

O ato de ler e a leitura menocchiana

Rodrigo Bastos Cunha¹

Resumo

Este artigo é a síntese de um estudo norteado pela busca de indícios de leituras em produções de texto de estudantes de um pré-vestibular, nas quais as construções de sentido são reveladoras de suas visões de mundo. As produções estudadas foram feitas a partir de propostas de redação de vestibulares, com a leitura das coletâneas originais de textos curtos que acompanham essas propostas e com a leitura de reportagens que as substituem. Esse trabalho teve como ideias centrais as noções de Bakhtin, que permitem sinalizar o diálogo que os textos produzidos pelos estudantes estabelecem com suas leituras precedentes e a circularidade de sentidos em discursos que dialogam com essas leituras e com aqueles textos. A análise permite concluir que, no percurso entre a leitura e a escrita, uma teia de sentidos é construída a partir da mobilização de leituras precedentes, desencadeada por uma atitude de resposta às propostas de redação.

Palavras-chave

Leitura; escrita; dialogismo; circularidade; paradigma indiciário.

A reflexão que faremos neste artigo sobre o ato de ler e a expressão “leitura menocchiana” é a síntese do trabalho de pesquisa que desenvolvemos no doutorado, em um estudo sobre a relação entre leitura e escrita. Aquela expressão é inspirada em Menocchio (ou Domenico Scandella), personagem da pesquisa do historiador italiano Carlo Ginzburg (2006), publicada originalmente em 1976, com o título de *O queijo e os vermes*, na qual ele aplica a metodologia que

Abstract

This article is the synthesis of a study based on the investigation of reading clues in texts produced by high school students, in which the meaning constructions reveal their vision of the world. The text productions studied are results of writing proposals from entrance examinations, including the reading of the original short texts collection that follow these proposals and the reading of reports that substitute it. This work had as central ideas the Bakhtin's notions that allow to signalize the dialog established between the texts produced by the students and their precedent readings and also the circularity of meanings in discourses which dialogue with these readings and those texts. The analysis shows that, in the pathway between reading and writing, a web of meanings is constructed from the precedent readings, in a responsive attitude to the writing proposals.

Keywords

Reading; writing; dialogism; circularity; evidentiary paradigm.

mais tarde chamaria de paradigma indiciário. Trata-se de uma detalhada investigação sobre as leituras de um sujeito singular e os indícios, em depoimentos à Inquisição, que apontam para uma hipótese geral sobre a cultura popular do período medieval.

A pesquisa que sintetizaremos a seguir usa esse paradigma indiciário e foi feita com estudantes de duas turmas de um curso pré-vestibular público e gratuito, ligado à prefeitura de Paulínia (SP) – e

¹ Pesquisador do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Unicamp e doutor em Linguística Aplicada pela mesma universidade.
E-mail: rbcunha@unicamp.br

extinto em 2006 –, com jovens recém-saídos da escola secundária e adultos que retomaram os estudos após longos anos fora da escola, todos oriundos da rede pública de ensino médio.

As produções de texto que compõem o *corpus* dessa pesquisa foram selecionadas a partir do conjunto total, resultante de duas atividades: um primeiro exercício de produção escrita, a partir da escolha feita pelos alunos de uma entre quatro propostas de redação – duas do vestibular da Unicamp (2001/2006), uma do vestibular da Fuvest (2003) e uma do Enem (2005); e um segundo exercício de produção escrita, a partir da escolha, pelos alunos, de uma entre outras quatro propostas de redação – uma do vestibular da Unesp (2004), uma do vestibular da Fuvest (2000) e duas do vestibular da Unicamp (2000/2004). No primeiro exercício, os alunos de uma das turmas tiveram como leitura prévia a coletânea original de textos curtos das propostas que escolheram, enquanto, nas propostas para os alunos da outra turma, as coletâneas originais foram substituídas por reportagens sobre os mesmos temas. No segundo exercício, a turma que havia feito propostas com coletânea original passou a ler reportagens, e a turma que havia lido reportagens fez propostas com coletânea original.

Das mais de sessenta redações produzidas nessas duas atividades, dezoito foram selecionadas para o estudo. Nessa seleção, restaram apenas redações de alunos que participaram dos dois exercícios, e não foram incluídas as de alunos que participaram apenas do primeiro ou apenas do segundo exercício. Em relação à leitura prévia, mantiveram-se apenas propostas escolhidas tanto por alunos que leram as coletâneas originais quanto por alunos que leram as reportagens que as substituem. Figuram no estudo, portanto, nove alunos que produziram dois textos cada e dissertaram sobre as fronteiras da modernidade (Unicamp-2001), sobre as cotas para negros nas universidades (Unesp-2004), sobre os meios de transporte (Unicamp-2006), sobre o trabalho infantil (Enem-2005) e sobre a água (Unicamp-2000).

Um dos pressupostos teóricos dessa pesquisa é a concepção de linguagem como lugar de interação, de interlocução e como algo que é constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam. Para Geraldi (1990, p. 31), a expressão falada ou escrita “depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de ope-

rações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução”. A linguagem como lugar de interlocução remete-nos à noção do caráter dialógico do discurso proposta por Bakhtin. De acordo com Bakhtin (1997, p. 298), as construções de texto, desde as mais simples, como uma redação escolar, às mais complexas, como as obras científicas ou literárias, “apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por natureza, unidades da comunicação verbal”. Ou seja, são textos que dialogam, por um lado, com seu leitor e, por outro, com textos precedentes nos quais os autores se apoiam ou com os quais lutam.

Outro pressuposto teórico fundamental nesse estudo é a concepção de leitura como transformação. Segundo Silva (1979, p. 4), os atos de refletir e de transformar fazem parte da atividade de leitura. Silva (2003, p. 46-47) acrescenta que “ao ler, o sujeito-leitor sempre mobiliza outros textos presentes na sua história de vida e, após a interlocução, produz um outro texto que é a expressão do sentido que ele conseguiu arquitetar para o texto original”. Essa mobilização de textos da história de vida do sujeito-leitor envolve não apenas a palavra escrita, mas especialmente seu conhecimento de mundo. Freire (2003, p. 11-22) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e isso significa que a leitura de palavras e sua escrita implicam “uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade”.

Ao longo da análise empreendida nesse estudo, pela qual circulamos por textos que nos deram indícios de leituras de seus autores e das leituras de mundo envolvidas em suas construções de sentido, emergiram expressões como “leitura à maneira de Menocchio”, “leitura menocchiana” e “gesto menocchiano de leitura”, para descrever atitudes responsivas dos personagens dessa pesquisa às propostas de redação e à leitura dos textos que as acompanham. Neste artigo, faremos, juntos, uma reflexão sobre essa nomenclatura inspirada no ato de ler de Domenico Scandella.

Acredito que para os leitores de minha tese de doutorado, a comparação das leituras dos alunos envolvidos nessa pesquisa com o modo de leitura de Menocchio, descrito por Ginzburg (2006), possa ter certo grau maior de evidência nos momentos em que há uma clara distorção do texto lido. Contudo, na tese, não me refiro apenas às dis-

torções ao tratar de leitura menocchiana: falo também do apego a um trecho do texto lido em detrimento de outro, por exemplo. E observe, ainda, o fato de as deformações de sentido feitas por Menocchio importarem menos para Ginzburg (2006, p. 89) do que a torrente de perguntas que aquele moedor de grãos medieval colocava àquilo que lia, as quais iam muito além da leitura da palavra. Ginzburg (2006, p. 20-21) conclui que, por mais que aquele sujeito e suas ideias sobre a origem do mundo fossem aparentemente fora do comum, sua singularidade transitava dentro dos limites da cultura de seu tempo e de sua classe social. Menocchio articulou sentidos em circulação em seu tempo e em seu meio, tanto naquilo que lia da palavra escrita quanto naquilo que lia do mundo ao seu redor.

Longe de tirar a singularidade desse notável personagem medieval, o que faço aqui, ao estender a todo e qualquer leitor o que chamo de gesto menocchiano de leitura, é tão somente reafirmar o seguinte: 1) a relação dos sujeitos com a linguagem – incluída aí a leitura da palavra – é sempre singular (cf. ABAURRE et al, 2003, p. 10); 2) essa relação se dá sempre como um diálogo (cf. BAKHTIN, 1997, p. 298-333), que é parte de uma cadeia de sentidos em circulação; 3) desses sentidos pelos quais circulam os sujeitos, fragmentos são selecionados por eles e entrecruzam-se em um processo de bricolagem (cf. CERTEAU, 1994, p. 270) que é uma nova construção de sentidos; 4) a seleção dos fragmentos e o seu ordenamento nessa nova construção de sentidos se dá sempre a partir da leitura de mundo de cada sujeito (cf. FREIRE, 2003, p. 11-22). É basicamente isso o que faz Menocchio.

Certamente não temos, entre os personagens envolvidos em nosso estudo, a ousadia menocchiana de confronto com ideias que circulam entre os que estão no poder constituído de seu tempo. Entretanto, como estudiosos da linguagem, a atitude aparentemente revolucionária de Menocchio no período medieval é, para nós, meramente uma curiosidade reveladora daquilo que realmente nos interessa: a sua relação com a palavra escrita e a bricolagem empreendida por ele com recortes de sentidos em circulação no seu tempo e no seu meio.

Todos os autores dos textos analisados em minha pesquisa de doutorado, tenham eles feito uma leitura correta ou com algum grau (pequeno ou grande) de distorção das propostas de redação e dos textos que as acompanham, tiveram como ponto de partida sua leitura de mundo; e, a partir dela, fizeram seus recortes para o processo de bricolagem; este, por sua vez, como nova construção de sentidos, nada mais era do que uma atitude responsiva (cf. BAKHTIN, 1997, p. 299) no diálogo com as propostas de redação e com os textos lidos; e, por serem diálogos cujo ponto de partida é a leitura de mundo dos alunos, cada um tem sua singularidade.

Vimos nos textos dos alunos indícios que vão desde recortes da própria leitura da palavra que se recombina no processo de bricolagem (caso de Rodrigo)² e fragmentos da leitura da palavra que despertam leituras precedentes (caso de Josimar),³ até combinações de cenas da TV e do cotidiano que prescindem da palavra prevista como leitura prévia (caso de Michele).⁴ Em todos esses casos, é a visão de mundo de cada um que leva à escolha desta ou daquela palavra a ser recombinada; do trecho lido que mais dialoga com as leituras a despertar; ou dos fragmentos de leitura do mundo que podem ser combinados na bricolagem que irá dialogar com a proposta de redação.

Relembrando o que Certeau (1994, p. 265) diz em *A leitura do cotidiano*, daquilo que lê na palavra – e, com o apoio de Freire (2003), podemos acrescentar, daquilo que lê no mundo –, o leitor “combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações”. E é isso o que chamo de leitura menocchiana ou gesto menocchiano de leitura. A partir de fragmentos do que leu em obras como *Fioretto della Bibbia* e de fragmentos de sentidos que circulavam em seu tempo e em seu meio, Menocchio teceu sua cosmogonia, sustentando que a origem do mundo estava na putrefação (cf. GINZBURG, 2006). Dizer que todo ato de ler se dá, de certa forma, assim como o de Menocchio não é fazer “vistas grossas” às sinuosidades de leitura ou encarar a “pluralidade indefinida de significa-

² Ver Cunha (2009), capítulos IX e X.

³ Ibid., capítulos IV e XII.

⁴ Ibid., capítulos IV e V.

ções” como uma espécie de “vale tudo” no que diz respeito à leitura. É apontar que tanto os processos de bricolagem que resultam de leituras distorcidas quanto os que se dão a partir de leituras corretas são feitos com a combinação de fragmentos do que foi lido (na palavra e no mundo), os quais, uma vez recombinados, resultam em novas construções de sentido.

Ainda recordando Certeau (1994, p. 272), no ato de ler, “a autonomia do olho suspende as cumplicidades do corpo com o texto; ela o desvincula do lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular”. Podemos supor certas “suspensões da cumplicidade do olhar” dos alunos em relação aos textos lidos por eles, como a que levou Jeferson, a partir da leitura da palavra na proposta e no texto sobre trabalho infantil, a aumentar as possibilidades de circulação por eles, ao defender a valorização do trabalho para jovens de 16 a 25 anos;⁵ ou a que levou Eduardo a se referir à ausência de “decaimentos” no território brasileiro;⁶ ou a que levou Maico a divagar sobre mudanças no ensino do país ao longo de uma geração.⁷

Os leitores de minha tese também podem supor a suspensão da cumplicidade do meu olhar de pesquisador na leitura de trechos específicos de redações como essa de Maico, que me leva a uma divagação ainda maior acerca de mudanças na educação brasileira; como a de Michele, sobre cotas, que me leva a refletir sobre minha própria prática como professor e a compartilhar com vocês esta reflexão; ou como a de Gabriela, que me leva a deixar pistas, em meu próprio texto, da minha leitura de mundo a partir da qual lanço uma lupa sobre trechos específicos dos textos sobre cotas para negros nas universidades.⁸

E não é difícil, para mim, supor que os próprios leitores de minha tese também tenham cada um os seus momentos de suspensão da cumplicidade do olhar com o texto, uns mais atentos à primeira parte do trabalho – dedicada ao referencial teórico, a considerações sobre a

cultura escolar e à memória de leitura e escrita dos personagens da pesquisa –, outros, à segunda – dedicada à análise dos textos produzidos por esses personagens –, cada um despertando ao longo da leitura seu próprio leque de leituras precedentes. O próprio fazer acadêmico é assim, uma bricolagem de fragmentos do que lemos aqui e ali, na palavra e no mundo, ao longo de toda uma vida. Logo acima, fiz uma espécie de síntese da bricolagem maior empreendida ao longo de todo esse trabalho de pesquisa, em que princípios básicos sobre linguagem e sobre leitura – fragmentos teóricos que circulam em inúmeras obras – se entretecem em uma nova construção de sentidos a partir de um fio condutor: o método de investigação aplicado por um historiador italiano no estudo acerca de um sujeito medieval e de suas leituras.

Se Ginzburg (2006, p. 10) chegou a uma hipótese geral acerca da cultura popular do século XVI a partir de uma investigação que girava em torno de um indivíduo aparentemente fora do comum, que conclusões teremos tirado desse nosso estudo envolvendo sujeitos aparentemente comuns, cada qual com sua singularidade? A confirmação de que é singular a relação de cada um desses sujeitos com a linguagem na leitura da palavra e na produção de textos escritos – por mais que eles tenham em comum – já é, por si só, uma contribuição significativa, tanto do ponto de vista teórico quanto do pedagógico. Em relação à escrita, reforça a ideia de que a prática docente deve procurar, sempre que possível, dar retornos diferenciados às produções dos alunos, voltados para as especificidades de cada um, como o preenchimento de lacunas para dar coesão textual (no caso de Delaíde);⁹ o abrandamento da agressividade como estratégia de convencimento (no caso de Jeferson);¹⁰ ou o incentivo aos voos estilísticos, acompanhado de um alerta sobre vestibulares que não os veem com bons olhos (no caso de Meirielly).¹¹

⁵ Ver Cunha (2009), capítulo X.

⁶ Ibid., capítulo VII.

⁷ Ibid., capítulo V.

⁸ Ibid., capítulo VIII.

⁹ Ibid., capítulo VI.

¹⁰ Ibid., capítulo IX.

¹¹ Ibid., capítulo X.

E, em relação à leitura, trata-se de uma atividade que vai muito além da mera mensuração do quanto o aluno leu ou com que grau de “correção” ele o fez. Enquanto Cuche (2002, p. 158), ao tratar da cultura de massa, dizia que “há uma certa uniformização da mensagem midiática, mas isto não nos permite deduzir que haja uniformização da recepção da mensagem”, creio que os dados da nossa análise permitem deduzir que não é possível haver uniformização na leitura da palavra, seja ela a recepção de um texto relativamente longo ou de um conjunto de textos relativamente curtos. Embora se pretenda, em certa medida, que o uso da palavra escrita uniformize a transmissão de conhecimento, especialmente no ambiente escolar, essa transmissão se dá sempre em diálogo com uma pluralidade de sujeitos, cada qual com sua história de vida, suas leituras precedentes da palavra e do mundo, suas suspensões de cumplicidade do olhar com o texto, seu modo próprio de ver e ler as coisas.

Mas, além de os alunos serem singulares, o que podemos apontar de comum entre eles? Assim como Ginzburg (2006, p. 15) constatou uma circularidade entre a cultura popular e a cultura dominante na Idade Média, nossos personagens também deixam em seus textos indícios de sua circulação por sentidos que transitam tanto no cotidiano popular quanto nos discursos da cultura dominante de nosso tempo. Se, por um lado, ao falar em transportes, eles pensam em si próprios como usuários que transitam majoritariamente pelo meio rodoviário; ou ao tratar do acesso ao ensino superior, lembram de sua própria condição de ex-alunos de escolas públicas, por outro, despertam em suas bricolagens discursos dominantes sobre a educação como redentora de todos os males sociais ou sobre a necessidade de capacitação constante dos sujeitos para a sua adequação às exigências do mercado de trabalho moderno.

Além de constatararmos que há em nosso tempo uma circularidade de culturas e de sentidos – em trânsito bem mais acelerado que a encontrada por Ginzburg no período medieval, devido às novas tecnologias de comunicação e informação –, que outra conclusão tere-

mos tirado a partir de nosso estudo? Os dados de nossa análise mostraram que, independentemente de se estar exposto a um texto relativamente longo ou a um conjunto de textos relativamente curtos, é determinante o repertório de leituras precedentes (da palavra, do mundo) nas construções de sentido em produções de textos baseadas em determinadas leituras prévias.

Tal repertório, se for restrito, pode levar à colagem na palavra, tanto na leitura de uma reportagem (no caso de Gabriela)¹² quanto na leitura de uma coletânea (no caso de Rodrigo).¹³ A ausência ou escassez de indícios de leitura da palavra, por sua vez, não pode ser vista como falta de entendimento do texto lido e muito menos como falta de um repertório de leituras precedentes que possibilitassem tal entendimento: as redações de Michele¹⁴ mostram-nos a possibilidade de construir textos que fazem certa reflexão acerca de questões da atualidade, a partir de leituras críticas de cenas do cotidiano (como em relação às câmeras de vigilância) e daquilo que se vê na televisão (como a imagem dos negros em novelas e no noticiário).

Ao longo da pesquisa, descartamos uma de nossas perguntas iniciais, sobre eventuais diferenças nas construções de sentido que pudessem ser decorrentes da distinção entre estar exposto a um texto relativamente longo ou a um conjunto de textos relativamente curtos. Os dados da análise mostraram-nos que o que se faz com aquilo que se lê depende muito mais da visão de mundo e das leituras precedentes de quem lê do que propriamente dos conteúdos dos textos lidos – e mais uma vez podemos recordar a figura de Menocchio como ilustradora de como se opera o ato de ler.

Embora a reportagem sobre cotas, por exemplo, apresentasse ao leitor um leque bem mais amplo de vozes, dados e argumentos (contrários ou favoráveis ao sistema) que a coletânea da Unesp, os alunos que a leram se apegaram a trechos com os quais mais se identificaram. E, apesar de a coletânea da Unicamp sobre as fronteiras da modernidade, por sua vez, ampliar mais as possibilidades de abordagem do que a reportagem sobre imigração de brasileiros para o Japão,

¹² Ver Cunha (2009), capítulo VII.

¹³ Ibid., capítulo X.

¹⁴ Ibid., capítulos IV e V.

isso não impediu que as leituras precedentes despertadas por Josimar¹⁵ o fizessem ir além do texto lido sobre descendentes de japoneses. Ele faz isso tanto na leitura dessa reportagem quanto na leitura da coletânea sobre água,¹⁶ contudo, em ambos os casos, apega-se a trechos dos textos lidos.

Como a leitura da palavra não pode ser desvinculada do ponto de vista de quem lê e do repertório de leituras precedentes que esse leitor possui, estou ciente de que o que digo acima pode ser lido de maneiras diversas. Entre as leituras possíveis, por exemplo, estaria a resignação de que não é possível mudar o passado e a história de vida de cada leitor no presente – o que, por sua vez, dependendo do ponto de vista, pode ser encarado como se o professor de língua portuguesa pudesse “lavar as mãos” sobre o trabalho com leitura na escola; ou, por outro lado, como a percepção de que a educação formal escolar não tem superpoderes para, por si só, resolver todos os problemas do mundo. Essa percepção pode gerar em quem trabalha com ensino de leitura e de escrita uma inquietação (e é sempre salutar que nos inquietemos): então, o que fazer?

Eu diria que há uma pluralidade indefinida de possibilidades do que fazer tanto no trabalho de leitura e interpretação de textos quanto no de produção escrita, as quais devem estar centradas, fundamentalmente, em uma ideia básica do que não fazer: o que o tribunal da Santa Inquisição fez em relação às leituras de Menocchio e à sua cosmogonia. Não posso queimar alunos como Jeferson, Michele ou Meirielly na fogueira da incerteza de sua capacidade diante dos desafios do mundo, a qual poderia ser provocada, se eu simplesmente anulasse seus textos por critérios de avaliação que as bancas de vestibulares utilizam.¹⁷ Posso, pelo contrário, tirar lições de seus textos e compartilhá-las com os outros alunos. O de Meirielly, sobre trabalho infantil, por exemplo, pode ser usado tanto para mostrar a eles a escrita como um diálogo com um leitor genérico – e não apenas com

o professor ou o corretor – quanto para apontar possibilidades estilísticas que não há por que eles não experimentarem, desde que estejam cientes dos limites impostos quando se trata de um vestibular. Esse texto e o de Jeferson, também sobre trabalho infantil, podem ilustrar o ensino de gênero na escola, como uma “jaula flexível”,¹⁸ a qual limita a expressão do autor a um determinado recorte temático, uma determinada estrutura composicional e um determinado estilo. Já os textos de Michele podem ilustrar comentários como o que fiz em uma aula e compartilhei com os leitores de minha tese, sobre leitura do que vemos na TV ou no cotidiano. Isso não é desvalorizar a leitura da palavra. É, antes, valorizar a indefinida pluralidade que há na leitura do mundo.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. et al. *Estilo e gênero na aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Komedi, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermanina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CERTEAU, Michel de. Usos da língua. In: _____. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 221-273.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.
- CUNHA, Rodrigo Bastos. *Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

¹⁵ Ver Cunha (2009), capítulo IV.

¹⁶ Ibid., capítulo XII.

¹⁷ Pelos critérios de correção da Unicamp, esses textos corriam sérios riscos de serem anulados respectivamente em “Tema”, “Coletânea” e “Tipo de Texto”. Ver Cunha (2009), capítulos IV e X.

¹⁸ Tomo emprestada, aqui, a expressão usada por Ginzburg (2006, p. 20-21) para referir-se à liberdade de Menocchio, condicionada à cultura de seu tempo; uso-a para referir-me à noção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1997).

GERALDI, J. W. *Linguagem, interação e ensino*. 1990. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Companhia de bolso).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Uma reflexão sobre o ato de ler*. 1979.

Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Unidades de leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

Recebido em fevereiro de 2009 e aceito em maio de 2009.