

Algumas razões para deixar o texto em seu devido lugar

Ana Elisa Ribeiro

Deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor.
(Chartier, 1998:17)

0. Introdução

Há algumas décadas, a Linguística Textual vem se preocupando em compreender e descrever o que é e como funciona um texto. É comum que os trabalhos nessa área apresentem pequenas listas de citações de eminentes lingüistas que formularam definições desse objeto de estudo, muitas vezes tentativas de delimitação ou de parametrização que podem ser mais amplas ou mais fechadas, conforme a proposta do pesquisador. Ao fazer uma busca pelas definições, é possível encontrar listas de critérios sobre “como reconhecer” um texto, ou que aspectos constitutivos ele deve apresentar, ou que efeitos ele deve surtir para que possa ser considerado *texto*.

Uma análise mais acurada dá conta de que muitas dessas definições tratam o texto sem considerar o ambiente em que ele está apresentado ou, ainda, sem incluir nos parâmetros de textualidade, com clareza, a relação entre o material lingüístico e a forma que ele tem. Essa forma inclui não apenas o suporte, mas também texturas, diagramação, cores, contrastes, (as)simetrias e a percepção de certas “instruções” dadas pela programação visual do material. Talvez a justificativa para a ausência desses parâmetros seja o fato de serem aspectos que fogem um tanto à Linguística *stricto sensu*, mas não se pode ignorar que sejam aspectos fundamentais na recepção do texto pelo leitor, esteja ele em formação ou não.

Segundo Chartier (na obra de 2001, assim como em outras posteriores), afora as descrições da Linguística, a percepção do leitor tem podido acolher ou estranhar uma produção escrita na experiência direta com ela e aceitá-la ou não como texto. E esse reconhecimento se dá não apenas pelas características lingüísticas do objeto, mas a partir da experiência com todo ele. O que se quer mostrar é que o leitor não lida apenas com o material verbal entrelaçado de tal ou qual maneira por um redator (escritor ou produtor de textos), mas com um objeto de ler que lhe surge, primeiro, sob a forma de um livro, um jornal ou uma revista. Para mais possibilidades, é necessário mencionar que esse texto pode vir ainda na forma de todos os suportes de escrita que existem ou passaram a existir faz pouco tempo, como telas de computador e de telefone celular. É, então, necessário compreender o texto em seu “vínculo essencial” com o suporte e “as práticas de apropriação” (CHARTIER, 2001:29), que são as leituras.

Não se lê “apropriadamente” um texto solto no espaço, desvirtuado de suas características materiais (inclusive suporte) e nem mesmo se pode ler “autenticamente” um texto seqüestrado de sua contingência, aquela para a qual ele teria sido *planejado*. Por parte do produtor, muitas vezes o texto de ampla circulação social (revistas, jornais e livros, por exemplo, para tocar apenas em “mídias móveis impressas”) traz consigo uma proposta de apropriação, uma espécie de “mapa” dos trajetos mais “estratégicos” pelos quais o leitor poderia “navegar”. Leitores de graus de letramento mais altos (re)conhecem essas “instruções”. Outros leitores, nem sempre. E elas são, em grande medida, orientadoras das práticas de leitura que

podem melhor fazer com que o leitor se aproprie do texto, construa sentidos para ele, interaja, leia.

1. Letramento e graus de letramento

Quando se fala em alfabetização, a primeira imagem que vem à tona é a de crianças e professoras engalfinhadas com as letras do alfabeto, de preferência em ambiente escolar. Embora a alfabetização seja um processo que, de fato, tem na escola sua mais importante agência, o letramento não precisa, necessariamente, do ambiente escolar para acontecer. Ele pode ocorrer muito antes, quando um indivíduo ou uma comunidade têm experiências com a cultura escrita em diversos suportes.

Crianças que têm contato com livros, revistinhas, televisão e *outdoors* têm algum grau de letramento quando chegam à sala de aula para serem alfabetizadas. Ao iniciarem esse processo, também aprendem novos modos de se apropriar dos objetos escritos, novas formas, talvez mais protocolares, de manter uma relação com o escrito.

Para Soares (2003:91), “a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Essas tais habilidades, segundo a autora, incluem, além da codificação de fonemas em grafemas e do circuito contrário, habilidades motoras, tais como a direção correta da escrita no papel, a organização espacial dos elementos gráficos, a manipulação mais adequada dos equipamentos (lápiz, livro, caderno, caneta, teclado, etc.). Se a alfabetização é um processo em que todos esses aspectos estão em jogo, o letramento é a apropriação de todos eles, de maneira cada vez mais autônoma e complexa. O *letramento* está relacionado aos usos efetivos que as pessoas fazem da alfabetização que tiveram e esses usos são os mais variados, a depender da história de leitura de cada um, assim como do capital cultural que cada cidadão acessa em sua vida.

Kleiman (1995) e Tfouni (2004) mencionam os *graus de letramento*, que são os “lugares” que cada leitor pode ocupar em uma “escala” do *continuum* do letramento. Essa “escala” não é evolutiva, porque não há modos de ler ou mesmo leituras melhores ou piores, mas é necessário considerar que a sociedade confere valor diferente às leituras e aos modos de ler, mais prestígio a uns do que a outros, e isso é relevante. Os *graus de letramento* existem justamente porque cada leitor tem experiências de leitura mais ou menos complexas, de acordo com os objetos e os textos que conhece, que leu ou a que tem acesso. O conceito de *letramento* possui um espectro de possibilidades de práticas e usos do escrito (para alguns pesquisadores, também de usos da língua falada). “Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (Soares, 2004:48).

A Internet e as máquinas digitais estão entre as opções mais recentes das práticas de leitura e letramento e é extremamente importante que os objetos de ler sejam apropriados pelo leitor a partir de seu primeiro gesto do protocolo proposto pelo produtor, ou seja, ler um editorial não deveria ser uma ação isolada na sala de aula, sob a forma de um texto xerocado em papel A4 branco. Essa forma de recepção certamente ajudará a compor o quadro de uma prática bastante diferente da experiência social de ter acesso a um editorial: sob a forma de um jornal inteiro, em

um caderno específico, em formato *standard*, por exemplo, em papel precário. Ou, ainda, sob a forma de um site com arquitetura hipertextual.

O exemplo do editorial, um gênero de texto, é interessante justamente porque se trata de um texto formulado a partir do bloco constituído pelo jornal inteiro. Não se escreve um editorial a partir do nada, mas da experiência de conhecer o mapa dos principais assuntos do dia que compõem todo o jornal. Retirar esse gênero de texto de seu lugar o torna ainda menos típico do que retirar outros, mais fracamente vinculados a seus projetos iniciais. O leitor que se obriga a ler um editorial fora do jornal tem uma experiência parcial e faz, muito provavelmente, uma apropriação fragmentada e incompleta do texto que lê, assim como acontece com quem chega na palestra quando ela vai pela metade ou com quem “pega o bonde andando”.

2. Histórias do ler e do escrever: por que ser alfabetizado parece insuficiente?

Durante muitos séculos, os objetos de ler formaram uma lista relativamente estável de elementos, para os quais algumas estratégias e outras tantas formas de apropriação já estavam razoavelmente definidas e podiam ser reconhecidas pelo leitor (tanto em formação quanto pelo leitor maduro). Essas práticas são aprendidas em agências de letramento as mais diversas, em âmbitos como a casa, a escola, a rua, a igreja, o sindicato, o bar, etc.

No início da Idade Média, essa “lista de elementos” passou por uma grande desestabilização, conhecida como a invenção do códex, o livro constituído de páginas superpostas costuradas em uma das extremidades. Esse formato novo induzia a novos gestos, tais como o de folhear, novidade em um mundo de rolos e cilindros. Mais tarde, também conduziu a novas estratégias, tais como a de seguir pistas numéricas para encontrar páginas ou a de navegar por índices.

No final da Idade Média, mais uma desestabilização, agora não mais no formato do suporte, mas em sua maneira e velocidade de gravação e disponibilização. A invenção do livro impresso mecanicamente pelo ourives Johann Gutenberg mudou a expressão gráfica do objeto de ler (que, no entanto, continuou em forma de códex). O leitor, mais uma vez, lentamente se apropriou de novas estratégias para ler e experimentar o material. No entanto, é importante lembrar que o “leitor” não era abundante, nem mesmo em grandes cidades, e tampouco os objetos de ler o eram. O acesso de uns aos outros era dificultado pela distribuição difícil, pela alfabetização precária de poucos, pelos preços impagáveis do livro, pelas censuras e perseguições a quem escrevia e a quem queria ler. Ainda assim, “movimentos” editoriais que publicavam obras “populares”, “livros de bolso”, especialmente na Itália e na França, tentavam alterar a rota elitista dos livros e torná-los fáceis também em mãos calejadas.

O século XIX assiste a mais uma desestabilização das formas de apropriação de objetos de ler. A alfabetização mais acelerada, a proliferação de editoras e o *boom* do romance de folhetim alteram as rotas do livro e da leitura. E o século XX provê o potencial leitor de mais *displays*, mais modos de acessar o texto, mais códex e mais telas. O leitor nascido depois das guerras mundiais tem ainda mais dispositivos por meio dos quais lhe chegam textos, agora com propostas de apropriação, “protocolos” de leitura, mais diversificados.

O computador como *display* de texto ou como ferramenta de redação é resultado de uma apropriação do cidadão “comum”, não do planejamento inicial de engenheiros e militares. A Internet como “armazém” de informações, revista, livro ou jornal *on-line* é já o que foi feito dela depois que grandes contingentes de leitores

“comuns”, pouco ou nada especializados em códigos e linguagens computacionais, passaram a interagir com suas possibilidades, descobertas ao caminhar, experimentadas ao imergir no ambiente.

Todos esses rearranjos na forma do objeto de ler provocam outros rearranjos nas formas de o leitor se mover em direção ao texto e, juntos, ao sentido que ele pode ter. Chartier (2001:44) afirma que “as formas materiais implicam formas de entendimento dos textos”, ou seja, o que um leitor compreende de um texto está, em alguma medida, relacionado à maneira como ele recebe e experimenta o texto, inclusive em relação aos trajetos de leitura que segue ou constrói.

Objetos projetados para ler e para dispor textos são tecnologias que só podem ser moldadas e remoldadas pela apropriação real do leitor. Muitas vezes, o projeto inicial do objeto não previa a apropriação que se fez dele, caso da Internet em seus vários ambientes (sites, blogs, sites, portais, etc.). Rolo, códex, tela são meios diferentes para o desempenho das “mesmas” tarefas, que, no entanto, não serão as “mesmas” porque são já dinâmicas diferenciadas pelo suporte. O leitor aprende ou desenvolve movimentos para se apropriar das tecnologias.

Em pesquisa recente (Ribeiro, 2003), foi possível verificar que leitores de grau alto de letramento se apropriam de novos projetos de interface ou de novos protocolos com grande facilidade, já que remodelam experiências anteriores, especialmente quando são muitas e diversificadas, a aparatos novos. A apropriação do leitor também remodela o aparato, retroalimentando o rearranjo e o replanejamento de objetos de ler. Seguindo esse raciocínio, é fácil concluir que leitores com baixo grau de letramento e diversificação menor de experiências com objetos de ler terão mais dificuldade em se apropriar de novos protocolos, uma vez que terão “saltado” experiências que lhes teriam sido seminais para o uso do novo protocolo ou nas quais deveriam ancorar suas novas incursões pela leitura.

Nossas conclusões, naquela época, apontavam na direção que ainda sustentamos: leitores habilidosos compreendem textos, estejam estes no papel ou na tela, muito embora os gestos de leitura possam passar por mudanças, leves ou incisivas. Para ler jornais, objeto de nossa pesquisa, os informantes trafegaram pelos ambientes impresso e digital de forma muito parecida, nitidamente ancorando experiências de leituras impressas na experiência de ler na tela. Se dominavam fortemente a tecnologia necessária para ler jornais, podiam executar bem suas tarefas em qualquer dispositivo oferecido, papel ou tela. Isso não ocorria, no entanto, apenas porque o leitor se mostrava competente, mas também, em grande medida, porque o objeto de leitura parecia configurado de maneira a atender às expectativas e às necessidades do leitor. Bons jornais, bons sites, bons leitores, bons textos e uma boa condição de produção de leitura pareciam ser a conjunção ideal para que o sentido se construísse sem maiores tropeços ou inadequações.

Em nova pesquisa¹, desta vez com leitores com baixo grau de letramento, verificamos que, de fato, a manipulação do objeto de ler é sentida como uma dificuldade para o leitor, muitas vezes como um obstáculo intransponível, que pode impedir que se acesse o texto desejado. E não nos ativemos apenas aos jornais *online*. Testes com a leitura de jornais impressos mostram que leitores já universitários parecem ter passado toda a vida escolar pregressa (agência prioritária na formação de indivíduos com baixo acesso a materiais escritos) sem contato com os textos em seus

¹ Estes são resultados parciais da pesquisa de doutoramento intitulada *Trajetos do leitor no papel e na tela – Letramentos, reconfigurações e práticas da leitura em interfaces hipertextuais impressas e digitais*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

suportes típicos, ou seja, desconhecem os gestos integrais para se ler uma notícia de jornal, muito provavelmente porque jamais tiveram que procurar por elas, que lhes chegaram sempre recortadas ou reconfiguradas em folhas de papel A4.

A primeira página do jornal diário, “mídia mosaíquica” (Santaella, 2004) com função de busca, espécie de proto-hipertexto, pode ser dada como exemplo de dispositivo arquitetado para navegação pelo leitor. No entanto, essa “navegação” não acontece por acaso, senão com a gradativa aprendizagem de como utilizar essa interface. Se o aluno não tem contato com ela, provavelmente não saberá que trajetos ela lhe propõe. E se não a conhece em sua versão proto-hipertextual, tem na experiência de ler na tela do computador uma aprendizagem que parte do zero, sem ancoragem ou lembrança auxiliadora.

3. Considerações sobre propostas didáticas de ler jornais

Na tentativa de “pedagogizar” o jornal, uma vez que ele não é item da cesta básica do brasileiro, por razões econômicas e culturais², várias obras paradidáticas estão no mercado editorial há muitos anos. Analisando vários desses livros, pode-se perceber o quanto são claros em suas propostas e como são atuais e importantes para a prática do professor, caso ele resolva, por exemplo, aderir à proposta de levar o jornal para a sala de aula.

O jornal na sala de aula, de Faria (2002), aponta diversas razões para o professor levar o jornal para a escola. A obra traz propostas de leitura e produção de texto, evitando tratamentos que o abandonem em favor de uma noção prescritiva e normativa de usos da língua. Várias atividades são propostas e, em algumas delas, é possível vislumbrar, mesmo em uma obra publicada na década de 1980, tarefas de manipulação do jornal ou com o objetivo de levar o aluno a conhecer as características do suporte em relação à sua arquitetura. Não há menção ao hipertexto ou à não-linearidade, claro, mas já naquela época, os exercícios poderiam ajudar na compreensão do jornal como um objeto que precisa ser manipulado e explorado (como se faz hoje com sites e portais de notícias)³.

Joana Cavalcanti (1999) é a autora de outra obra paradidática, *O jornal como proposta pedagógica*. Nela, além da fundamentação teórica que enfatiza a formação do leitor crítico por meio da leitura atenta do jornal, a autora reforça a idéia de que ensinar língua não é apenas ensinar gramática normativa. As propostas de atividades vêm no final do livro, explicadas ao professor e bastante preocupadas em mostrar como constituir uma hemeroteca, como um jornal é feito e, em atividades lúdicas, como contrapor notícias e opiniões.

Mais voltada para o aluno de ensino superior, porém, ainda assim, útil ao professor dos Ensinos Médio e Fundamental, a obra *Como fazer um jornal diário*, do jornalista Ricardo Noblat (2003), ajuda a compreender como um jornal é feito, quais são os acertos e os equívocos mais comuns em sua produção, além de dar dicas de como escrever com clareza e objetividade.

Na tentativa de oferecer um leque ainda mais amplo para a formação de leitores, Beatriz Marcondes, Gilda Menezes e Thaís Toshimitsu (2000) são autoras da obra *Como usar outras linguagens na sala de aula*, em que propõem dinâmicas e atividades sobre vários formatos de programas de televisão, jornais e revistas impressos, gibis, rótulos de produtos e *outdoors*, linguagens que elas consideram

² Ver resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, INAF 2001, na obra de Vera Masagão Ribeiro, conforme referências bibliográficas.

³ Tudo isso ocorre também na obra de 2003 da mesma autora.

presentes na vida do aluno dos dias de hoje. Na esteira dos estudos lingüísticos sobre gêneros discursivos, a obra se origina da idéia de levar para a sala de aula os textos de circulação social ampla. O jornal impresso é um dos primeiros da lista, seguido de várias atividades com programas de tevê. Vários exercícios sugeridos na obra não são de fácil execução, uma vez que dependem de gravações, aparelhos eletrônicos e de muita disciplina dos alunos, mas a maior parte das propostas pode ser levada a cabo e obter bons resultados, tanto em relação ao desenvolvimento dos sentidos crítico e estético dos jovens, quanto em relação ao professor, que poderia desenvolver aulas mais dinâmicas e interativas.

Logo no início da obra, as autoras respondem a uma questão que se coloca logo que o leitor avista a capa do livro. Em um livro sobre “outras linguagens”, que tem na capa imagens de computadores e sites, é de se estranhar que linguagens e textos típicos de ambientes digitais não estejam presentes. O fato é justificado pela cautela das autoras em não tratar temas que ainda lhes são suspeitos ou desconhecidos (ainda em 2000), não errar na proposição de atividades inadequadas para os novos meios e lidar com suportes e leituras que, de fato, são acessíveis a grandes parcelas da população. Sabe-se que o acesso à Internet, por exemplo, ainda é difícil para a maior parte dos brasileiros. Ainda assim, a expressão “outras linguagens” no nome do paratexto faz supor que a escola trabalha, preferencialmente, com “umas linguagens”, provavelmente menos dinâmicas do que as que são sugeridas no livro. Televisão, *outdoors*, rótulos e jornais são, portanto, objetos que ainda estão fora dos muros da escola tradicional.

A obra *Livro de receitas do professor de Português*, de Carla Coscarelli (2003), amplia ainda mais o leque de atividades, dinâmicas e lúdicas, para o professor e para o aluno. O livro é um banco de sugestões, que se pode consultar não-linearmente. Entre as atividades em grupo, abordando leitura e produção de textos de circulação social, além de dicas de língua e de temas do cotidiano, está o jornal diário. São pouquíssimas as atividades sobre ou com esse suporte, e elas não têm como objetivo desenvolver no aluno a percepção da leitura de hipertexto, mas são um ensaio para isso.

Ainda que todas as obras citadas tenham a intenção de mostrar ao professor formas de trabalhar a leitura de textos em suportes diversos, da maneira mais típica possível, ainda não são claras em relação ao processo de apropriação de leitores em formação em relação aos suportes e às “navegações”, à “ordem” proposta pelo planejamento gráfico do objeto de ler. Propostas nesse sentido são tangenciais nessas obras paratextuais, mas já são ponto de partida interessante para a prática escolar menos “artificial” e mais significativa.

4. Por uma proposta de “não pegar o bonde andando” na formação de leitores

Nos dias atuais, é preciso saber a importância de desenvolver no leitor em formação não apenas os sentidos do texto, mas também a manipulação do suporte em que a notícia, a reportagem, a charge ou o editorial estão. E não apenas no jornal, mas em outros suportes cuja manipulação seja parte do gesto de ler. Ao tratar o texto como se fosse desprovido de aspectos outros, que não os lingüísticos, o professor desconsidera a importância da exploração, da atividade, da busca, dos protocolos de leitura específicos e planejados por profissionais que cuidam disso com o objetivo de tornar os textos mais legíveis e mais acessíveis.

Muitas vezes, o professor trabalha o texto de jornal, mas não o jornal como mecanismo, o que exclui o gesto das atividades que fazem parte do ato de ler competentemente. E se o jornal impresso ainda é modelo para a produção de versões *on-line* de noticiários, é necessário prover ao leitor a experiência de selecionar, procurar, buscar e achar, habilidades que não podem faltar para quem lida com a Internet e com os motores de busca digitais. A Internet e seus ambientes de leitura (sites, portais, blogs, e-mails, chats, etc.), às vezes ambientes de escrita também, não podem ser explorados por um leitor que não saiba mover olhos, mãos e dedos em busca de cliques, enters e cursores que apontam destinos. Ou de botões que voltam atrás em textos, ambientes e idéias.

A importância de ler objetos integrais ajuda a formar o leitor crítico e ativo de que tanto se fala, a multiplicar práticas de leitura arquitetadas e complexas, mesmo quando ainda são de papel. Em se tratando de jornais, grande parte dos que estão na Internet são versões de suas publicações impressas, que nem mesmo diferem muito em sua formatação e proposta de navegação (editorias iguais, mesmos textos, fotos e manchetes, mesmos trajetos de leitura). A “metáfora do impresso” foi a maneira encontrada pelos produtores de tornar o acesso do leitor mais familiar e mais fácil.

Se cabe à escola admitir os textos de circulação social, também lhe cabe mostrar seus usos tais como são na rua, na praça, nos postos públicos de acesso, nas bancas, e não desvirtuar seus usos montando protocolos inventados ou, pior ainda, deixando de mostrar os modos de acesso a eles, com toda a trajetória programada ou esperada para seu acesso. Textos não caem do céu, nem sempre estão dispostos em fontes-padrão em folhas de papel A4; na maioria das vezes demandam a manipulação dos objetos que os contêm. É importante ter consciência de que a construção dos sentidos começa na experiência material anterior ao momento em que os olhos correm no papel, ainda quando o corpo admite o objeto, ou no toque das pontas dos dedos. O cérebro processa, sim, mas a mente lê o que o corpo experimenta.

Agradecimentos

Antônio Carlos Xavier (UFPE), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Rogério Barbosa (CEFET-MG) e Ana Elisa Novais (UFMG).

Referências bibliográficas

CAVALCANTI, Joana. **O jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2ª ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1998.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. **Livro de receitas do professor de português**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa F. **Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2003. (Dissertação de mestrado)

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Antecedentes da Alinearidade hipermediática nas mídias mosaíquicas. In: BRASIL, André et al. (Orgs.). **Cultura em fluxo: novas mediações em rede**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)