

LEITURA, VOCALIZAÇÃO OU LOCUÇÃO DO TEXTO? O GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA SALA DE AULA

VANESSA ALVES DO PRADO (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUISTA FILHO” - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA)
EIXO 3: PROJETOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BOLSA MESTRADO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Esta comunicação visa compartilhar parte da pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado acerca da atividade de leitura do gênero de divulgação científica em classes de ensino fundamental. Neste texto, especificamente, compartilho os resultados obtidos em uma classe de 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada na região de Marília-SP, com o intuito de apresentar como a professora da classe propiciou, no ano de 2009, a leitura do gênero científico para as crianças e em que momento a leitura se constituiu como atividade, no sentido de Leontiev (1978, 2006).

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros científicos são unidades da comunicação discursiva, constituídos por uma unidade temática (conteúdo), uma estrutura (construção composicional) e por recursos específicos que constituem a significação (estilo), pertencentes a qualquer outro gênero. O artigo de divulgação científica é um gênero discursivo resultante de uma investigação e tem uma função social, isto é, tem a finalidade de divulgar conhecimentos científicos a determinado auditório social (os destinatários). Por meio de observações em campo de pesquisa, discuto neste texto o trabalho docente com o texto científico em sala de aula.

Para concretizar o estudo anunciado, a pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995, 2005) foi selecionada porque tem como objetivo a descrição das ações dos participantes e a sua significação. A pesquisa contemplou vários instrumentos e procedimentos de investigação, no entanto, a parte que aqui apresento, se apóia em trechos de observação, como instrumento previsto pela metodologia selecionada, registrados por meio de notas de campo, memorandos e gravação em áudio. A análise que fundamenta esta pesquisa é a microgenética porque corrobora os referenciais teóricos aqui utilizados, como os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e está orientada, conforme Góes (2000, p. 11), “[...] para os detalhes das ações; para as interações [...]”

Após a geração e a análise prévia dos dados, organizei em eixos temáticos os dados mais expressivos resultantes dos diversos instrumentos e me apoiei na perspectiva da análise microgenética (GÓES, 2000) para refletir os detalhes das ações e das interações, todavia, compartilho neste texto, uma parte do eixo temático que trata do

ensino da leitura do gênero de divulgação científica proposta por uma professora que passará a ser denominada de P4, e esclareço que a análise dos dados gerados em campo vem acompanhada do aporte teórico que embasa a investigação.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1935, 2000, 2006), Leontiev (1978, 2006) e Davídov (1988), a evolução humana se produz porque as gerações anteriores transmitem a cultura material e imaterial às gerações seguintes, por meio da atividade e da mediação. Pela atividade, o homem transforma a natureza e a si mesmo, cria objetos, inventa máquinas, produz conhecimentos e desenvolve aptidões, conforme suas necessidades. Essas produções humanas são cristalizadas nos objetos e recuperadas pela atividade. A apropriação do saber e do fazer, elaborados pela humanidade, ocorre porque há um intermediário que medeia a relação entre criança e objeto da cultura. Esse mediador pode ser alguém mais experiente que vive no entorno da criança de forma física, ou pode ser um intermédio virtual, que se distancia do tempo e do espaço da criança, mas pode exercer influência por meio da linguagem materializada no objeto da cultura.

Leontiev (2006) explica que o desenvolvimento psíquico infantil depende das condições de vida da criança e das atividades oferecidas a ela. Para o Autor, a atividade principal é a mais importante em determinado estágio de desenvolvimento porque reorganiza os processos psíquicos da criança, faz surgir outros tipos de atividades ligadas à principal e governa as mudanças da personalidade infantil. Para ele, a atividade ocorre quando o sujeito realiza um processo com um objetivo e esse coincide com o motivo que o levou a agir, isto é, corresponde à necessidade suprida (LEONTIEV, 2006). Com base nos estudos de Leontiev, Davídov (1988) afirma que a atividade de estudo é uma atividade socialmente significativa, é a única atividade que tem o objeto específico de proporcionar à criança a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente, que sempre conduz ao desenvolvimento, motiva os interesses cognitivos da criança, faz surgir necessidades de aprender novos conhecimentos e forma atitudes criadoras e autônomas. Por isso, de acordo com o conceito de atividade e com o objetivo geral desta comunicação, aponto as questões norteadoras que tratam este texto: como são as atividades de leitura com o gênero científico? Quais são as estratégias utilizadas pela professora para ensinar a ler o gênero? A leitura do gênero de divulgação científica proposta para crianças do 5º ano do ensino fundamental é constituída como atividade? Passo agora à análise, buscando responder às questões acima, segundo os pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana e dos autores que tratam a leitura como atribuição de sentidos.

P4 desenvolve o trabalho com a leitura do texto de divulgação científica numa classe de 5º ano (antiga 4ª série). Após as crianças lerem o texto que trata da formação de um rio e responder a algumas questões,

P4 discute o texto com as crianças e faz perguntas. Algumas crianças arriscam a resposta, outras respondem com certeza. P4 explica o primeiro parágrafo do texto e solicita a A2 que o leia. Outras crianças querem ler. P4 diz ao A2: “Lê de novo, você não leu com a entonação certa”. A2 faz o que pede P4. P4 questiona A2 o que leu e a criança responde às duas primeiras perguntas com insegurança e à terceira de forma incorreta. Ela diz: “Lê de novo, A2”. A2 vocaliza pela terceira vez o mesmo parágrafo, P4 faz as perguntas a A2, que responde a todas de forma correta. P4 pede a A2 para continuar a ler. A cada parágrafo, P4 interrompe a leitura e faz perguntas a A2. Outras crianças querem responder. P4 insiste em A2, que não consegue entender o texto para responder às perguntas feitas por ela. A2 arrisca. As demais crianças respondem. (Observação no 5º ano, 24/09/2009).

O episódio acima demonstra que P4 quer que A2 compreenda o texto, mas que também pratique a boa pronúncia. Desse modo, P4 solicita a vocalização de A2 e pede que a criança vocalize três vezes o mesmo parágrafo para formalizar a pronúncia das palavras e ter um *feedback* da sua voz para entender o texto. Para Arena (2008), vocalizar significa transformar o código escrito em código oral sem atribuição de sentidos. P4 entende ser necessário compreender o texto para transmiti-lo oralmente, porque requer a vocalização, com intenção locutiva, como parte final de um processo de leitura, não presenciado por mim. Diante da situação descrita, é possível afirmar que a intenção de P4 foi fazer com que A2 transmitisse oralmente os sentidos do texto, isto é, que fosse capaz de dizer acerca da leitura realizada previamente. O primeiro fator que indica a ausência de compreensão de A2 é a sua má pronúncia, segundo P4, e o segundo fator, a própria falta de compreensão no momento do questionamento. Bajard (2005), explica que dizer e ler são atividades diferentes. O ato de dizer, semelhante ao ato de locução, tratado por Arena (2005), exige, previamente, uma leitura silenciosa e individual, que pode ser avaliada quando o sujeito é capaz de realizar a transmissão dos sentidos por meio da voz. Nesse sentido, o episódio observado evidencia que A2 nem disse nem leu, portanto, não houve uma atividade de leitura porque, segundo Bajard (2005), a leitura como construção dos sentidos é uma prática baseada na escrita e não no domínio oral.

Na continuação,

P4 pede às crianças para lerem o texto e encontrarem a resposta às perguntas e não adivinharem. Ela pede para A8 ler. A8 vocaliza três vezes o mesmo parágrafo porque diz muito rápido e erra a pronúncia de uma palavra. P4 retoma o conteúdo do texto vocalizado e faz perguntas. A4, A6 e A8 opinam, baseadas no texto. P4 pede para A1 ler. A2 diz de A1: “A1 lê muito baixo”. P4 comenta o texto e pergunta para as crianças o significado de

algumas palavras que ajudam a compreender o texto. A9 lê. P4 diz: “Quem poderia me explicar o parágrafo lido por A9?” A2 diz: “Eu não entendi nada!” As crianças riem. A3 tenta responder, mas P4 diz a A2: “Então leia, A2”. P4 faz perguntas sobre o texto para A2, mas A8, A4 e outras crianças é que respondem. P4 insiste com A2, que responde a algumas perguntas. A2 vocaliza o último parágrafo do texto com muita dificuldade. Uma criança não identificada cochicha para A2 a forma correta de pronunciar. (Observação/gravação no 5º ano, 24/09/2009).

Esse episódio focaliza mais uma vez o tradicional modelo de leitura identificado como proferição do texto (BAJARD, 2005) ou vocalização. Como alerta Bajard (2005), A8 e A2 se preocupam tanto com a pronúncia, para atender às solicitações de P4, que não comunicam oralmente às demais crianças da classe o conhecimento que tiveram do texto por meio da leitura, como anunciado anteriormente, principalmente A2, que toma conhecimento do texto à medida que escuta o outro dizer o que entendeu do parágrafo, e responde a algumas perguntas de P4 porque se apoia nas palavras pronunciadas corretamente. Smith (1989) adverte que os leitores não identificam as palavras para atribuir sentidos, mas ao contrário, eles atribuem sentidos ao texto, com a ajuda das informações não visuais e, de forma mais rápida, identificam as palavras, tal como faz A8. No caso de A2, a criança identifica algumas palavras e pouco recupera os sentidos já atribuídos por meio da leitura prévia. Com a vocalização, as crianças não aprendem a dominar as práticas de leitura transformadas ao longo da história, contadas por Cavallo e Chartier (2002) e Manguel (1997), como ler silenciosamente, fazer anotações e grifos para marcar o diálogo com o autor do texto e aprender os códigos gráficos que facilitam a leitura, nem são ensinadas a operar intelectualmente na leitura, como saltar palavras desconhecidas ou identificar as palavras por analogia, ou seja, procurar palavras que se parecem na pronúncia ou no significado (SMITH, 1989), como os leitores experientes fazem no momento da leitura de forma inconsciente. A8 quer saltar palavras desconhecidas, mas P4 a obriga a vocalizar três vezes o mesmo parágrafo para corrigir a pronúncia inadequada de uma palavra; A2 vocaliza com muita dificuldade e não aprende a identificar palavras por analogia. P4 faz o papel de interlocutor responsivo ao comentar o trecho do texto lido, entretanto, não diz às crianças os mecanismos mentais ou as estratégias para se ler. Assim, as crianças querem ler, mas não sabem como fazer isso, porque P4 solicita a vocalização e não a leitura.

Como descrito no episódio, P4 selecionou o gênero científico *A história de um rio* e exigiu da criança a compreensão dos parágrafos individualmente. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são enunciados que pressupõem três elementos: a compreensão responsiva, a alternância do discurso dos sujeitos, e o discurso exaurível do falante/escritor, inerentes somente ao enunciado como unidade da comunicação

discursiva (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, não é possível pensar o processo de compreensão fora do enunciado, fora do diálogo autor e leitor, no qual o leitor luta com as palavras alheias, afirma suas palavras próprias, renuncia ou concorda com a palavra do outro. A fusão entre o conhecido e o desconhecido, o velho e o novo, e o repetível e o não repetível gera a compreensão que, segundo Bakhtin (1995), tem a sua gênese na diversidade de sentidos criada pela polissemia, isto é, pela variedade de significação das palavras em contextos possíveis.

Diante do exposto, é possível afirmar que as crianças não leram o gênero e não penetraram na corrente da comunicação discursiva para exercer o papel de interlocutor, que responde ativamente ao texto e lhe confere sentidos. A falta de compreensão do texto foi provocada pela pronúncia de orações e palavras da própria criança ou da outra que estava a vocalizar, como no trecho em que A2 diz da vocalização de A9: “Eu não entendi nada!”. Dessa maneira, constata-se que a manifestação de leitura de A4 e A6 ocorreu pela via visual. Ler não é decodificar, como pensam os defensores do método fônico (BAJARD, 2006); ler é atribuir sentidos, perguntar, prever, confirmar e refutar. Portanto, é possível ler apenas o que tem sentidos, como o texto; frases e palavras isoladas não têm sentidos. Segundo Bakhtin (1995), o significado de uma palavra é construído na relação que essa mantém com as demais palavras que constituem o enunciado; a palavra é determinada pelo contexto, daí a possibilidade de ler prevendo as próximas palavras, eliminando as alternativas improváveis e de fazer mais uso das informações não visuais (SMITH, 1989).

Após a vocalização de cada parágrafo do texto,

P4 devolve a folha com questões alternativas já respondidas pelas crianças. As crianças devem fazer uma flechinha ao lado da resposta correta. P4 pergunta “Qual é o assunto principal do texto? Quem aqui colocou a primeira alternativa a) contar sobre a história de um rio?” A2 diz que colocou. P4 pergunta por quê. A2 diz: “Por causa do título A história do rio”. P4 pergunta se o texto conta “Era uma vez um rio...”. As crianças respondem negativamente. P4 diz: “Por que o texto tem o nome *A história de um rio*?” A1 diz: “Porque o texto conta como se forma um rio”. P4 concorda e pergunta: “Quem colocou a alternativa b) informar sobre a formação do rio?” Algumas crianças levantam a mão. P4 diz: “Quem colocou a alternativa c) falar sobre a importância do rio? E a alternativa d) importância da água?” A4 diz: “Rio é bom para tomar banho”. P4 diz: “Mas o texto fala sobre isso?” Novamente, as crianças respondem negativamente. P4 pergunta: “O texto fala da importância da água?” A4 responde: “Não é a história da água!”. P4 reafirma: “O texto fala do surgimento do rio, como nasce o rio”. P4 pergunta: “Ele é um texto o quê? Que tipo de texto é esse?” A8 responde: “Texto informativo”. P4 explica: “Informativo porque conta como se forma o rio”. As crianças continuam a corrigir as demais questões [...] P4 pergunta: “Os rios sempre nascem da neve derretida?” A8 concorda. P4 diz: “Também, mas além da neve derretida, eles nascem da água do subsolo”. A8 fala exaltado: “Então poderia ser as

duas (alternativas corretas), porque também nasce da neve!” P4 explica: “Poderia, mas (o rio) não (nasce) só da neve derretida da montanha, então fica uma resposta errada”. (Observação/gravação no 5º ano, 24/09/2009).

De forma distinta da apresentada até agora, P4 ensina procedimentos de leitura por meio de questões com alternativas. Nessa atividade, as questões com alternativas limitaram o conhecimento de A8, ao reduzir a capacidade discursiva da criança que tem muito a dizer a respeito do texto e é impedida de ir além das alternativas, como também podem contribuir para a compreensão dos sentidos do texto porque permite uma leitura seletiva. Fundamentando-se na aprendizagem da leitura como um trabalho de detetive, comentado por Foucambert (1994), o leitor procura índices, elabora hipóteses e as verifica. No episódio acima, as alternativas das questões atuaram como hipóteses dadas sobre o texto *A história de um rio* e, a partir disso, P4 ensinou à criança o comportamento do leitor de verificar as hipóteses a partir dos indícios que estão no texto e fazer uso da estratégia de previsão que, para Smith (1989, p. 48), é a “[...] eliminação prévia de alternativas improváveis [...]”. Se o texto não foi compreendido por meio da primeira leitura, pode sê-lo quando a criança se depara com várias respostas e precisa assinalar a que está de acordo com o texto e que responde à pergunta. Todavia, se o texto é compreendido pela criança, a leitura rápida e seletiva das alternativas elimina as alternativas improváveis e a compreensão do texto direciona os olhos da criança para a alternativa esperada, que confirma a hipótese já constituída. No caso de A2, é possível verificar que a criança não compreendeu o texto; apenas conseguiu ler o título e previu de forma equivocada que o assunto do texto fosse “A história do rio”. A2 leu somente a alternativa de letra A e pensou que confirmara sua hipótese. A prática de leitura por meio das estratégias de alternativas e a volta ao texto para verificação das hipóteses dadas não fizeram parte do processo de leitura da criança. De forma distinta, A1 apresentou outro comportamento. A leitura prévia fez A1 compreender os sentidos do texto, embora a criança não tenha se saído bem na pronúncia das palavras. Para A1 e A2, o ato mecânico da decodificação dos símbolos gráficos em orais não supriu a necessidade do ato de raciocínio que orienta a atribuição do sentido do texto, o que impossibilitou P4 perceber a incompreensão da criança na leitura. A incompreensão foi detectada por P4 por meio da discussão das questões com alternativas, ou seja, quando a criança pôde dizer o que entendeu do texto quando o leu.

No episódio seguinte, a situação de vocalização novamente se repete, agora de forma mais dificultosa, porque a criança não pôde ler sozinha, e ela teve logo que vocalizar.

As crianças abrem o livro didático e P4 avisa: “Não quero ninguém conversando enquanto o outro lê!” e pede para A3 vocalizar o texto intitulado *Jacaré do Pantanal*. P4 diz: “Enquanto A3 estiver lendo, vocês pegam o lápis e colocam em cima de onde ele lê”. Depois da vocalização do parágrafo, P4 pergunta a A3: “Explica o que você leu”. A3 diz: “Ai!” P4 diz¹ o parágrafo lido por A3 e pergunta o que entendeu. Algumas crianças arriscam, até serem aprovadas por P4. P4 diz o texto e faz perguntas para as crianças. As crianças compartilham o entendimento do texto e também fazem perguntas sobre o que ainda não sabem a respeito do assunto. P4 pede para A2 prosseguir com a leitura. A2 vocaliza com muita dificuldade e A8 diz: “Eu não tô entendendo nada”. P4 comenta o parágrafo vocalizado por A2 e passa a dizer o texto e comentar os nomes científicos dos animais. A6 vocaliza o parágrafo do texto e é corrigido por P4 e pelos colegas quando não pronuncia corretamente. P4 pergunta: “Que tipo de texto é esse, gente?” A6 e A9 respondem: “Informativo”. A4 diz baixo: “Que tá informando os bichos do Pantanal”. P4 diz: “Além de informativo ele é o que?” A6 fala: “Científico”. P4 concorda: “É um texto informativo científico porque apareceram vários nomes científicos”. P4 pergunta: “Quem lê esse tipo de texto, normalmente?” A3 diz: “As crianças”. P4 fala: “Só as crianças?” A9 complementa: “Os adolescentes”. A2 fala: “Para todo mundo”. A6 fala: “Bebê lê?” A2 afirma: “Só a gente ler para eles”. P4 pergunta: “E quem será que escreveu este texto? De onde foi retirado este texto?” A2 diz: “São Paulo” e A3 diz: “Do IBAMA”. P4 pergunta: “O que é o IBAMA?” A4 explica: “Tipo um negócio que...” A8 complementa: “Não pode prender animais”. P4 explica o que é o IBAMA. P4 fala do destinatário do texto: “Apareceram tantos nomes científicos, quem será que lê esse tipo de texto?” A4 diz: “As pessoas que estão se formando como cientista?” P4 diz: “Não...” A8 fala: “Astronautas”. Todos riem. P4 pergunta: “Um professor de Ciências não poderia ler? Um professor de Ciências, um estudante de biologia, não é verdade?” (Observação/gravação no 5º ano, 24/09/2009).

Essa prática provocou dois grandes problemas: a falta de compreensão por quem vocaliza, como A3 declara de forma responsiva com o seu “Ai!”, e a falta de compreensão pelos ouvintes devido à má pronúncia de A2, confirmada por A8. P4 resolve o problema da incompreensão por meio do ato de locução, isto é, ela transmite oralmente às crianças um sentido para o texto e, assim, as crianças não vocalizam, mas também não leem e nem praticam o ato de locução. As crianças entendem o texto por meio da escuta da compreensão de P4. Portanto, é possível afirmar que a situação descrita pode até se configurar como atividade de escuta, porque as crianças participam do processo de discussão do texto dito por P4 e são motivadas a conhecer mais sobre a diversidade de animais do Pantanal, todavia, ela não se configura como atividade de leitura, simplesmente porque não houve leitura. Segundo Smith (1999), o professor tem a responsabilidade de criar situações de leitura e tornar a leitura possível, no entanto, primeiro P4 substitui a leitura pela vocalização, e, depois, a escuta toma o lugar da leitura. Nesse sentido, apoio-me em Charmeux (1997, p. 43) para afirmar que “[...] essa atividade, que podemos chamar de “oralização” ou de “decifração oralizada”, vai simplesmente tomar o lugar da leitura, e, nas crianças que vivem em um meio onde a

leitura não existe ou é pouca, vai impedir quase que completamente o acesso à leitura verdadeira.’

P4 propõe o texto científico *Jacaré do Pantanal*, reproduzido no livro didático, e discute com as crianças os possíveis destinatários. Em sua opinião, o texto em debate é endereçado aos professores e estudantes da área de ciências biológicas, porque “aparecem tantos nomes científicos”. Se assim o é, por que as crianças leram o texto se esse não foi escrito para elas? E por que o texto científico destinado somente aos adultos que se especializam na área, estaria num livro didático, destinados às crianças da escola? Para fundamentar a discussão que P4 teve com seus alunos acerca dos destinatários do texto, trago Bakhtin (1995, 2003) para explicar que uma enunciação é resultante das situações interativas entre o falante/escritor e seu destinatário, o ouvinte/leitor. O outro exerce um papel fundamental na constituição do gênero discursivo, porque o remetente/autor/falante produz o enunciado endereçado a alguém, o seu destinatário, que pode ser qualquer sujeito participante das situações reais de comunicação, orais ou escritas, face a face ou por meio da materialização da escrita. O gênero é produzido ao considerar as particularidades do seu destinatário; a forma, o tema e o estilo do enunciado são definidos pelo autor para atender às expectativas do outro para o qual o enunciado foi criado, pois como afirma Geraldi (1997, p. 102), “O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto.” Bakhtin (2003) explica que o autor escreve o texto tendo em mente o destinatário imediato e o supradestinatário, distante no espaço e no tempo histórico. Dessa maneira, retomo a questão apresentada no início deste parágrafo: o texto científico discutido na classe de P4 pode ser lido por qualquer pessoa que tenha interesse no assunto e que encontre no texto as respostas para suas perguntas. A afirmação de P4, ao final da transcrição, nos remete à ideia de que o texto é vocalizado pelas crianças e dito por P4 sem função social, pois serve apenas para provar se a criança lê com a vocalização e entende por meio da escuta. O que está em jogo não é ler o gênero científico porque há perguntas, dúvidas e hipóteses, mas ler por ler, como uma ação sem complemento. Quem lê, lê alguma coisa, por algum motivo e de alguma forma. Os gêneros discursivos, escritos por seus autores e endereçados aos leitores, são encontrados em diferentes suportes. De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 9), “[...] não existe texto fora do suporte que permite sua leitura (ou da escuta), fora da circunstância na qual é lido (ou ouvido).” O livro didático utilizado por P4 não é um objeto escrito concebido para ler, porque não faz parte da vida real, na qual os sujeitos participam ativamente da comunicação discursiva. Assim, Charmeux (1997, p. 102) fala da aprendizagem da leitura por meio de suportes de texto que circulam socialmente: “Só podemos aprender a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura.” As práticas de leitura se devem a mudanças dos suportes de textos ou

objetos escritos, como menciona Cavallo e Chartier (2002), portanto, é impossível aprender a ler os gêneros discursivos senão pelos seus suportes, já que a própria forma do suporte produz sentidos e tem uma significação histórica.

Diante do exposto neste texto, P4, com a intenção de ensinar a leitura do gênero para a criança, solicitou a prática da vocalização, denominada por ela de leitura, e a escuta do seu ato de locução, quando cobrou a compreensão do escrito por meio da sua voz. Nesse sentido, P4 não permitiu que as crianças pudessem estar em atividade, porque elas simplesmente não leram, mas ensinou às crianças que o encontro entre leitor e texto é movido pelas perguntas e pela incansável busca das respostas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARENA, D. B. Leitura e locução na escola: conceitos práticas. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Global, ano 26, n. 51, p. 18-24, nov. 2008.

_____. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, A. C. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. Presidente Prudente: Meioimpresso, 2005. p. 21-30.

BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n 3, p. 493-507, set./dez., 2006.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DAVÍDOV, V. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Progreso, 1988. p. 158-191.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição a subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 20, n. 50,

p. 9-25, abr. 2000, p. 9-25. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2009.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 59-83.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

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

_____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Havana, [1935]. Mimeo.

¹ Aqui, o termo *dizer* se refere ao compreendido por Bajard (2005) como o ato de transmitir oralmente o sentido do texto, como comentado anteriormente.