

Ensino e aprendizagem em ler para aprender

Elza Kissilevitc¹

Maria Celina Teixeira Vieira²

Resumo

A partir de um levantamento bibliográfico, procura-se caracterizar o ler para aprender numa concepção construtivista de ensino e aprendizagem e numa concepção de leitura que considera a interação entre autor-texto-leitor-contexto na produção de significados e/ou sentidos de forma a fundamentar estratégias que favoreçam a compreensão leitora no âmbito escolar.

Palavras-chave

Leitura significativa; ensino e aprendizagem; processo cognitivo; intervenções.

Ler é, entre tantas habilidades desenvolvidas pelo indivíduo, a possibilidade de mergulhar em outros mundos possíveis; é a janela que se abre para adentrar numa teia de relações e significados. É a chave para a busca de novos conhecimentos, novas aprendizagens; é a possibilidade de dialogar com outros sujeitos e, principalmente, dialogar consigo mesmo. Se a leitura é um instrumento tão valioso, não podemos ficar passíveis diante de um quadro comprometedor no que diz respeito ao desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Avaliações institucionais – como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, 2000) – que enfatizam conhecimentos e habilidades em leitura; requerem que os alunos estabeleçam diferentes relações com o texto escrito; abrangem os processos de recuperação de informações, compreensão, interpretação e reflexão na leitura de diferentes tipos de textos, reafirmam as dificuldades de leitura dos alunos

Abstract

As of a bibliographic survey it attempts to characterize the to read for to learn at a constructivist conception of teaching and learning as well as at a conception that considers the interplay among author/text/reader/context in the production of the signification and/or significance at appearance by to establishing strategies that help the reading comprehension in the scholar context.

Keywords

Significative reading; teaching and learning; cognitive process; interventions.

brasileiros. Seus resultados – avaliados os níveis de proficiência em escala de 1 a 5 – indicam que apenas 5% dos alunos brasileiros chegaram ao nível 4, que avalia as habilidades de localizar, organizar, reconhecer e interpretar vários sentidos de linguagem e formular hipóteses; e somente 1% chegou ao nível 5, que avalia habilidades de localizar e organizar várias informações contidas no texto, demonstrando compreensão global, avaliação crítica, extração do texto de determinado conhecimento. As dificuldades em relação à leitura são comprovadas também por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que realizam uma avaliação individual de desempenho por competências.

Conforme os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em relação aos resultados do Enem (2006), os alunos obtiveram, em seus

¹ Mestranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. E-mail: cirandainfantil@ig.com.br

² Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. E-mail: mcteixeiravieira@gmail.com

desempenhos, média geral de 36,90 na prova objetiva e 52,08 em redação, numa variação de escala de 0 a 100.

Estudo divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro em relação aos dados obtidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que tem como finalidade colher informações sobre as habilidades e as práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros na faixa etária entre 15 e 64 anos de idade, indica que, no período de 2001 a 2005, a escolaridade da população brasileira aumentou, porém o aprendizado não refletiu na mesma proporção. De acordo com o Inaf, 9,8 milhões (8%) de pessoas com idade entre 15 e 64 anos são consideradas analfabetas e 37,1 milhões (30%) têm alfabetização rudimentar, ou seja, conseguem entender textos pequenos e simples.

O que os resultados refletem, em boa medida, é que muitos são os problemas a serem resolvidos sobre as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e muitas são as áreas de conhecimento que procuram contribuir com reflexões e pesquisas acerca dessas questões.

Refletir sobre o ensino da leitura na dimensão escolar faz-se necessário, pois ele somente se desenvolve em situações significativas de aprendizagem para os alunos e, para que isso ocorra de fato, é necessário que o professor compreenda o processo de construção de conhecimento envolvido no ato da leitura, considerando que aprender a ler é diferente de ensinar a ler. Esses pressupostos são indispensáveis para o planejamento de atividades que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura. É importante também que o contexto de aprendizagem seja construído na interação dos sujeitos (alunos e professores) que possuem objetivos comuns e que seja considerada a relevância das atividades propostas.

Segundo Smith (1999), os professores devem saber muito mais sobre o processo que envolve a leitura do que propriamente o seu fazer, ou seja, é necessário considerar: importância dos olhos, mecanismos da memória, atenção, ansiedade, diferentes linguagens, compreensão da fala, relações interpessoais, diferentes contextos socio-culturais, entre outros; além disso, para aprender a ler, é necessário a seleção de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente como guia.

É muito comum ouvirmos que os alunos não têm interesse, gosto pela leitura e que não querem aprender. Esses argumentos são apoiados muitas vezes numa visão de atribuir somente ao texto a garantia da compreensão das informações impressas, além de ideias equivocadas sobre a leitura, como: ler é decodificar palavras escritas em som; ler é entender os pensamentos do autor, como se somente a decodificação das letras e a aprendizagem de seus sons possibilitassem tornar alguém um bom leitor. Isso torna visível que o estudo e a problematização sobre a leitura no contexto de ensino e aprendizagem se fazem necessários considerando o professor um leitor mais experiente, portanto, responsável pela garantia ou não do aprendizado da leitura.

O significado das palavras depende do contexto em que elas ocorrem, o que demonstra que devemos nos preocupar com o que está envolvido no ato de ler e na compreensão da leitura, e isso implica compreender o ato de ler como diálogo que se estabelece na inter-relação entre leitor-texto-autor-contexto de produção e de leitura.

Outras questões que estão envolvidas na leitura, como: para que ler? Como ler? Koch e Elias (2006) evidenciam a necessidade de tematizar a leitura, seus pressupostos, suas concepções e formas recorrentes de seus usos e funções.

Para Smith (1999), uma habilidade essencial para a leitura é depender o menos possível dos olhos; é lógico que os olhos têm um papel importante na leitura, pois é através deles que a informação chega ao cérebro e que é chamada de informação visual. Porém, essa informação não é suficiente para que haja a compreensão da leitura; outras informações são necessárias – conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto; compreensão da linguagem; habilidade geral em relação à leitura – que, agrupadas, recebem o nome de informação não visual.

É o cérebro que determina o que e como vemos, tendo por base o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto, ou seja, na leitura deve-se levar em consideração o texto impresso (informação visual) e o que está por trás dos olhos do leitor, o que está por trás do texto – o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto (informação não visual).

Quando tentamos ler algo que não faz sentido, quando há ausência de conhecimento prévio sobre o assunto, quando há relutância

para usar a informação visual e há maus hábitos de leitura, o cérebro é sobrecarregado de informação visual, provocando a “visão túnel” (SMITH, 1999, p. 34); isso é um risco na aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, compromete a sua compreensão.

Se o leitor não compreende o que está lendo, dificilmente conseguirá lembrar o que foi lido. Lembrar ou não de uma informação irá depender da necessidade de acionar a memória de curto prazo ou a memória de longo prazo, que são relevantes na leitura.

A memória de curto prazo, temporária e funcional, retém brevemente aquilo em que prestamos atenção no momento da leitura, ou seja, a informação que entra na mente não permanece; já a memória de longo prazo é responsável por toda a informação não visual: é o nosso conhecimento de mundo. Ao acrescentar ou modificar novas informações, desde que sejam significativas e façam sentido, a memória de longo prazo organiza essas informações, pois trata-se de uma rede com estrutura de conhecimento organizada. Em outras palavras, quando lemos atribuindo significado ao texto, ocorre a compreensão, pois recuperamos informações da memória de longo prazo.

Kleiman (2002) aborda a leitura como processamento cognitivo que envolve a relação entre leitor e texto, linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. O processamento tem seu início com a percepção do material escrito (texto-objeto), o qual é transmitido para a memória de trabalho, interpretando e organizando-o em unidades significativas, considerando o conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (conhecimento de mundo) que o leitor possui.

Constatamos, então, que o significado não reside na impressão do texto escrito. É o leitor que dá significado ao material impresso ou falado; ou melhor, o significado está além das palavras (faladas ou escritas); porém, fatores linguísticos (léxico, estruturas sintáticas complexas, orações simplificadas, ausência de pontuação etc.), bem como os aspectos materiais (tipo de letra, tamanho, textura do papel, variedade tipográfica etc.), segundo Koch e Elias (2006), influenciam o processo de leitura e produção de sentido. Smith (1999) diz que os aspectos físicos da linguagem, o texto impresso, não são suficientes para atribuir significado real, pois a ambigüidade está presente na linguagem. Apesar de a ambigüidade ser uma das facetas da linguagem,

ela necessariamente não é um problema para o escritor, pois o autor, ao escrever um texto, por exemplo, possui intencionalidades, e o significado pretendido, pelo menos em sentido geral, aparece primeiro, ou seja, “o significado sempre tem prioridade.” (SMITH, 1999, p.71).

Além dos aspectos físicos da linguagem, Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das ideias do autor, cabendo ao leitor apenas captar, passivamente, as intenções do produtor, sem considerar a interação autor-texto-leitor. Quando o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas ter conhecimento do código usado para decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto, o qual é apenas um instrumento de comunicação. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, os sujeitos envolvidos exercem papel ativo, dialogam, constroem o sentido do texto na interação entre texto e sujeitos, considerando também os elementos linguísticos, a organização textual e os conhecimentos que o leitor já possui. Nessa visão, a leitura é uma atividade de produção de sentido.

Para compreendermos a linguagem e o sentido atribuído a ela, recorreremos a uma habilidade natural de buscar sentido no mundo, conforme aquilo que já sabemos, percebemos e esperamos.

Tudo aquilo que já possuímos em nossa mente – conhecimento adquirido – é a fonte, a base que temos para encontrar sentido no mundo e aprender mais.

É no cérebro que está o “mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamentos adquiridos com total desenvoltura.” (SMITH, 1999, p.73).

Isso significa que em nossa mente há uma teoria de como o mundo é para o indivíduo. Essa teoria é complexa e corresponde à síntese de toda experiência vivida, valores, conhecimentos, lugar social. Somente conseguimos atribuir sentido ao mundo através da relação com a nossa teoria pessoal, ou seja, aprendemos algo, modificando e elaborando nossa teoria.

É, portanto, através da experimentação que se desenvolvem as teorias de mundo, pois levantamos hipóteses sobre os fatos, fenômenos, eventos; testamos, modificamos, alteramos, confirmamos, confrontamos ou não essas hipóteses através de experimentos. Podemos dizer que experimentos são situações de aprendizagem e a aprendizagem é a base da compreensão e vice-versa, conforme nos apresenta Smith (1999, p. 87):

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever; para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo.

Evidencia-se que o cérebro guarda a síntese da experiência adquirida tanto das ações diretas quanto das observações e comunicações que estabelecemos com os eventos do mundo externo. Tudo o que é exterior a nós, o que está a nossa volta, envolve uma rede de complexidade e essa rede reflete em nosso mundo interior. Isso significa que o cérebro está mais preocupado em guardar ideias gerais do que se preocupar em memorizar detalhes, eventos específicos; não que isso não possa ocorrer. Lembramos de fatos específicos quando são relevantes, quando têm significado especial para nós. Qualquer coisa que não possa ser relacionada com aquilo que já conhecemos, qualquer coisa que não faça sentido com a teoria de mundo individual nos deixa perplexos, confusos e inseguros.

Outra função importante da teoria pessoal de mundo é a possibilidade de antecipar, prever eventos futuros, ou seja, criar expectativas sobre o que poderá acontecer em determinadas situações – isso graças à eficiência da teoria de mundo, que funciona mesmo quando não temos consciência dela.

A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer no desenrolar da leitura de um texto escrito, por exemplo, ocorre graças à previsão, que é “a eliminação antecipada de alternativas improváveis” (SMITH, 1999, p.78) e funciona como uma espécie de adivinhação que ocorre

dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo. Na leitura de um texto é fundamental a previsão, pois à medida que lemos, vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo, de fato, o texto lido, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer “previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas.” (SMITH, 1999, p. 78).

Em outras palavras, ler é fazer perguntas ao texto escrito. Quando lemos, extraímos informações do texto de maneira seletiva. A leitura com compreensão fornece respostas às perguntas feitas pelo leitor.

Diante de um texto, tenho que saber que pergunta fazer para poder compreendê-lo e ter as respostas. As perguntas que fazemos na leitura estão quase sempre implícitas, não temos consciência dessas perguntas e nem de que as estamos fazendo; nem temos consciência de que estamos obtendo as respostas.

Podemos ler para identificar letras, palavras ou significados, dependendo da situação e da necessidade da leitura. A crença diz que, diante de um texto, precisamos reconhecer as letras para identificar as palavras e as palavras para compreender o significado; porém, a compreensão da leitura funciona na direção contrária.

Mesmo que não conheçamos palavras individuais, o contexto, considerando os conhecimentos prévios do leitor, encarrega-se de dar sentido ao texto; por isso, a melhor estratégia para a leitura é ler o texto diretamente para encontrar o significado. Podemos olhar o texto e fazer perguntas sobre letras, palavras ou significados. As respostas dependem da finalidade da leitura. Os leitores fluentes são aqueles que prestam atenção somente à informação mais relevante para as suas finalidades.

Não podemos deixar de considerar que a interação entre o conteúdo do texto e o leitor é mediada pela intencionalidade com a qual se lê o texto, ou seja, os objetivos da leitura. São os objetivos que determinam o modo de leitura.

Objetivos ou intenções da leitura determinam tanto as estratégias responsáveis pela compreensão quanto o controle, mesmo que inconsciente, que o leitor exerce sobre a compreensão à medida que lê. Estratégias para a compreensão da leitura são procedimentos usados pelo leitor e que envolvem objetivos; planejamento das ações

para atingir os objetivos; avaliação; e possíveis mudanças, considerando o grau de conhecimento linguístico do leitor e de conhecimento prévio relevante do conteúdo do texto (SOLÉ, 1998).

Kleiman (2002) afirma que para haver o processamento do texto, ou seja, a compreensão, o leitor necessita, além das habilidades linguísticas, ativar as estratégias cognitivas (operações mentais inconscientes vinculadas ao conhecimento implícito do leitor) e as estratégias metacognitivas (operações mentais conscientes, reflexivas e intencionais do leitor que favorecem a automonitoração da compreensão), exigindo do professor, como mediador, a criação de situações de aprendizagem que estimulem o pensamento do aluno para a tomada de decisões.

Nessa perspectiva, e em consonância com as ideias de Vygotski, o leitor, ao apropriar-se dos conhecimentos (cultura) adquiridos socialmente, tem uma base para construir sentido ao texto. Mesmo sendo um ato mental, cognitivo e individual, o leitor pode receber contribuições, auxílio de leitores mais experientes, mais competentes, quando não consegue atribuir sentido ao texto que lê. Isso favorece o compartilhamento de ideias, a troca e a socialização coletiva, além de promover o desenvolvimento das funções mentais superiores (memorização, atenção, lembrança, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, controle do comportamento), favorecendo a aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto escolar, percebemos em Vygotski (2007) as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado determinados pelo nível de desenvolvimento potencial e pelo nível de desenvolvimento real do aluno, ou seja, o quanto o aluno é capaz de aprender através da interação com outro aluno mais capaz ou adulto (no caso, o professor). Quando esse desenvolvimento potencial se confronta com o desenvolvimento real do aluno (o que ele consegue fazer sozinho), surge a zona de desenvolvimento proximal, a qual fornece bases para novas aprendizagens, pois desperta processos mentais de desenvolvimento.

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

Koch e Elias (2006) apontam que, diante de uma atividade de leitura, várias estratégias são acionadas pelo leitor proficiente: seleção, antecipação, inferência e verificação. Esses procedimentos possibilitam ao leitor o controle da leitura, permitindo tomar decisões diante das dificuldades e confirmar suas hipóteses no texto.

Solé (1998) esclarece que, para que haja a compreensão do texto, o leitor deve utilizar:

- **estratégias antes da leitura** – motivação do leitor, definição dos objetivos de leitura, conhecimento prévio sobre o assunto, formulação de previsões e questionamentos do leitor diante do texto. Essas estratégias são relevantes: a leitura começa antes que se inicie a leitura integral do texto, e as expectativas criadas facilitam a interação entre o leitor e o texto;

- **estratégias durante a leitura** – confirmação ou retificação das antecipações criadas antes ou durante a leitura, construção do sentido global do texto e da ideia principal, formulação de perguntas sobre o que foi lido, esclarecimentos de possíveis dúvidas. O uso de estratégias durante a leitura pressupõe a leitura autônoma, ou seja, o leitor consegue ler sozinho; ou compartilhada, quando ele necessita da ajuda de um leitor mais experiente que o auxilie a questionar o texto; a estabelecer relações; a buscar indícios no texto; a levantar hipóteses, inferências; a posicionar-se diante das ideias do autor;

- **estratégias depois da leitura** – identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de respostas e perguntas, impressão a respeito do texto lido. Essas estratégias estimulam o leitor a aprofundar seus conhecimentos permeados pelo compartilhamento de ideias e de interpretações com outros leitores. Escrever sobre o que se leu também é fundamental para verificar se houve compreensão do texto.

Cabe ressaltar que, durante a leitura, algumas dessas estratégias são ativadas simultaneamente, demonstrando que não há limites nítidos entre o que acontece antes, durante e depois da leitura.

A leitura, quando considerada como objeto de conhecimento, torna-se indispensável na realização de novas aprendizagens; por isso,

seu ensino, na escola, demanda uma atenção especial. Acreditamos que, quanto mais os alunos leem, mais domínio têm sobre a leitura; a extensão da compreensão aumenta tanto na linguagem falada como na escrita; os alunos aprendem a pensar melhor; aumentam o vocabulário; a habilidade de escrever também melhora, ou seja, os alunos podem ver-se como leitores e escritores competentes, uma vez que tudo o que aprendem sobre leitura ajuda-os na escrita e tudo o que aprendem na escrita contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Ao considerar as avaliações realizadas por instituições como as apresentadas no início do texto, entendemos a necessidade de conhecer como os professores exercem/desenvolvem suas práticas de leitura com os alunos. Smith (1999), entre outros, informa que são usuais práticas de leitura muito mais ligadas às significações linguísticas do que ao sentido; a percepção verbal em detrimento da apreensão do sentido; a prática da leitura palavra por palavra, numa decodificação linear do texto; exercícios que têm, com a compreensão do texto, relações distantes. Esses procedimentos caracterizam uma visão estruturalista da linguagem, em que a compreensão de um texto depende do conhecimento linguístico do leitor e de sua capacidade de reconhecer a relação significante /significado, veiculada pelo código que viabiliza a mensagem.

Ler é, por um lado, atividade psicológica perceptual; por outro, atividade linguística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da linguística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolinguistas, voltados para os usos e as funções da linguagem, quanto por psicolinguistas, voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Entendemos a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza 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.

O leitor usa de todo o seu conjunto de conhecimentos prévios, objetivos, habilidades de raciocínio e de decodificação para, ao interagir com as pistas fornecidas pelo autor no texto, construir o sentido global deste.

Ao fazer isso, o leitor envolve-se em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, de forma a encontrar evidências ou rejeitar as previsões e as inferências antes pensadas. Constrói, assim, um significado do texto. O significado que o texto tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar, mas sim uma construção que envolve o texto com seu conteúdo; forma o leitor com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios; e forma o autor com sua intencionalidade.

Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para a prática de leitura e escrita tanto para alunos quanto para professores e que estes, em especial, assumem papel relevante na tarefa de articuladores e mediadores dessas práticas. O professor, ao considerar a leitura como um processo eminentemente construtivo/significativo entre leitor-texto-autor-contexto, considera também seus alunos como leitores e escritores em potencial; e o espaço de sala de aula o lugar privilegiado para que o sujeito-leitor sob sua orientação/mediação compare, ordene, exclua, formule e reformule hipóteses e se organize através de uma ação automonitorada que o faz sujeito de sua própria cognição, de sua própria leitura e um agente de produção de conhecimento.

Cabe à escola o papel de ensinar aos alunos as habilidades de leitura e escrita, e essa aprendizagem manifesta-se em contextos reais que façam sentido para os alunos. Essa não é uma tarefa fácil, como diz Guedes (1999, p.15): “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”.

Cada vez mais a sociedade exige um sujeito que seja capaz de obter informações, articular o pensamento de maneira rápida e agir com eficácia na resolução de problemas, desde os mais simples aos mais complexos. Isso faz com que pensemos que, para formar esse sujeito, há um longo caminho a ser percorrido. E o ensino formal faz parte dessa formação, ou seja, a escola exerce um papel imprescindível na formação desse sujeito. A ela compete ensinar os alunos a ler e a escrever autonomamente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enem 2006 – Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=88>. Acesso em: 16 jun. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2006 – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

GUEDES, Paulo C. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em abril de 2008 e aprovado em novembro de 2008.