

Por que a aquisição da língua escrita é transformadora?¹

Silvia M. Gasparian Colello²

Resumo: Ainda que a alfabetização seja considerada uma obviedade entre as metas escolares, a compreensão sobre o seu papel no processo educativo fica, muitas vezes, diluída nos referenciais que subsidiam as práticas pedagógicas. Vem daí o interesse em se questionar: quais são os objetivos do ensino da língua escrita? Qual é o significado da alfabetização no projeto educativo? Como se explica e qual é o alcance do impacto transformador da língua escrita? Ao postular a alfabetização como prática discursiva no contexto da escola e da vida social, somos obrigados a rever princípios arraigados na cultura escolar, admitindo que tão importante quanto alfabetizar é o como alfabetizar. Quando a alfabetização é compreendida como um compromisso efetivamente transformador, o ensino da escrita deve incidir sobre a formação linguística, pessoal, psíquica, social e política das pessoas.

Palavras Chave: Alfabetização. Ensino da língua escrita. Práticas discursivas. Práticas pedagógicas. Projeto Educativo.

Abstract: Although literacy is seen as an obviousness among school goals, the comprehension about the role it plays in the education process is often diluted in the references that support pedagogical practices. Hence the interest in questioning: what are the goals of teaching written language? What is the meaning of literacy in the education project? How does one explain the reach of the transformative impact of written language and how far does it go? By postulating literacy as a discursive practice within the school and social life context, we are required to review the principles that are rooted in school culture, by acknowledging that teaching to read and write is as important as how these skills are taught. When literacy is understood as an effectively transforming commitment, the teaching of written language should focus on developing people's linguistic, personal, psychic, social and political skills.

Keywords: Literacy. Written language teaching. Discursive practices. Pedagogical practices. Education Project.

I Introdução: uma pergunta que gera perguntas

No campo educacional, afirmar que a aquisição da língua é transformadora parece uma obviedade. A rigor, professores, pais, estudantes e até mesmo os discursos do senso comum compartilham a certeza de que a alfabetização é um saber necessário: se não fosse pelo vexame de ter mais de 12 milhões de analfabetos no país (7,2% da população) e um imenso contingente de analfabetos funcionais (cerca de um terço da população)³, seria pelo consenso de que as novas gerações não podem perpetuar os históricos problemas sociais de marginalização e desigualdade. Afinal, como vivemos em uma sociedade letrada, como as tecnologias da comunicação pressupõem um trânsito no universo linguístico, como a sobrevivência depende da inserção produtiva das pessoas no mercado de trabalho, o ensino da língua escrita parece como uma obrigação primeira da escola, constituindo-se, simultaneamente, como meta (o objetivo de aprender a ler e escrever) e meio (o objetivo de aprender a ler e escrever

¹ Palestra proferida para a Rede Alix em 10/11/2018.

² Pedagoga, com especialização, mestrado, doutorado e livre-docência pela Faculdade de Educação da USP. Atua nessa mesma instituição como pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação. É também coordenadora de disciplinas e docente da UNIVESP e consultora da SME-SP pela UNESCO.

³ Dados IBGE/INEP/PNAD, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novportal/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html> . Acesso em: 6/mar/2019.

para que, posteriormente, se possa aprender outros conteúdos previstos pelos sistemas de ensino).

No entanto, mesmo ao admitir certezas e obviedades, somos conduzidos a um campo nebuloso justamente pela confusão (ou dispersão) de argumentos sobre o impacto da alfabetização na formação humana e na constituição da sociedade. Sob a lente de um olhar mais apurado, a necessidade de se conhecer o sistema de escrita já nos anos iniciais da escolaridade tende a ficar diluída por lemas políticos e pedagógicos que circulam tanto nos documentos oficiais como nas diretrizes didático-metodológicas, sem que haja propriamente um consenso sobre o “por que”, o “o que” e “o como” ensinar a língua escrita. Na sombra de belas palavras (alfabetização para a “libertação”, para a “autonomia”, para a formação do “senso crítico”, para a “convivência na sociedade letrada”, para a constituição do “cidadão” e para a formação da sociedade “democrática”), os discursos circulantes escondem diferentes concepções de língua, diferentes objetivos de alfabetização, diferentes posturas sobre o processo cognitivo e, finalmente, diferentes projetos pedagógicos para ensinar a ler e escrever.

Vem daí o interesse em responder a pergunta original (Por que a aquisição da língua escrita é transformadora?) com muitas outras perguntas: quais são os objetivos do ensino da língua escrita? Em função desses objetivos, qual é o significado da alfabetização no projeto educativo? Em função desse significado, como se explica o impacto transformador da aquisição da língua escrita e qual o seu alcance?

Daí o interesse em problematizar aspectos (nem sempre) tão óbvios.

1. Quais são os objetivos do ensino da língua escrita?

Desde o final do século XVIII, a alfabetização e o letramento carregam dois sentidos paralelos: de um lado, a vertente dominadora, nascida das críticas a “leituromania”, isto é, o movimento que procurava alertar sobre os perigos da leitura em excesso (consideradas particularmente prejudiciais na formação de valores ou de comportamentos femininos); de outro, o pensamento iluminista, que valorizava a leitura pela possibilidade de difusão do saber e de emancipação intelectual (ZILBERMAN, 2009).

A partir de meados do século XX, essas mesmas tendências são retomadas à luz de uma nova configuração de mundo. Em face dos apelos econômicos (participação no mercado competitivo de trabalho), sociais (crescente urbanização e convivência em contextos de cultura escrita), tecnológicos (uso do aparato cada vez mais sofisticado de comunicação) e geopolíticos (a globalização sustentada pelo sistema capitalista pela formação do amplo mercado de consumidores) de nosso mundo, as metas de alfabetização superam a histórica exigência de escrever o próprio nome e passam a ser defendidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como instrumentos para a vida e para o trabalho. Sem desmerecer a necessária dimensão funcional da língua escrita, muitos autores (COLELLO, 2017; FREIRE, 1983; GERALDI, 1993; MARIANI, 2002; YUNES, 2002; ZACCUR, 1999; ZILBERMAN, 2009) chamam a atenção para a vertente ideológica que subsidia essa concepção:

O letramento, enquanto ação social, está amarrado a esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante. Nesse sentido, o modelo de escolarização cumpre dois papéis complementares: ajusta o nível de formação e conhecimento do trabalhador às necessidades do sistema e,

como escreve Newton Duarte⁴, exerce a “função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando”. Em outras palavras, no atual estágio de organização do capitalismo, “é necessário que essa grande parcela da população mundial saia do absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis e necessárias sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos.” (BRITTO, 2007, p. 24-25)

Em contraposição ao princípio de alfabetizar para instrumentalizar o trabalhador e para adaptá-lo ao sistema, o Fórum Mundial de Educação rechaça a ideia do ensino como mercadoria para defender a alfabetização como um direito de todos, como uma estratégia para diminuir as diferenças sociais rumo à construção da paz e de uma sociedade mais justa. Entre muitos educadores e pesquisadores que defendem essa postura (por exemplo, os autores acima mencionados), destaca-se o “ideal linguístico de um mundo polifônico” postulado por Bakhtin:

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin [...] se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p.79)

Como se pode observar, com base nessa concepção, a alfabetização ganha um significado político, assumindo como objetivos garantir os direitos à voz, à palavra e à possibilidade de livre expressão.

2. Qual é o significado da alfabetização no projeto educativo?

A língua é, indiscutivelmente, constitutiva do ser humano. Para Bakhtin (1992), viver é participar do grande simpósio universal, no qual as práticas discursivas dão sentido à existência. A melhor forma de compreender isso é pela via inversa, isto é, pela consideração da condição humana na eventual ausência de comunicação e interação entre as pessoas. A esse respeito, vale lembrar⁵ a célebre obra *Robinson Crusoe*, na versão de Tournier (1972, p. 46-47), na qual o conhecido náufrago se vê em uma ilha desabitada, vivendo na mais absoluta solidão:

A solidão não é uma situação imutável em que eu me encontraria mergulhado desde o naufrágio de Virgine. É um meio corrosivo que age em mim lentamente, mas sem pausa, e num sentido puramente destrutivo.

No primeiro dia, eu transitava ente duas sociedades humanas igualmente imaginárias: o pessoal de bordo desaparecido e os habitantes da ilha, pois julgava-a povoada. Encontrava-me ainda quente

⁴ DUARTE, N. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygostkyana. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

⁵ Como o objetivo de explicar a dimensão constitutiva da língua, o trecho de Tournier foi originalmente apresentado por Geraldi (1993).

de todos os contatos com os meus companheiros de bordo. Prosseguia imaginariamente o diálogo interrompido pela catástrofe. A ilha, depois, revelou-se deserta. Caminhei numa paisagem sem alma viva.

Atrás de mim, mergulhava na noite o grupo dos meus infelizes companheiros. Já as suas vozes tinham há muito silenciado quando a minha começava apenas a cansar-se do solilóquio. Desde aí, sigo com horrível fascínio o processo de desumanização cujo trabalho inexorável sinto em mim.

O texto é especialmente oportuno para que se compreenda o outro como espelho na edificação do eu-social, a língua como substância essencial do funcionamento psíquico. No contexto da existência tipicamente humana, o ser “por si só” é um personagem meramente físico, despido de identidade e de património cultural. É na relação como o outro social que o sujeito se coloca na esfera discursiva, saindo de uma condição puramente orgânica (ou animal) para verdadeiramente se humanizar: conhecer o mundo, aprender conteúdos, assimilar valores, partilhar ideias e incorporar crenças. Nas palavras de Bakhtin (1988, p. 108): “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.”

Além da inserção na esfera social e da conseqüente geração da consciência, a língua garante o direito à palavra que singulariza o homem pela possibilidade de assumir posturas ou papéis sociais e, conseqüentemente, responsabilidades na relação com o que está a sua volta. Vem daí a possibilidade de agir sobre o mundo e ser por ele transformado. Nesse sentido, todo enunciado pressupõe (e, ao mesmo tempo, implica em) posicionar-se perante os outros de modo responsivo já que, por meio da linguagem, a ponte lançada entre o eu e os outros, já no seu contexto de produção, situa possibilidades de encontros e desencontros, concordâncias e dissonâncias em função do que eu sei, do que eles sabem, do que não sabem, do que eles pensam que eu sei ou não sei, do que eles gostariam de saber, do que me convém dizer e do como lhes convém reagir (BAKHTIN, 1992). Por isso, falamos e escutamos, lemos e escrevemos de modo responsivo, isto é, com os olhos dos outros, para os outros e em função dos outros. Até mesmo aquele que fala consigo mesmo pressupõe um “outro eu” que escuta e reage. Toda palavra espera por uma contrapalavra (ainda que ela se concretize no silêncio ou na indiferença).

Quando uma pessoa se coloca como membro de um partido ou adepto de uma religião, torcedor de um time ou defensor de uma causa, quando diz “sim” ou “não”, quando defende uma teoria ou busca provar uma determinada tese, ela deixa de ser “um qualquer” para se individualizar como alguém que age e retroage em função de valores assumidos de uma identidade incorporada ou de um projeto de vida desejado.

Ora, se a edificação do homem se faz já na oralidade pelas inúmeras interações na e pela língua, podemos supor o salto qualitativo daqueles que, pela aprendizagem da escrita, ampliam seus horizontes discursivos e, por essa via, suas esferas de ação e intervenção. Da mesma forma, podemos supor as transformações de uma sociedade que passa a se guiar pelos referenciais da cultura escrita para instituir modos de organização e de comportamentos.

Aprender a ler e escrever significa, portanto, (re)significar a linguagem e, assim, redimensionar a relação com o mundo, podendo interagir até mesmo com interlocutores ausentes, em outros contextos a despeito do distanciamento de tempos e espaços. Como as mesmas histórias podem ser eternamente contadas e recontadas, como as ideias podem ser registradas de modo indelével, como as conquistas humanas

podem ser armazenadas na imensa biblioteca de saberes, fatos e feitos, a escrita requalifica a existência a ponto de viabilizar até mesmo a imortalidade humana. Homens e mulheres morrem; suas palavras ficam e, assim, a própria vida ganha outro significado.

3. Como se explica o impacto transformador da aquisição da língua escrita?

Quando tomado pela ótica de um projeto educativo constituinte dos homens e das sociedades, o potencial transformador da alfabetização, nem sempre o suficientemente reconhecido entre os educadores, merece ser visto por diferentes dimensões que se complementam.

No que diz respeito à **dimensão linguística**, é preciso destacar a produção textual como um trabalho de elaboração mental que, a partir do que é dado (a substância circulante no simpósio universal), produz o novo, uma construção única, que justifica a condição do sujeito autor (ou, nas palavras de Bakhtin, “o autorar”). Como cada enunciado se depura com base na massa discursiva pela ação do sujeito, ele “nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado, concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e irrepetível” (BAKHTIN, 1992, p. 408). É nesse sentido que se pode compreender o impacto transformador dado pela “labuta da escrita”: “Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso” (GERALDI, 2009, p. 227). Ler, escrever, interpretar, reconstituir significados e negociar sentidos são trabalhos que certamente geram produtos, atribuindo novos significados à língua e aos homens.

Como consequência do trabalho linguístico, a aquisição da escrita, em uma **dimensão intrapessoal**, representa também a incorporação de instrumentos auxiliares do pensamento, o que alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em atividades como classificar, catalogar, confrontar, planejar e sistematizar dados, entre tantas outras possibilidades de elaboração mental (VIGOTSKY, 1987). Assim, a alfabetização permite “participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados”. (DANGIÓ, MARTINS, 2015. p. 213)

No que diz respeito à **dimensão interpessoal**, Soares (2003) explica como o processo de letramento pode sustentar um novo “estado” ou “condição” do sujeito, já que o trânsito no universo da língua e a possibilidade de participar de diferentes atividades letradas reconfiguram sua posição na sociedade pelos modos como se torna capaz de “exercer as” e “usufruir das” práticas de leitura e escrita.

No que se refere à **dimensão política**, que rege a relação do sujeito com o seu meio, vale dizer que, na emergência de novos olhares sobre a realidade e novas interpretações sobre as situações vividas, o homem tem, em contrapartida, novas possibilidades de ação, de intervenção e de recriação da realidade. Esse é o verdadeiro sentido da educação libertadora postulada por Freire (1983): a leitura do mundo precede à leitura da palavra e esta, por sua vez, amplia a compreensão do mundo a ponto de se poder recriá-lo. De fato, pela transição do plano sensível para o inteligível, o sujeito pode se colocar como agente na transformação de seu mundo, seja para enfrentar e resolver problemas, seja para reagir à realidade do que, a princípio, aparece como dado e definitivo.

4. Qual o alcance do impacto transformador da escrita?

Até aqui insistimos no impacto transformador da alfabetização pelas implicações linguística, existencial, educativa, cognitiva, psíquica, social e política na relação objetiva do sujeito com a realidade. A essa lista de empoderamento humano, importa acrescentar a língua, e particularmente a língua escrita, como dispositivos que, para além dos planos racional e objetivo, favorecem o acesso, não menos importante, ao plano ficcional, hipotético e afetivo, o mundo do imaginário e dos sentimentos. Se a aquisição da escrita permite a passagem do sensível para o inteligível e, deste, para uma ação transformadora concreta, ela permite também uma volta ao sensível e, por essa via (agora enriquecida pelo acesso à ficção, ao imaginário e à literatura), estabelece uma nova relação com o real. Isso porque, segundo Zilberman (2009), na literatura, a imagem simbólica do mundo nunca se dá de forma completa e fechada, razão pela qual o leitor é conclamado não só ao deciframento e interpretação, mas também ao preenchimento de lacunas, acrescentando (mais) vida ao mundo forjado pelo escritor.

O autor escreve com base em sua visão de mundo e em suas experiências; o leitor, por sua vez, dialoga com o texto, “assumindo-se como coautor” em uma posição também afetiva. Em função dessa experiência sensível, é possível construir cenários, situações e narrativas inusitadas que, inclusive podem afetar as relações na escola.

Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que esse processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática entre o docente e o discente. E com consequências relevantes, já que o aluno torna-se coparticipante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo (ZILBERMAN, 2009, p. 36)

É assim que o impacto transformador da língua escrita ganha espaço e se fortalece no contexto das práticas discursivas em sala de aula, onde podemos conquistar não só o direito à palavra (interpretada ou construída), como também o direito de pensar, sentir e preencher os vazios de um dado contexto, de modo que o conhecimento do mundo favoreça a revelação do meu mundo. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita pressupõe a disponibilidade para ir além do já sabido, além do real para, talvez, criar alternativas inusitadas capazes de lidar com aquilo que eu sou ou que eu gostaria que fosse. O texto a seguir, é um exemplo dessa possibilidade.

Jordi Sierra i Fabra: Franz Kafka e a Boneca Viajante⁶

Um ano antes de sua morte, Franz Kafka viveu uma experiência singular.

⁶ Contando histórias. Jordi Sierra i Fabra: Franz Kafka e a Boneca Viajante. Disponível em: http://www.contandohistorias.com.br/historias/2006692.php#.XH_YPIhKjIU. Acesso em 6/mar/ 2019.

Passeando pelo parque de Steglitz, em Berlim, encontrou uma menina chorando porque havia perdido sua boneca.

Kafka ofereceu ajuda para encontrar a boneca e combinou um encontro com a menina no dia seguinte no mesmo lugar.

Não tendo encontrado a boneca, ele escreveu uma carta como se fosse a boneca e leu para a garotinha quando se encontraram. A carta dizia:

“Por favor, não chore por mim, parti numa viagem para ver o mundo.”.

Durante três semanas, Kafka entregou pontualmente à menina outras cartas que narravam as peripécias da boneca em todos os cantos do mundo: Londres, Paris, Madagascar... Tudo para que a menina esquecesse a grande tristeza!

Esta história foi contada para alguns jornais e inspirou um livro de Jordi Sierra i Fabra (Kafka e a Boneca Viajante) onde o escritor imagina como teriam sido as conversas e o conteúdo das cartas de Kafka.

No fim, Kafka presenteou a menina com uma outra boneca. Ela era obviamente diferente da boneca original. Uma carta anexa explicava: “minhas viagens me transformaram...”.

Anos depois, a garota encontrou uma carta enfiada numa abertura escondida da querida boneca substituta. O bilhete dizia: ‘Tudo que você ama, você eventualmente perderá, mas, no fim, o amor retornará em uma forma diferente’.



<https://www.revistaprosaversoearte.com/a-inusitada-e-singular-estoria-de-franz-kafka-e-a-boneca-viajante/>

O que fica evidente no episódio da Boneca Viajante é o potencial da língua escrita para lidar com situações cotidianas, superando a concretude dos fatos (a perda da boneca) para negociar sentimentos e preencher lacunas que a realidade não foi capaz de oferecer. Mais do que conhecimento, conscientização e recriação da realidade, a língua escrita pode, pelas vias da ficção e do imaginário, lidar com sentimentos, sonhos, desejos, perdas e dramas pessoais. Nessa perspectiva, é também um caminho para a humanização.

5. Conclusões: a alfabetização transformadora no âmbito do projeto educativo

À luz do confronto entre um ensino como controle ou como um instrumento do mercado econômico e a prática educacional focada nos direitos humanos, importa alertar para o fato de que o desejável potencial transformador da alfabetização não é uma consequência garantida pela aprendizagem formal da língua. Tendo em vista o perigo de ser solapada pela mecanização do sujeito, por estratégias de controle, pela manipulação das massas e pela formação de uma sociedade submissa, a emancipação do homem no e pelo processo de letramento passa, assim, a ser um desafio tão urgente quanto os esforços de erradicação do analfabetismo: o como ensinar a ler e escrever é tão importante quanto o próprio ensinar a ler e escrever.

Por isso, importa defender a alfabetização não com belas palavras que, de modo supostamente obvio, são impressas nas políticas educacionais, nas diretrizes de ensino e nos currículos escolares; importa defender a alfabetização com prática discursiva no contexto da escola e da vida social.

A esse respeito, é preciso rever princípios arraigados na cultura escolar. A língua escrita não poderia ser vista como um pré-requisito para os conhecimentos, posto que ela é, em si, um campo de inesgotável de conhecimento e, portanto, uma meta escolar a longo prazo. Isso porque ensinar a ler e escrever não é garantir ao sujeito o traçado de letras convencionais, a apreensão do sistema alfabético, tampouco a assimilação de regras ortográficas, gramaticais e sintáticas (embora esses ensinamentos não possam ser descartados). Da mesma forma, a aquisição da língua não está vinculada a uma intervenção escolar que põe em marcha o desabrochar de um suposto dom natural do sujeito. Pobre da professora que se vê nesses papéis limitados de sua profissão!

Ensinar a escrever é criar um arcabouço educativo para a constituição de si ou de um grupo social em uma perspectiva efetivamente humana. Como um compromisso educativo e efetivamente transformador, os esforços dirigidos ao ensino da língua escrita devem incidir sobre a formação linguística, pessoal, psíquica, social e política das pessoas, dimensões que, certamente, extrapolam os limites estritos da escola, mas não suas responsabilidades. Mais do que isso, a alfabetização tem implicações existenciais, afetivas e ideológicas porque, seja no âmbito pessoal, seja na conformação da sociedade, apoia a vida em padrões humanos e democráticos.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec 1988.
- BRITTO, L. P. “Alfabetismo e educação escolar” In: SILVA, E. T. (org.) *Alfabetização no Brasil – Questões e provocações da atualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 19-34.
- COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- DANGIÓ, M. S. MARTINS, L. M. “A concepção histórico-cultural de alfabetização”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo – As ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- GERALDI, W. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 213-228.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARIANI, B. S. C. “Leitura e condição do leitor” In: YUNES, E. (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC Rio/Loyola, 2002, p. 107-109.
- SOARES, M. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89 – 113.
- TOURNIER, M. *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*. São Paulo: Difel, 1985.
- VIGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES, E. “Função do leitor: a construção da singularidade” In: YUNES, E. (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC Rio/Loyola, 2002.

ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da literatura” In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (orgs.) *Escola e leitura – Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009, p. 17-39.

Recebido para publicação em 09-04-19; aceito em 11-05-19