pesquisa os *gêneros textuais* e o *dialogismo*. Os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, que desempenham determinadas funções comunicativas, em uma dada situação; todas as formas de expressão humana se realizam através de gêneros; o dialogismo é constitutivo da própria linguagem, uma ponte entre interlocutores; o que se diz é sempre uma *resposta* ao já dito.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram norteadores, através de sua concepção de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

A análise partiu das seguintes teses:

- a) a leitura na escola, por dever refletir o **evento social** que ela representa, precisa envolver uma variedade de gêneros textuais, orais e escritos; informais e formais;
- b) a leitura é um processo de construção de sentidos, que mobiliza diversos conhecimentos, daí a importância da **preparação**, da existência de atividades prévias à leitura propriamente dita;

- c) a compreensão vai **muito além da decodificação**, portanto, ler implica: inferir, comparar, associar, concluir, posicionar-se.

A literatura sobre este tema é muito vasta e a grande maioria dos estudiosos que o pesquisaram apontam para a recorrência de atividades nos livros didáticos que não levam o leitor a ultrapassar o processo de decodificação, que não trazem objetivos determinados, que não permitem uma pluralidade de interpretações, já trazendo respostas prontas nos manuais dos professores. Desta forma, impede-se o aluno de se posicionar, de exercitar seu direito de discordar, de mostrar seu ponto de vista, de trazer sua própria vivência para a realidade escolar.

Foram escolhidas para *corpora* da investigação duas coleções recentemente publicadas, no intuito de verificar se existe um novo olhar em relação às atividades de compreensão textual em livros didáticos do Ensino Fundamental:

a) *Coleção Português: Linguagens*, da 5^a à 8^a séries², cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza de Cochar Magalhães, publicada pela Atual Editora em 2002, em quatro volumes;

b) *Coleção Novo Diálogo*, da 5^a à 8^a séries, dos autores Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicada pela editora FTD, em quatro volumes, no ano 2004.

2 AUTORES CONSULTADOS E PONTOS CONVERGENTES ENTRE ELES

Foram os seguintes os autores que realizaram pesquisas sobre a leitura no contexto escolar e que, aqui consultados, colaboraram com a postura adotada nesta pesquisa: Marcuschi (2001, 2008), Kleiman (2008a, 2008b), Koch e Elias (2007), Dell’Isola (2001), Antunes (2009) e Lerner (2002).

Verificou-se entre eles a convergência de vários aspectos: em primeiro lugar, reconhecem a complexidade deste processo, que vai muito além do conhecimento linguístico,

² No período em que esta pesquisa foi realizada, a nova terminologia (anos em vez de séries) ainda não tinha sido estabelecida; por isto aqui será mantida a terminologia original.

dependendo, igualmente, do conhecimento de mundo e do conhecimento interacional (pragmático); em segundo lugar, adotam uma concepção sociointerativa, considerando a leitura uma prática social; em terceiro lugar, como uma implicação lógica dos dois aspectos anteriores, os sentidos são plurais, não estando apenas no autor, no texto, nem no leitor, mas dependem desta tríade; conseqüentemente, consideram que os professores não podem se limitar às respostas prontas que constam dos manuais, porque o sentido é construído e a compreensão resulta, sobretudo, de um processo inferencial e de todo um contexto sociocultural e histórico.

3 CONCEITOS-CHAVE

Trabalhar a leitura em uma abordagem social, interativa, dialógica, que é a adotada nesta pesquisa, implica reconceituar o que se entende por *língua/texto/compreensão*.

Por muito tempo perdurou o paradigma estrutural, segundo o qual a língua era considerada um código, analisada em seus aspectos formais (morfossintáticos), sem levar em conta fatores extralinguísticos, como o próprio sujeito da interação, a presença do outro (alteridade), as condições de produção, concepção ainda hoje encontrada, conforme a seguinte citação: “Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um código, ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Nesta visão, o texto verbal (oral/escrito) é tomado como um produto acabado, cabendo ao interlocutor (ouvinte/leitor), um papel passivo de captar as ideias do autor (falante/escritor); conseqüentemente, “[...] a escola trata o texto como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas [...] um depósito de informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Desta forma, o processo de leitura (compreensão) fica limitado ao conhecimento do código para que as informações contidas no texto, de maneira objetiva e transparente, sejam dele retiradas. É o que as linguistas Koch e Elias (2007, p. 9-11) apresentam como *leitura com foco no texto* e *leitura com foco no autor*. Leia-se a citação a seguir:

A leitura com foco no autor pressupõe a noção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, resultando o texto como um produto; ao leitor cabe um papel passivo de captação das ideias do autor. A leitura com foco no texto reflete a concepção de língua como estrutura e a de sujeito determinado pelo sistema, sendo o texto simples produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, para o que lhe basta seu conhecimento do código. (KOCH; ELIAS 2007, p. 9-11).

Em oposição a tais concepções, o paradigma funcional, em suas variadas vertentes (linguística textual, análise da conversação, sociolinguística, psicolinguística etc), considera a língua muito além de sua função informativa (língua apenas como expressão do pensamento), salientando sua função interativa, constitutiva, reconhecendo sua historicidade, sua heterogeneidade, sua constante atividade em sociedade. Assim deve ser a língua conceituada:

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica [...] (MARCUSCHI, 2009, p. 240).

O texto não pode ser considerado um produto acabado, mas um contínuo processo para o qual convergem diversos fatores: o conhecimento dos interlocutores, suas experiências, as condições de produção/recepção; “[...] é um evento ou um ato enunciativo, [...] em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Se o texto é um evento em constante construção, ele se realiza através de **linguagens variadas**, não apenas a verbal, mas também a não verbal (a música, a pintura, a fotografia, a escultura etc representam a expressão e a interlocução humanas). É o texto que se torna *multimodal*.

Assim, sendo o texto um evento interativo, o processo de leitura (compreensão) não é homogêneo; a compreensão varia de indivíduo para indivíduo e, até mesmo, em relação ao mesmo indivíduo, ao reler um mesmo texto, em diferentes momentos.

É esta visão de leitura, aqui adotada, que Koch e Elias (2007, p. 11) denominam de *leitura com foco na interação autor-texto-leitor*, conforme se pode verificar na citação a seguir.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos 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; ELIAS, 2007, p. 11).

Este vasto conjunto de saberes é resultado dos contextos psicológico, sociocultural, situacional, dentre outros, e vai determinar os sentidos construídos em cada leitura; todo este universo colabora para que um texto, qualquer que seja a sua linguagem (verbal ou não verbal), seja descontextualizado e recontextualizado, como bem salienta Dell’Isola (2001, p. 28) em suas ponderações sobre a produção da leitura:

Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar.

Os sentidos não estão previamente determinados, mas são produzidos, construídos na interação do leitor com o texto (autor); neste processo de compreensão, um aspecto de suma importância são as inferências; a compreensão é um processo **eminente inferencial**, ou seja, um novo conhecimento, uma nova informação é obtida através do estímulo gerado pelo texto. Depois de verificar o conceito de inferência em diversos autores, Dell’Isola (2001, p. 44) o apresenta de maneira bem simples e clara: “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”.

Desta citação bem sintética, merecem destaque as expressões *cognitivo/contexto* pela importância que exercem no processo de leitura; as operações mentais que o leitor realiza, bem como todo o seu universo individual (contexto em sentido amplo) influenciarão, sobremaneira, a construção de sentidos.

Serão apresentadas algumas reflexões sobre duas das quatro etapas da pesquisa:

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA – verificação do momento que precedeu à leitura, ou seja, como os autores introduzem o tema.

EXTRAPOLANDO O COTEXTO – escolha das atividades que levam os leitores a ultrapassarem o nível estrito do cotexto.

Somente através de uma prática ampla e sistemática de compreensão textual serão formados leitores realmente capazes de agirem e reagirem diante das diversas circunstâncias da vida, reais **protagonistas** de sua caminhada.

4 PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

O questionamento quanto ao *como os autores dos LD introduzem o tema para leitura*, baseia-se nas considerações de diversos autores em relação ao conhecimento prévio dos leitores, sua visão de mundo decorrente de suas experiências pessoais as quais muito contribuem para a compreensão textual.

Koch e Elias (2007, p. 13), por exemplo, reforçam o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação; também reconhecem que conhecimentos da língua e das coisas do mundo orientam a leitura e a produção de sentido – bagagem sociocognitiva.

Antunes (2009, p. 204), ao referir-se à leitura como uma “atividade de encontro”, uma atividade interacionista que envolve diversos tipos de conhecimento, menciona o levantamento de hipóteses, baseadas no conhecimento prévio do leitor, como se verifica na seguinte citação: “Falo, portanto, de uma leitura que, a partir de *hipóteses*, de *predições inicialmente levantadas*, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto”.

É evidente o contraste entre uma atividade de leitura que vai direto ao texto e aquela que mobiliza conhecimentos prévios do leitor: não apenas o faz prever possíveis conteúdos a serem detectados na leitura, como, sobretudo, o sintoniza com o tema, motivando-o a dar início à leitura do texto. Mesmo que o Livro Didático não contribua com este aspecto, é de

suma importância que o professor o faça, habilitando-o a trazer sua própria visão de mundo em relação aos possíveis temas e, assim, exercendo sua posição e seu direito de **leitor ativo e responsivo**.

Em um exemplo da **5ª Série da Coleção Português: linguagens, p. 198**, os comentários sobre o decorrer de nossa vida, como diversos capítulos de uma longa história, preparam o leitor para o tema da unidade, *Descobrimo quem sou eu*: as diversas fotos, certamente, o levarão a identificar ou não sua vida pessoal com o que está sendo mostrado e pode ser um momento rico de troca de ideias entre os alunos sobre suas realidades, valorizando e respeitando as diferenças.

No volume da **6ª Série da Coleção Novo Diálogo**, foi escolhido o Módulo 06, cujo tema é *Cidadão: uma parceria com a vida*. A imagem de altos edifícios na figura da **p. 245** estimulará associações no leitor, em maior ou menor intensidade, a depender de sua vivência e é sempre interessante perceber como um mesmo texto (qualquer que seja a linguagem) provoca diversas interpretações. Como neste caso não há muitos comentários, nem perguntas ao leitor, o que acontece frequentemente nas atividades da outra coleção, cabe ao professor instigar a discussão e valorizar os contrastes das variadas respostas que surgirem! Nesta imagem apenas se lê: “Cidadão, uma parceria com a vida”, que, provavelmente, despertará diversos comentários.

Este tema será abordado em dois diferentes textos, mostrando diferentes realidades, sendo que o primeiro, acima citado, vem logo contrastar esta paisagem urbana com a dura vida do sertanejo, no exemplo a seguir, “A seca e o inverno”, p. 246, um texto do gênero cordel. Esta apresentação, todavia, se configura um tanto tendenciosa, já explicitando as diferenças, ao dizer que “ao longo de nossa história muitos contrastes foram se estabelecendo no país”, impedindo, assim, que o aluno traga seu conhecimento de mundo e expresse suas expectativas quanto ao texto a ser lido.

5 EXTRAPOLANDO O COTEXTO

Trabalhar a compreensão textual como um processo eminentemente inferencial e entender que o leitor tem sempre um papel dinâmico, responsivo são fatores imprescindíveis à

formação de leitores reflexivos e críticos, pois só assim eles exercitam seu direito de ter voz, mesmo que não seja a mesma dos colegas; pratica-se a subjetividade, a singularidade inerente a cada indivíduo, respeitando-se, sempre, as diferenças. É nas pequenas coisas que se ensina a ética e o valor de cada um.

Selecionar entre os dados coletados as atividades que melhor representariam cada série das coleções escolhidas foi uma tarefa bastante difícil, pois em cada atividade proposta pelos autores das duas coleções existe a inclusão do leitor que, em maior ou menor intensidade, é sempre levado a usar seu conhecimento de mundo, fazer inferências, suposições, comparações, ou seja, a extrapolar o explícito e a se posicionar.

A **Unidade Quatro da Coleção Português: linguagens (8ª série, p. 227)** traz como tema o *Século XXI*; o capítulo 1, intitulado *A vida e o vídeo* trabalha este tema com o texto *Ela tem alma de pombo*, do gênero *crônica*. Na questão 01, o leitor vai perceber o ponto de vista do autor, o que é um primeiro momento de construção de sentidos para, a seguir, na questão 02, ao identificar as consequências da TV, emitir um juízo de valor sobre elas, o que envolve a sua própria visão de mundo, que pode coincidir ou não com a do autor e com a dos demais colegas. Momento importante para refletir sobre a importância dos meios de comunicação em geral e a qualidade da TV brasileira.

Do **Primeiro Módulo da Coleção Novo Diálogo (5ª série, p. 15)**, intitulado *Do passado ao futuro ... é só um pulo*, escolheu-se a atividade do texto inicial - *O mistério da casa abandonada*: além de solicitar que sejam levantadas hipóteses, também pede que o leitor suponha outro desfecho para a história lida, trabalhando, assim, com sua capacidade criadora, fazendo-o parte do processo de produção textual, tornando-o, de alguma forma, um coautor também. Estas questões permitirão respostas variadas, pois cada leitor se sentirá no lugar das crianças do texto e reagirá conforme suas próprias vivências.

Outro exemplo, do segundo texto desta série, tirado de um *diário* (p. 26) leva o leitor a comparar determinados fatos apresentados no texto com a sua realidade, o que favorece seu processo interpretativo e crítico: “Na sua opinião, quais são os conflitos mais comuns entre pais e filhos nos dias de hoje? Justifique.”

Estes são apenas alguns dos inúmeros momentos que o professor capacitado poderá aproveitar para desenvolver os muitos temas apresentados no livro didático, possibilitando aos alunos leitores a reflexão, as associações com outros textos lidos, a comparação com o que ocorre em sua realidade, sua comunidade, capacitando-os a se tornarem protagonistas de sua história, não apenas aceitando o que lhe é mostrado/falado, mas pensando nos valores envolvidos, tomando decisões com fundamento e, sobretudo, aceitando e respeitando as diferenças.

A seguir, também apresento uma crítica: nas atividades de leitura analisadas são vários os momentos em que um questionamento ao leitor é feito através de alternativas que limitam bastante a sua interpretação, pois já encontra na atividade proposta uma gama de possibilidades; trabalhar com questões mais amplas, sem oferecer respostas prévias permitirá que o leitor tire suas próprias conclusões, baseado em seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguístico, seu conhecimento enciclopédico, sua própria história e possa se colocar diante do texto lido.

Um exemplo disto, na **Coleção Novo Diálogo (5ª série, p. 263)**, pode ser verificado quando os autores oferecem seis citações do texto, solicitando que cada uma seja associada a um dos três sentimentos: PROTEÇÃO, AMOR, ACONCHEGO.

A identificação de sentimentos e de atitudes desta questão poderia ter sido deixada em aberto, sem nenhuma das três opções, para que cada leitor, ao rever as citações, as associasse a um determinado sentimento e atitude dentro do seu próprio universo ou, ao ler os três itens dados, buscassem no texto passagens que os refletissem.

Outro exemplo, na **Coleção Português: linguagens, (8ª Série, p. 181)**, também seria muito rico e mais desafiador se fizesse o leitor concluir os requisitos necessários para ter namorado, já que o texto apresenta o inverso, sem oferecer nenhuma das doze opções; sabe-se que questões abertas dão oportunidade ao leitor de se colocarem mais naturalmente, sem se limitarem a escolher alternativas.

Os dois exemplos acima, representativos de cada uma das coleções escolhidas ilustram a ocorrência muito frequente deste tipo de questão em livros didáticos em geral, que pode ser perfeitamente substituído por outros que não restrinjam as respostas do leitor, direcionando-o

exclusivamente ao cotexto, à materialidade linguística. Certamente, em edições futuras, tais aspectos já devem ter sido repensados!

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se a importância de estimular saberes diversos, já que cada leitor traz todo o seu universo social, cultural e histórico, durante o processo de compreensão dos textos, quaisquer que sejam as linguagens utilizadas, verificou-se que, em ambas as coleções, os diversos temas para leitura são sempre precedidos de preparação, através de textos variados: através da linguagem visual apenas, ou também oferecendo comentários e questionamentos sobre o conteúdo a ser lido, o que estimula o leitor a criar hipóteses sobre o texto e a mobilizar todos os seus diversos conhecimentos, tornando-se, desta forma, melhor preparado e mais motivado não apenas para a atividade de leitura propriamente dita, como para se posicionarem frente à “leitura” dos acontecimentos que o rodeiam em sociedade. O tripé *direitos humanos, ética e dignidade* é **construído** aos pouquinhos em todos os momentos de nossa vida. Família e Escola devem ser o ponto de partida.

Quanto ao questionamento sobre atividades que extrapolam o cotexto, em todas as atividades de compreensão nas duas coleções, existe uma grande diversidade de questões que não se limitam à materialidade linguística, levando o leitor a fazer inferências, comparações entre o que foi lido e sua realidade pessoal/social, a tirar conclusões, a se posicionar criticamente quando emite uma opinião pessoal, a observar o implícito e a intertextualidade e, até mesmo, a criar outro desfecho para o texto lido; outras linguagens que não a verbal também são usadas, mostrando a amplitude do processo de leitura e do que a terminologia **texto** pode significar.

Uma crítica foi apontada quanto às perguntas com *respostas alternativas objetivas*, fato que limita, sobremaneira, o processo de compreensão, pois o leitor fica restrito às opções dadas; partindo-se do pressuposto de que a compreensão varia de leitor para leitor, há inúmeras formas de verificá-la e tais atividades não mais se justificam.³

³ Salienta-se que estas e as demais críticas realizadas durante esta pesquisa em nada desmerecem os significativos avanços nela já reconhecidos.

A todas as instituições privadas e públicas que lidam com a educação cabe promover uma constante atualização de seus profissionais, para que cada vez mais o contexto escolar seja um espaço de construção e reconstrução do conhecimento, de conscientização/prática sobre os direitos humanos, a ética, a dignidade; de reflexão sobre como a aprendizagem se realiza, de transformação de cidadãos que, seguros de seu conhecimento e de seu potencial, possam atuar concretamente e criticamente em seu espaço pessoal, acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAHKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Annablume, [1979] 2002.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Teresa. **Novo Diálogo: 5ª à 8ª Séries.** São Paulo: FTD, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza de Cochar. **Português: linguagens: 5ª à 8ª Séries.** 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.



Direitos Humanos, Ética e Dignidade

18 a 24 de outubro de 2015

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

MARCUSCHI, Luis Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.