

MATERIAL DE LEITURA E DESEMPENHO LEITOR DE UNIVERSITÁRIOS*

Isabel Maria Paese Pressanto (UCS)
Niura Maria Fontana (UCS)
Neires Maria Soldatelli Paviani (UCS)

Introdução

É inquestionável a relevância do letramento na sociedade atual, que exige senso crítico, autonomia e habilidades lingüístico-discursivas altamente desenvolvidas do cidadão. No entanto, é difícil formar bons leitores e autores convincentes de textos orais e escritos, mesmo no ensino superior. O diagnóstico da competência de leitura de universitários ingressantes, em uma universidade do nordeste do Rio Grande do Sul, economicamente destacada e considerada um pólo metal-mecânico, revelou que 68% da amostra de alunos analisada atingiram um desempenho médio de 43% de adequação e que nenhum aluno superou 75% de respostas adequadas (FONTANA, 2006, p. 148).

Na tentativa de buscar alternativas de solução para o problema da habilidade insuficiente de leitura do universitário, o estudo aqui descrito focalizou a seguinte questão: o material instrucional de leitura em Língua Portuguesa baseado em princípios sociointeracionistas¹, associado ao enfoque metacognitivo (voltado ao desenvolvimento de estratégias para ler), contribui para um melhor desempenho em leitura do aluno de graduação, considerando-se a compreensão, o senso crítico e a autonomia?

Sabe-se que métodos de ensino de leitura não abrangem todos os fatores embutidos na construção dos sentidos do texto, nem atendem a todas as necessidades dos aprendizes (SMITH, 1989, entre outros). Do mesmo modo, relativiza-se o papel do material instrucional. No entanto, os métodos e materiais que se fundamentam na compreensão da natureza da leitura e nos processos e habilidades necessários à sua realização, contemplando os interesses e conhecimentos prévios do aluno, têm melhores condições de obter bons resultados. Talvez as principais condições de leitura residam no estímulo através do contato com textos e atividades significativas, de um lado, e o exemplo do professor como

* O projeto de pesquisa aqui mencionado tem o apoio da UCS, da FAPERGS, da TIMO e da VALTEC.

¹ *Abordagem sociointeracionista*: proposta que contempla a noção de gênero textual historicamente situado em interação com um leitor também historicamente situado, segundo a qual a leitura é uma atividade interativa de construção de sentido, aberta às diferentes percepções do leitor (inerentes à sua formação discursiva); a relevância para o leitor e seus objetivos de leitura são respeitados.

leitor competente e aficionado, de outro (SMITH, 1989). O material instrucional constitui-se, portanto, num ponto de partida instigante e essencial à investigação de aspectos da mediação entre leitor, texto e autor, através do ensino. Embora reconhecendo que a metodologia de ensino (os procedimentos pedagógicos em sentido estrito) possa otimizar e até transformar o material didático, sua análise não fez parte do estudo aqui descrito.

O principal objetivo deste artigo é mostrar em que medida o material instrucional, construído a partir de princípios sociointeracionistas, com enfoque metacognitivo, pode estar associado ao desempenho de alunos universitários em testes de leitura. Tomando como referência alguns pressupostos teóricos, contextualizamos o estudo, apresentando e discutindo os dados obtidos.

Referencial teórico

Para dar conta das múltiplas dimensões da produção verbal via textos e da interação pressuposta no ato de ler, a literatura especializada apresenta um vasto e diversificado conjunto de abordagens. Na base de todas elas está a concepção de língua, que ao longo da história, passou por vários estágios, desde a visão estruturalista até a concepção de língua como atividade sociocognitiva historicamente situada. É bastante conhecida hoje a distinção entre lingüística como descrição da língua de modo imanente, sem contemplar seus contextos de uso, e lingüística do discurso, com foco nas manifestações verbais concretas, realizadas por indivíduos também concretos, em situações de comunicação no mundo real (KOCH, 2001b). Na verdade, é preciso que esses extremos sejam compreendidos como as duas faces da mesma moeda (BRONCKART, 2003), não constituindo, portanto, visões excludentes.

A noção de língua como atividade social é a concepção teórica central do Sociointeracionismo Discursivo, cujos fundamentos podem ser encontrados em Bakhtin (1992) e Vygotsky (1987), e cuja consolidação se deve principalmente a Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001a e b), entre outros. Segundo Marcuschi (2001b), a língua não compreende apenas o sistema, mas incorpora a interação sociocognitiva, transformando as atividades lingüísticas no foco central da análise lingüística e do próprio ensino da língua. De fato, a abordagem sociointeracionista privilegia seu caráter interativo e dinâmico, buscando explicar como pode ocorrer a compreensão e a produção intersubjetiva “de sentidos públicos através da atividade lingüística” (MARCUSCHI, 2001b).

A visão sociointeracionista, na perspectiva de Bakhtin (1992), centra-se no conceito de *dialogismo*, que defende a tese de que “toda compreensão é prenhe de resposta.” Além disso, Bakhtin (1992) estabelece as noções-chave de *polifonia* e de *gêneros e tipos de discurso*, também assumidas, com algumas diferenças, por seus seguidores.

Bronckart (2003), por sua vez, sustenta que os textos correspondem a “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente” num contexto

socioistórico, podendo ser de diferentes espécies (ou modelos abstratos de formas de produção verbal). Esses modelos (ou *gêneros*) apresentam características e propriedades específicas, que não são estáticas, mas que se ampliam e desenvolvem à medida que as atividades humanas nas diversas esferas se multiplicam (BAKHTIN, 1992). Os textos concretos são, pois, realizações únicas de gêneros discursivos, que podem ser vistos como modelos abstratos organizadores das produções verbais situadas em contextos socioistóricos determinados. Nesse sentido, são exemplos de gêneros discursivos o conto, o poema, a carta, a entrevista, o verbete de dicionário, o editorial, a reportagem, o artigo de opinião, o anúncio publicitário, a exposição didática, o folheto de divulgação, o debate oral e o diálogo, entre muitos outros.

Os gêneros discursivos são escolhidos pelos interactantes a partir da situação de comunicação, dos propósitos da interação, do papel social e da relação entre eles, das circunstâncias de tempo e espaço em que a interação se dá, do grau de formalidade da situação, da temática sobre a qual se fala, do grau de conhecimento compartilhado entre enunciador e receptor.

Por sua vez, os modos de organização do discurso (CHARAUDEAU *apud* PEREIRA et al., 2006) compreendem os segmentos lingüísticos constitutivos de um texto pertencente a determinado gênero. São usualmente entendidos como modos de organização do discurso/tipos de discurso: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a instrução/direção, o diálogo, a previsão, a produção estético-semiótica, entre outras possibilidades.

Determinadas concepções de língua implicam concepções de leitura e de texto como recurso pedagógico. Fazendo uma retrospectiva sobre o uso do texto como material de ensino, percebe-se que, apesar da boa intenção dos professores, esse recurso nem sempre tem sido suficientemente explorado no conjunto de domínios de aprendizagem.

Como apontam Rojo e Cordeiro (2004), na mudança de concepções referentes ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, o texto foi primeiramente tomado como um objeto de uso e de análise e, ainda, como um insumo para a escrita. Depois, ele foi visto como um suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades necessárias ao seu processamento. O texto, nessa perspectiva, ainda não é objeto de estudo, mas algumas estruturas textuais começam a ser enfocadas. A partir da Lingüística Textual o texto passa a ser objeto de estudo, transformando-se, porém, muitas vezes em pretexto para o ensino da gramática normativa e da gramática textual. Além disso, abordagens textuais generalizavam excessivamente as características dos textos, agrupando-os em tipologias canônicas que não conseguiam enquadrar toda a diversidade de gêneros discursivos. Em nosso estudo, o texto é entendido como uma atividade concreta de linguagem entre interactantes, inserida num contexto comunicativo e sociocultural específico, realizando determinados propósitos.

Deste modo, assume-se que a constituição da significação na leitura é extremamente abrangente e dependente das condições sociocognitivas dos sujeitos

da comunicação. Na perspectiva da análise do discurso, de acordo com Orlandi (1988), os sentidos do texto são produzidos tanto por quem escreve quanto por quem lê e a produção de sentidos ocorre em condições sociohistóricas determinadas nas quais se inserem as práticas humanas. Nessa concepção, pode-se dizer que o leitor proficiente constrói os sentidos do texto a partir de seus conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e características psicossociais (personalidade, preferências, atitudes, comportamento, identidade social). Tais fatores, desenvolvidos num ambiente sociohistórico específico, de certa forma, o constituem, influenciando sua visão de mundo e permitindo sua compreensão de texto. A partir desse pressuposto, assumem relevância várias dimensões da leitura, didaticamente subdivididas para abranger processos e estratégias que podem ser acionados durante a leitura.

Estratégias de leitura são defendidas por diferentes autores, a partir de óticas diversas, em diferentes graus de complexidade. Do ponto de vista textual, Kleiman (2001) classifica as estratégias de construção de sentido como estratégias microestruturais e macroestruturais. As estratégias microestruturais são operações apoiadas no conhecimento de estruturas, funções e relações linguísticas e caracterizam-se pela aplicação local a um enunciado ou partes de enunciado. As macroestruturais baseiam-se no conhecimento sobre textualidade, incluindo superestruturas do gênero, macroestruturas, seqüências tipológicas e elementos de coesão. Nesse caso, as estratégias são aplicadas globalmente a todo o texto ou a grandes porções do texto. A utilização de estratégias eficazes tem sido apontada na literatura como característica dos bons leitores, daí a relevância da análise do desempenho do aprendiz também pelo ângulo estratégico.

De modo mais específico, Giasson (1993) descreve os processos necessários à compreensão do texto, dividindo-os em (a) microprocessos (habilidades básicas de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e seleção da idéia central da frase); (b) processos de integração (mecanismos de coesão: referência e seqüenciação; inferência); (c) macroprocessos (idéia principal e resumo); processos de elaboração (previsões, construção de imagem mental, reação emotiva, integração da informação nova nos conhecimentos anteriores, paráfrase, raciocínio); processos metacognitivos (autogestão do conhecimento e do conhecer). Todos os processos devem merecer atenção no ensino da leitura. Mas a principal tese de Giasson (1993), no que diz respeito ao ensino da leitura, é a necessidade do ensino direto, explícito, de estratégias específicas que orientem o aluno na apropriação e utilização autônoma² e consciente de estratégias eficazes de leitura. Essas estratégias estão relacionadas aos processos e implicam um saber

² Entende-se por *leitor autônomo* aquele capaz de definir os próprios objetivos, monitorar a leitura e avaliar seu desempenho (do ponto de vista estratégico); identificar o contexto sociohistórico e os propósitos do texto, a idéia central, o tema e sua progressão, a ideologia nele contida, o gênero textual e os modos de organização linguística.

como agir criticamente³ diante do desafio do texto em suas várias instâncias.

Numa perspectiva mais ampla, o processamento textual enquanto atividade lingüístico-sócio-cognitiva, segundo Koch (2001a), pressupõe a ativação de três sistemas de conhecimento de alta complexidade: o lingüístico (gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento prévio) e o interacional (pragmático e estratégico) (HEINEMANN; VIEHWEGGER, *apud* KOCH, 2001a), que são acessados pelo leitor por meio de um amplo conjunto de estratégias, entre as quais desempenham um papel fundamental as cognitivas (que pressupõem a realização de algum “cálculo mental”), as sociointeracionais (que têm o objetivo de garantir a interação através de mecanismos de negociação) e as textuais (que compreendem a organização do material lingüístico no texto).

No nível cognitivo, a importância do papel das inferências na interação humana é reconhecida por vários teóricos, no âmbito de diferentes linhas que passam a contemplar os elementos extralingüísticos inerentes ao uso da linguagem. Não somente o enunciado, mas também o texto é composto por lacunas, deixadas por aquele que escreve, as quais, à medida que lemos, vão sendo por nós preenchidas. Esse preenchimento pode ser feito a partir da construção de inferências, que, num sentido geral, são as conclusões a que o leitor chega sobre o significado de um enunciado ou texto a partir de pistas que esse enunciado ou texto contém. A habilidade de fazer inferências é, pois, fundamental na construção dos sentidos do texto, sendo previsível que os leitores menos proficientes não consigam chegar às inferências adequadas.

Isto nos leva ao ensino da leitura. A tarefa de oportunizar o desenvolvimento de habilidades de processamento textual está também associada à concepção de modelos de leitura adotada. Hudson (1998) apresenta uma visão bastante aceita na literatura atualmente, na qual distingue três abordagens: a **ascendente**, ou lingüística, pela qual o leitor constrói o sentido do texto linearmente a partir da letra, palavra, locução, oração e frase, integrando essas unidades com unidades fonológicas e lexicais (CARROLL; GOUGH, *apud* HUDSON, 1998); a **descendente**, ou psicolingüística, pela qual o leitor parte do conhecimento prévio, de levantamento de hipóteses e inferências para depois descer aos níveis inferiores da estrutura textual (GOODMAN; SMITH, *apud* HUDSON, 1998) e a **interativa**, que explica a leitura como resultante de uma interação entre processos cognitivos superiores, conhecimento acumulado e processamento textual (CARR; RAYNER e POLLATSEK; RUMELHART; JUST e CARPENTER, *apud* HUDSON, 1998).

A seqüência didática

Uma proposta recente para o ensino da produção textual, baseada no

³ *Leitor crítico* é aquele capaz de avaliar a pertinência do texto, no âmbito das suas condições de produção, posicionar-se e interagir com ele, apresentando uma resposta sob a forma de produção verbal organizada (gênero textual).

sociointeracionismo, é a da seqüência didática, que consiste em um conjunto de atividades de aprendizagem organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O objetivo desse procedimento é ajudar o aluno a apropriar-se de um gênero específico, especialmente um que ele não domina adequadamente. Embora essa proposta de seqüência didática contemple especificamente a produção de textos, alguns de seus princípios, com as devidas complementações no que diz respeito ao processamento textual, podem servir de base para a construção de seqüências didáticas de leitura.

Assim sendo, dentro do escopo da investigação, são assumidos os seguintes pressupostos sobre aspectos a contemplar no desenvolvimento da leitura e na formação do leitor, organizados numa *seqüência didática* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), revista e adaptada para a leitura:

(1) a leitura constitui um processo de interação entre autor e leitor, mediado pelo texto, visto como uma unidade de comunicação;

(2) para que a dimensão interativa da leitura seja resguardada no processo pedagógico, é necessário considerar, de forma integrada e dinâmica: os propósitos da leitura para o leitor; o conhecimento prévio do leitor; o tema e sua relevância para o leitor e os propósitos da leitura; o processamento psicofisiológico do texto: leitura silenciosa e oral (Grabe, 2004); estratégias de leitura com foco em microprocessos, macroprocessos e processos de integração, elaboração e metacognição (GIASSON, 1999; KOCH, 2001a); as condições de produção textual (BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY, 2004), compreendendo fatores como o mundo físico, social e subjetivo, o tema e o gênero textual; análise do folhado textual (BRONCKART, 2003) (que envolve a infra-estrutura geral do texto; os mecanismos de textualização; os mecanismos enunciativos); interação leitor-texto: leitura crítica; resposta pessoal ou reação ao texto analisado, através de produção verbal oral ou escrita que represente um desdobramento da interação leitor-texto (a continuidade do diálogo estabelecido); exercício da leitura como prática autônoma: estabelecimento de propósitos, seleção de textos e análises críticas pessoais.

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de seqüência didática para a escrita consiste em solicitar uma produção inicial seguida de um módulo no qual são trabalhados vários aspectos necessários para a produção de gêneros e chegando a uma produção final. Inspirando-nos nisso propusemos uma seqüência de leitura que parte de uma situação de comunicação e de atividades de pré-leitura (durante as quais as condições de produção do texto poderão ser discutidas), seguidas da leitura e análise do texto, com base na noção de folhado textual de Bronckart (2003), através da prática de estratégias de leitura (GIASSON, 1993; KLEIMAN, 1989; KOCH, 2001a). As atividades de pós-leitura permitiram o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade do aluno, além do exercício do senso crítico. Um momento de avaliação sobre a compreensão do texto e sobre sua função comunicativa conduziu à produção de outro gênero, promovendo uma interação real entre o texto colocado em situação e o leitor que se transforma em locutor, estabelecendo um verdadeiro diálogo entre gêneros.

Metodologia do estudo

O método proposto para a realização do estudo aqui mencionado foi o experimental: comparação do desempenho em leitura de dois grupos de alunos universitários, cursando o primeiro ou segundo semestres de seus respectivos cursos, através da aplicação de pré-teste e pós-teste em leitura.

O *grupo experimental* respondeu um questionário, realizou o pré-teste de leitura e, em dezesseis encontros, trabalhou com uma seqüência didática composta de cinco unidades contendo cada uma textos de gêneros variados, acompanhados de atividades elaboradas a partir de pressupostos sociointeracionistas e metacognitivos (estratégias de leitura). Após essa intervenção, o grupo realizou o pós-teste, que consistiu na reaplicação das atividades propostas no pré-teste.

O *grupo de controle* respondeu o questionário, realizou o pré-teste e foi submetido à leitura dos mesmos textos que compuseram as atividades do grupo experimental, porém com atividades construídas numa abordagem mais tradicional⁴, centrada no texto, sem o ensino explícito de estratégias de leitura. Após essa intervenção, esse grupo também realizou o pós-teste, que consistiu igualmente na reaplicação do pré-teste.

Discussão dos resultados

Globalmente, os resultados do levantamento e análise dos dados do grupo experimental (GE) e do grupo de controle (GC) apontam os seguintes aspectos:

1) Perfil das amostras

As amostras do grupo experimental e do grupo de controle têm um perfil bastante semelhante, tanto quanto à composição heterogênea das turmas que integravam, quanto a fatores individuais, socioculturais e econômicos. Esse emparelhamento foi importante para a comparação do desempenho entre ambos os grupos.

Dados pessoais e socioeconômicos GE e GC

Grupo	Faixa etária predominante	Gênero predominante	Posição da maioria no curso	Percentual que tem ocupação	Renda média predominante
GE	17 a 24 anos	GF (68,75%)	1º e 2º semestre	87,50%	até 2 salários mínimos
GC	17 a 24 anos	GM (62,50%)	1º e 2º semestre	100%	até 2 salários mínimos

⁴ *Abordagem tradicional*: visão centrada no texto, na compreensão imanente, com ênfase no conhecimento sintático-semântico, geralmente pressupondo uma interpretação única.

Dados socioculturais GE e GC

Grupo	Estímulo à leitura na família	Estímulo à leitura no GF	Estímulo à leitura no GM	Gosto pela leitura	Preferências em leitura
GE	Às vezes (40,62%)	Às vezes e freqüentemente (62,50%)	Às vezes e freqüentemente (65,62%)	Sim (56,25%) Relativamente (37,50%)	Jornais e revistas (75,0%)
GC	Raramente (37,50%)	Às vezes (68,75%)	Às vezes (56,25%)	Sim (56,25%) Relativamente (37,50%)	Jornais e revistas (68,75%)

A função da leitura predominante para as duas amostras é a busca de informação, conhecimento e aperfeiçoamento. Mais de 50% dos aprendizes das duas amostras revelaram às vezes ter dificuldades na leitura.

2) Desempenho geral

Os percentuais médios das respostas nos dois grupos podem ser resumidos nos quadros a seguir.

Percentual médio de desempenho em leitura – Grupo de Controle

Categoria	Pré-Leitura %		Leitura-Descoberta %		Pós-Leitura %		Atividade escrita %	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Adequada	75,0	87,5	46,75	49,75	41,06	35,68	13,75	16,25
Parcialmente adequada	25,0	31,21	13,25	29,25	31,25	36,56	55,0	57,5
Inadequada	0	2,06	36,0	20,5	12,5	24,06	31,25	26,25
Sem resposta	0	0	4,0	0,5	15,12	4,43	0	0

Percentual médio de desempenho em leitura – Grupo Experimental

Categoria	Pré-Leitura %		Leitura-Descoberta %		Pós-Leitura %		Atividade escrita %	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Adequada	63,43	80,0	45,0	60,37	49,06	48,12	28,75	62,5
Parcialmente adequada	34,37	19,68	24,37	21,75	30,31	33,90	46,25	35,0
Inadequada	2,06	0	26,25	17,25	17,40	18,75	25,0	1,87
Sem resposta	0	0	3,12	6,25	3,12	0	0	0

Desempenho adequado de GE e GC em leitura e produção textual

GE	GC
----	----

Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
Leitura	Produção	Leitura	Produção	Leitura	Produção	Leitura	Produção
52,49	28,75	62,83	62,5	54,27	13,75	57,64	16,25

3) *Análise dos dados*

Comparando-se GE e GC, observa-se que:

1. GC teve um desempenho superior ao GE no Pré-teste (Pré-leitura e Leitura-descoberta), ou seja, evidenciou ter mais conhecimento de mundo. Esse dado permite a hipótese de que o GC teria um desempenho potencialmente superior ao GE.
2. No Pós-teste, GC apresentou 12,5% de crescimento na Pré-leitura, 3,0% na Leitura-descoberta e 2,5% na Atividade Interativa, decrescendo 5,4% na Pós-leitura.
3. No Pós-teste, GE apresentou 16,6% de crescimento na Pré-leitura, 15,4% na Leitura-descoberta e 33,8% na Atividade Interativa, decrescendo 0,9% na Pós-leitura.
4. A comparação entre o desempenho global dos dois grupos no pré e pós-teste revela que GE apresentou um aumento de respostas adequadas da ordem de 5,8%, enquanto que o aumento de GC foi de 1%. Tendo em vista o ponto de partida de GC, com desempenho superior a GE, fica ainda mais evidente o ganho qualitativo de GE.

Conclusão

No cômputo geral, GE apresentou um crescimento quantitativo e qualitativo mais acentuado, o que se confirma no salto de qualidade verificado na Atividade Interativa. Algumas das diferenças no desempenho de GC e GE podem ser atribuídas à predominância do gênero masculino (GC) e feminino (GE) e seus processos cognitivos peculiares, além de condições socioculturais e econômicas, conhecimento enciclopédico e posicionamento crítico. No entanto, outros fatores podem ter afetado os resultados, entre eles a intervenção do professor. Outro pode ter sido o baixo grau de comprometimento de GC, levando à exclusão de 50% dos instrumentos do corpus.

As evidências apontam maior comprometimento dos alunos do GE na realização das tarefas e nas atividades de metacognição. A grande maioria revelou ter interesse médio a elevado nas tarefas propostas, tendo como objetivos de leitura a compreensão do texto e a busca de informação. Na auto-avaliação do desempenho de leitura, 20% dos alunos o consideraram muito bom, e 70%, bom, embora mais de 50% dos aprendizes do GE admitissem encontrar alguma dificuldade na leitura. Na comparação com os resultados dos testes, porém, verifica-se que pouco mais de 60% das respostas foram consideradas adequadas, verificando-se uma discrepância entre desempenho real e autopercepção desse desempenho.

Quanto às demais partes dos testes, a influência positiva dos conteúdos

disponibilizados aos alunos no material didático do módulo de intervenção (aplicado somente a GE), foi corroborada pela aplicação do teste *t*. Comparados os resultados globais apresentados por GE e GC, a um grau de confiança de 95%, verificou-se que não houve diferença significativa de desempenho entre os grupos no Pré-teste (o que assegura a homogeneidade das amostras), mas houve diferença significativa no Pós-teste, apontando um crescimento de 1% no GC e de 5,8% no GE. As análises permitem, pois, nos limites estabelecidos, confirmar a hipótese de que o ensino explícito de leitura, apoiado em princípios sociointeracionistas e metacognitivos, pode subsidiar o desenvolvimento de habilidades de leitura nos aprendizes universitários, oportunizando um desempenho superior ao verificado com abordagem mais tradicional.

Assim, os resultados do estudo devem ser entendidos como indicativos de tendência ou de possibilidade de desenvolvimento mais acentuado de habilidades de leitura por meio de abordagem sociointeracionista.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FONTANA, N. M. Competência de leitura e meio cultural: procurando entender a relação. *Conjectura*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2006, p.141-156.
- GIASSON, J. *A compreensão da leitura*. Tradução Maria José Frias. Portugal: Edições Asa, 1993. (Coleção Práticas Pedagógicas).
- HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 18, 1998, p. 43-60.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 8. ed. Campinas, SP, 2001.
- KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001a. (Coleção Caminhos da Lingüística).
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001b. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999 (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Córtes, 2001a.

_____. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. Anais do I ENCONTRO NACIONAL DO GELCO. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001b.

ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (Coleção Passando a limpo).

PEREIRA, C. da C. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.