

GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E CAPACIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Rosivaldo Gomes

Professor Adjunto de Didática das Línguas do Departamento de Letras e Artes da UNIFAP, doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP e pós-doutor em Educação
rosivaldounifap12@gmail.com

Resumo: Tem-se discutido, nos últimos anos, sobre as potencialidades tecnológicas e o papel semiótico das múltiplas linguagens/semioses e sistemas/recursos semióticos na composição de diferentes gêneros discursivos contemporâneos. Partindo dessa perspectiva, neste artigo discute-se a presença de gêneros multissemióticos em livros didáticos de língua portuguesa e o trabalho com capacidades de leitura voltadas para o ensino e aprendizagem desses gêneros. A partir de um levantamento quantitativo e da análise qualitativo-interpretativa e do tipo de pesquisa de análise documental, analisa-se os gêneros mais recorrentes e o tratamento da leitura de textos multissemióticos e de multimodalidade na coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático/2015 - Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Com base nos resultados verifica-se que apesar de já ser possível vermos algumas incidências de textos de gêneros multissemióticos nos livros didáticos do Ensino Médio ainda são poucas as atividades de leitura relacionadas a esses gêneros.

Palavras-chave: Gêneros multissemióticos. Multimodalidade. Leitura. Livros didáticos.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos configuram-se como um objeto complexo e multifacetado (BUNZEN, 2005) que, desde a sua produção até o seu consumo em sala de aula, congregam variadas autorias, apresentando em seu conteúdo diferentes saberes procedentes de diversas esferas, como a área acadêmica, a esfera escolar, a editorial, a gráfica, do designer, etc. Por meio dessas procedências de autoria e saberes, esses materiais didáticos são deslocados para o ambiente da sala de aula e (re)significados a partir do trabalho/saberes/agir docente (TARDIF, 2005; TARDIF, LASSARD, 2011; BRONCKART, 2008) para o uso com os alunos.

Com base em uma abordagem problematizadora como proposto por Fabrício (2006) a respeito dos estudos feitos no campo da Linguística Aplicada (LA), que objetivam trazer contribuições às práticas escolares, o objeto de estudo desta pesquisa é a presença de textos de

¹ O presente artigo sintetiza algumas discussões realizadas na tese “Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua portuguesa do Ensino Médio” (GOMES, 2017), defendida no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), sob a orientação da profa. Dra. Márcia Rodrigues de Sousa Mendonça.

gêneros multissemióticos e o tratamento da multimodalidade/multissemiose em atividades de leitura de em uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio aprovada pelo PNLD/2015.

O estudo desse objeto de pesquisa pode oferecer ao campo de investigação da LA e aos estudos sobre materiais didáticos impressos discussões importantes a respeito de alguns indícios (ainda pouco pesquisados) sobre o modo como autores de obras didáticas compreendem e apresentam a multimodalidade/multissemiose no que diz respeito à composição das coletâneas de textos e com relação, também, às atividades de leitura de textos de gêneros multissemióticos que compõem as coleções de livros didáticos que são submetidas para a avaliação e compra pelo MEC.

Considerando a justificativa exposta, bem como as contribuições propostas por esta pesquisa, neste artigo discute-se a presença de gêneros multissemióticos em livros didáticos de língua portuguesa e o trabalho com capacidades de leitura voltadas para o ensino e aprendizagem desses gêneros. A partir de um levantamento quantitativo, da análise qualitativo-interpretativa e do tipo de pesquisa de análise documental, analisa-se os gêneros mais recorrentes e o tratamento da leitura de textos multissemióticos e da multimodalidade na coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático/2015 - Português Linguagens.

Com base nos resultados verifica-se que apesar de já ser possível vermos algumas incidências de textos de gêneros multissemióticos nos livros didáticos do Ensino Médio, ainda são poucas as atividades de leitura relacionadas a esses gêneros. Além disso, essas atividades propostas para leitura ainda são pautadas na abordagem metacognitiva de leitura e pouco auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas no que tange à leitura.

1 LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ENSINO

Na área de estudos da linguagem, especialmente em linguística e linguística aplicada, inúmeros são os autores que no Brasil, a partir de meados dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, passaram a realizar – e ainda realizam – investigações que objetivam compreender a leitura como um fenômeno dinâmico, interativo, libertador e situado. Todavia, nos últimos anos passou-se também a defender que leitura e escrita estão intrinsecamente relacionadas com uma grama de usos sociais que fazemos dessas práticas e que dizem respeito a variados eventos de letramentos, conforme postulado pelos Novos Estudos do Letramentos.

Além disso, a leitura tem sido compreendida também como um ato de *compreensão ativa-responsiva* (*réplica ativa*) e como um ato *crítico*, tal como se pode depreender dos postulados teóricos adotados pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo e das discussões sobre Letramentos Críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2013), os quais propõem que ler e escrever são atividades sociais e que o

significado discursivo de qualquer texto deve ser entendido no contexto social e histórico de relações de poder e não apenas como o produto ou a intenção de um autor.

1.1 Leitura no modelo psicolinguístico: um jogo de adivinhações

No modelo *psicolinguístico ou de testagem de hipótese*, também denominado de metacognitivo, ler é atribuição de significados ao texto, sendo o leitor peça fundamental nesse processo. Nessa abordagem de leitura, parte-se da tese que a experiência vivida pelo leitor, isto é, seus conhecimentos prévios ou conhecimento de mundo e as diversas informações sobre todos os assuntos que têm em sua memória de longo prazo devem ser considerados, mobilizados e recuperados para compreensão de sentidos ao texto.

Nesse modelo o texto não encerra a significação em si mesmo, ou seja, não apresenta a totalidade real compreensível, mas reflete apenas segmentos da realidade socio-histórica que são deixados pelo autor para que o leitor vá preenchendo com seu conhecimento de mundo as lacunas deixadas (LEFFA, 1996). Em outras palavras, o fluxo da informação passa a ser descendente (*top-down*), ou seja, parte do leitor para o texto. Esse modelo, que se desenvolve ainda em meados de 1970, contou também com contribuições das ciências psicológicas (Psicologia Cognitiva) e com teorias da linguística, como por exemplo, da Psicolinguística.

No contexto internacional, o modelo *top-down* teve como principais representantes Frank Smith (1978) e Kenneth Goodman (1967). Para esses autores, a leitura deve ser compreendida como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*, em que o leitor constrói a mensagem que foi codificada pelo escritor de forma gráfica. Nesse sentido, a leitura não é interpretada como um procedimento linear em que o significado é constituído palavra por palavras, ao contrário, o leitor volta, retoma ao que leu, faz inferências, levanta hipóteses, confirmando-as, refutando-as ao longo da leitura e vai processando da página escrita o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar o que leu.

Sobre as limitações do modelo psicolinguístico e sobre o papel do leitor, seria necessário pensar que, para o ensino, o leitor desse modelo além de possuir e dominar competências sintática, semântica e textual, precisaria ter competências de reconhecimento da realidade socio-histórica e cultural que é refletida pelo/no texto, isto é, conhecer e relacionar o que ler com o contexto socio-histórico e cultural, com os eventos e práticas de letramentos situados e com os quais convive.

Nesse aspecto, sentidos inferidos pelo leitor e possíveis ao texto poderiam/deveriam ser recontextualizados a partir da compreensão de que representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, sendo necessário, para o ensino, irmos além de

“adivinhações”, já que “tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes para realizar o ato de ler” (KLEIMAN, 1992, p. 49).

Além disso, no caso da leitura de textos de gêneros multissemióticos a constituição/mistura de diferentes linguagens/semioses na produção dos enunciados contemporâneos não está desarticulada de práticas sociais mais amplas, já que esses gêneros combinam linguagens de maneira hipertextual e multilinear, em alguns casos, e de forma também hipermediática para atender também a necessidades do funcionamento de nossa sociedade e, portanto, a certos objetivos de leitura. Esse novo modo de ver a leitura possibilitou discussões a respeito do modelo interativo de leitura do qual tratamos na próxima seção.

1.2 Leitura no modelo interativo: inter-relações entre capacidades leitoras

Para além das abordagens teóricas cognitivas que buscavam a compreensão do ato de ler a partir processos mentais (KLEIMAN, 2009[1989a]), a leitura, para alguns autores, pode ser compreendida como um processo de interação, isto é, como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos na qual estão inevitavelmente relacionados autor, texto, leitor e contextos (KOCH; ELIAS, 2006).

O modelo interacional, no contexto dos anos oitenta do século passado, rompe com a dicotomia entre ora usar capacidades e estratégias cognitivas ora metacognitivas no processo de leitura e passa a considerar aspectos bidirecionais (DELL' ISOLA, 2005), isto é, ambos os tipos de capacidades e estratégias de leitura são importantes e necessárias para compreensão da intrínseca relação entre leitor, texto e o autor para o processo de compreensão leitora.

Nessa abordagem de leitura, o simples confronto do leitor com o texto não garante a realização dos acontecimentos que caracterizam o ato de ler. Passa-se, então, à visão de que a leitura é um processo feito de múltiplos procedimentos interacionais ou de interpretação que ocorrem tanto simultaneamente quanto sequencialmente, envolvendo desde habilidades e estratégias de baixo nível (*bottom-up*), executadas de modo automático na leitura proficiente até estratégias de alto nível (*top-down*) executadas de modo consciente.

Rumelhart (1980), teórico mais expoente desse modelo de leitura, no contexto internacional, juntamente com Stanovich (1980) defendem que diferentes fontes de informação interagem na leitura. Para fundamentarem esse posicionamento, os autores trabalham com a teoria de esquemas na constituição desse modelo. Em seu modelo, Rumelhart (1985) parte do pressuposto da teoria de esquemas por considerar que



todo conhecimento é guardado em unidades – os *schemata*. Essas unidades de conhecimento trazem consigo informações sobre a forma como esse conhecimento deverá ser usado. Um “*schemata*”, portanto, é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos organizados na memória. Existem esquemas para representar nosso conhecimento conceitual: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. (p. 34).

Rumelhart (1985) propõe que os esquemas podem ser considerados como estruturas de conhecimento que ficam armazenadas na memória do leitor e são acionadas no processo de compreensão de um texto, servindo a múltiplas funções. No modelo interativo de leitura, há, portanto, a compreensão de que os significados que podem ser depreendidos a partir do texto são construídos em um processo contínuo de negociação de conhecimentos/saberes entre o leitor e o autor.

Nessa perspectiva, a construção de sentidos para um texto se ocorre a partir da interação de diversos níveis de conhecimento, sendo eles conhecimentos linguísticos, conhecimento textual, conhecimento enciclopédico, de textos, gêneros e de mundo, os quais estão relacionados com esquemas e que são mobilizados segundo “as exigências da tarefa e as necessidades do leitor” (KLEIMAN, 1992, p. 35), mas também relacionados com o discurso, que nesse modelo de leitura é compreendido “como [um] processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto” (MOITA- LOPES, 1996, p. 138).

Stanovich (1980) seguindo também a teoria de esquemas defende, em seu modelo interativo compensatório, o princípio de que os conhecimentos [de diversas naturezas] são acionados todos ao mesmo tempo durante o ato de leitura. Assim, o leitor experiente busca subsídios em várias fontes de conhecimentos, porém não de forma desarticulada e sim a partir da integração/interação entre elas para a construção de sentidos ao texto e, havendo lacunas em um dos níveis/esquemas, outros podem compensar essas lacunas (STANOVICH, 1980).

No caso da leitura de textos multissemióticos ambos os modelos (psicolinguístico e interativo) tornam-se válidos, pelo menos em parte, por considerarem outros aspectos (esquemas) que podem ser acionados pelo leitor para a compreensão de informações que não ficaram claras. Por exemplo, no caso de um infográfico algumas informações lexicais não sendo compreendidas pelo leitor poderão ser compensadas a partir da semiose visual a partir da localização e/ou retomada (cópia) de informações do texto, como a cor da fonte, disposição gráfica, etc. Isto é, recursos semióticos topográficos que podem auxiliar na compreensão textual, discursiva e também ideológica. Porém, essa semiose precisa, no momento da leitura, ser articulada ao todo discursivo para que a construção de significação a esse gênero seja possível, sendo considerado também o contexto sociocultural e ideológico no qual esse gênero está inserido.

Além dos modelos mencionados, conforme destaca Rojo (2004, p.3) “mais recentemente a leitura passou também a ser vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Nesse caso também podemos falar em uma tipo de leitura caracterizada como multissemiótica a partir dos estudos sobre letramentos multimodais/multissemióticos.

2 LEITURA EM UMA PERSPECTIVA MULTISSEMIÓTICA

Em uma sociedade como a nossa, marcada cada vez mais pela multiplicidade de linguagens presentes tanto no impresso quanto no digital, tornou-se comum falar em multimodalidade/multissemiose e em textos/enunciados multimodais ou multissemióticos. Esses termos tornaram-se, nos últimos 20 anos, temas de grande relevância e interesse de pesquisa no campo de estudos da linguagem e ensino.

Devido à amplitude de olhares existente sobre esses temas, pode-se dizer que coexistem abordagens que encapsulam correntes teórico-analíticas (voltadas para o ensino ou não) que ajudam na compreensão da multiplicidade de linguagens presentes nos textos/enunciados contemporâneos, mas que apresentam projeções teóricas diferentes, quando não divergentes.

Nesse sentido, a existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia, o posicionamento de assumir outros sistemas semióticos, recursos semióticos ou linguagens/semioses como objetos de estudo tanto para leitura quanto para escrita é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna está passando hoje.

Conforme destaca Dionisio (2005) as ações e sociais são multimodais e, conseqüentemente, tanto os gêneros orais quanto escritos são multimodais, já que esses são constituídos por recursos semióticos que se organização de forma dinâmica na estrutura composicional desses gêneros, atribuindo-lhes modos de significação específicos.

3 METODOLOGIA

A perspectiva metodológica adotada para realização deste estudo vincula-se a vertente de pesquisas em LA, a qual agrega abordagens tanto qualitativa quanto quantitativa para análise de natureza interpretativa. Para a realização das análises dos dados a partir dos objetivos previstos, primeiramente foi realizado um levantamento quantitativo dos gêneros presentes na coleção de livros. Esse levantamento quantitativo, posteriormente, auxiliou na análise qualitativa específica dos gêneros multissemióticos. Para esse momento, foram considerados os eixos/critérios:

- a) Gêneros discursivos presentes nas coleções por âmbitos (quantos e quais são);
- b) Âmbitos (das artes, da divulgação científica e da cidadania).

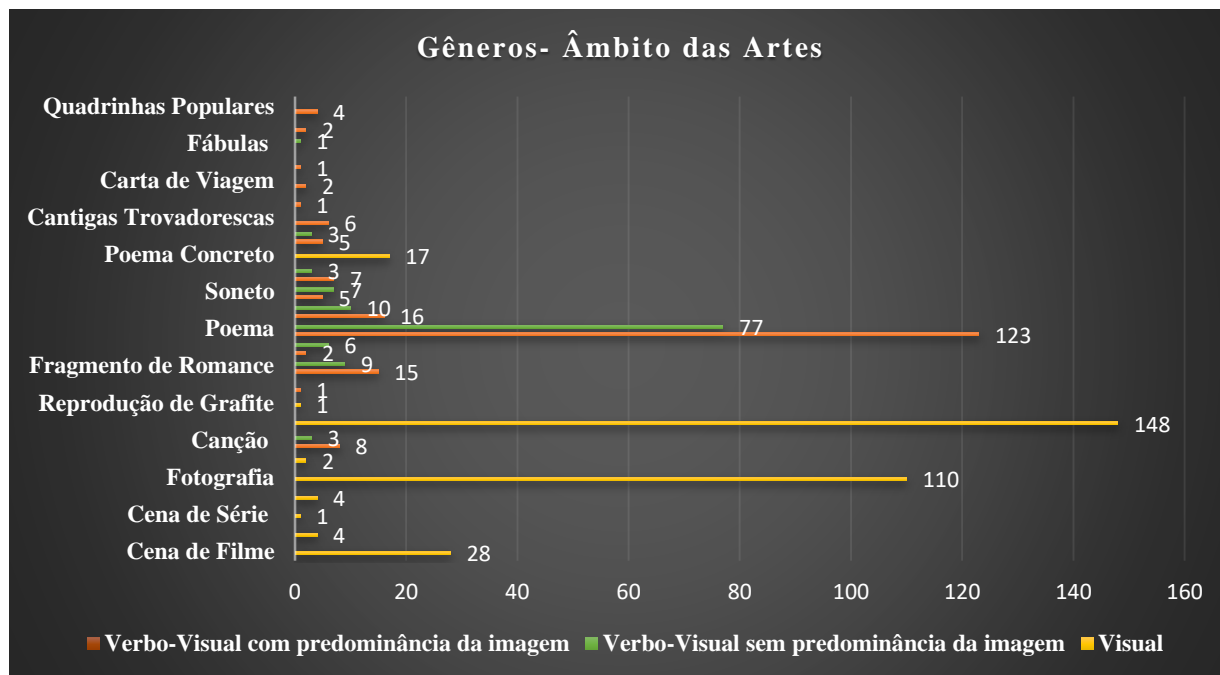
A partir dessas categorias realizamos a análise dos dados conforme será explicado na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Gêneros multissemióticos recorrentes na Coleção

Quanto aos textos de gêneros discursivos mais recorrentes, destacam-se, no que diz respeito ao âmbito das artes, textos multissemióticos tais como *reproduções de pintura com 148*, seguidos, respectivamente, das *fotografias com 110* e os *poemas verbo-visuais com predomínio de imagens*, conforme **gráfico 1**:

Gráfico 1: Distribuição de gêneros no âmbito das artes

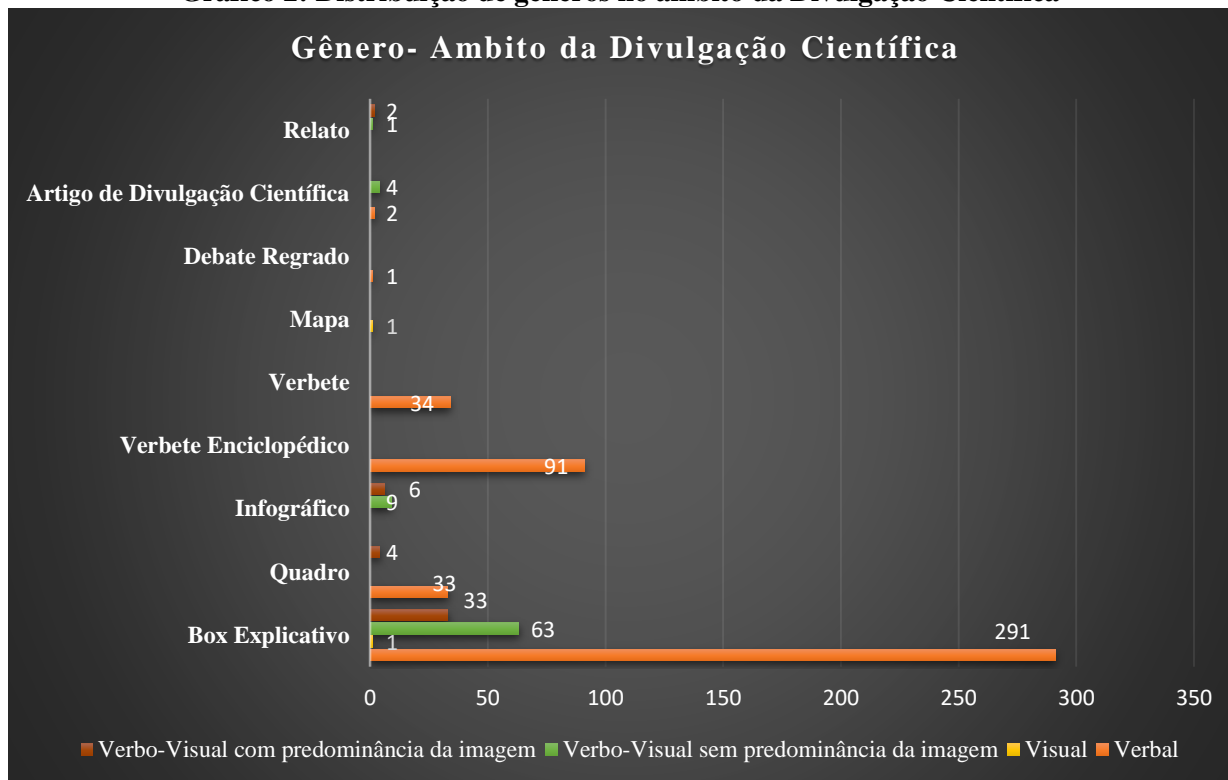


Com relação ao âmbito da divulgação científica, no que diz respeito aos textos, são mais incidentes os gêneros infográficos (9) e em segundo lugar aparecem os boxes explicativos verbo-visuais sem predominância de imagens (63). Nesses textos, apresenta-se apenas uma foto ou desenho de um autor, sendo que na maioria dos casos trata-se de um autor literário, bem como pequenas informações verbais escritas a respeito dele.

Nesses casos há relações semânticas de dominância do texto verbal escrito em relação à imagem, ou seja, a imagem serve apenas para ilustrar o que foi dito. Apesar disso, trata-se de texto de um gênero multissemiótico já que há pelos menos duas semioses na constituição da estrutura composicional do gênero.

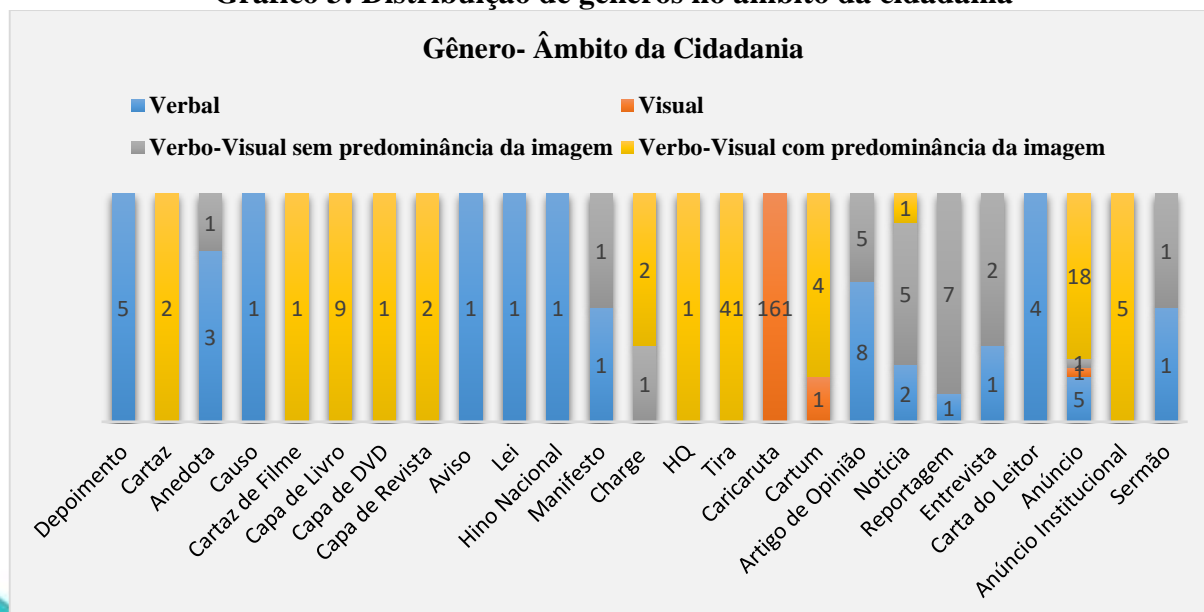
Nesse âmbito, portanto, os textos que possibilitam letramentos multissemióticos são pouco recorrentes como podemos visualizar a partir do **gráfico 2**:

Gráfico 2: Distribuição de gêneros no âmbito da Divulgação Científica



Finalmente, com relação ao âmbito da cidadania, esse se apresenta-se com o maior peso no que diz respeito à multissemiose na coleção, pois nele é possível encontramos gêneros da esfera do entretenimento e publicitária, sendo recorrente genros como tira, charges, cartuns, anúncios.

Gráfico 3: Distribuição de gêneros no âmbito da cidadania

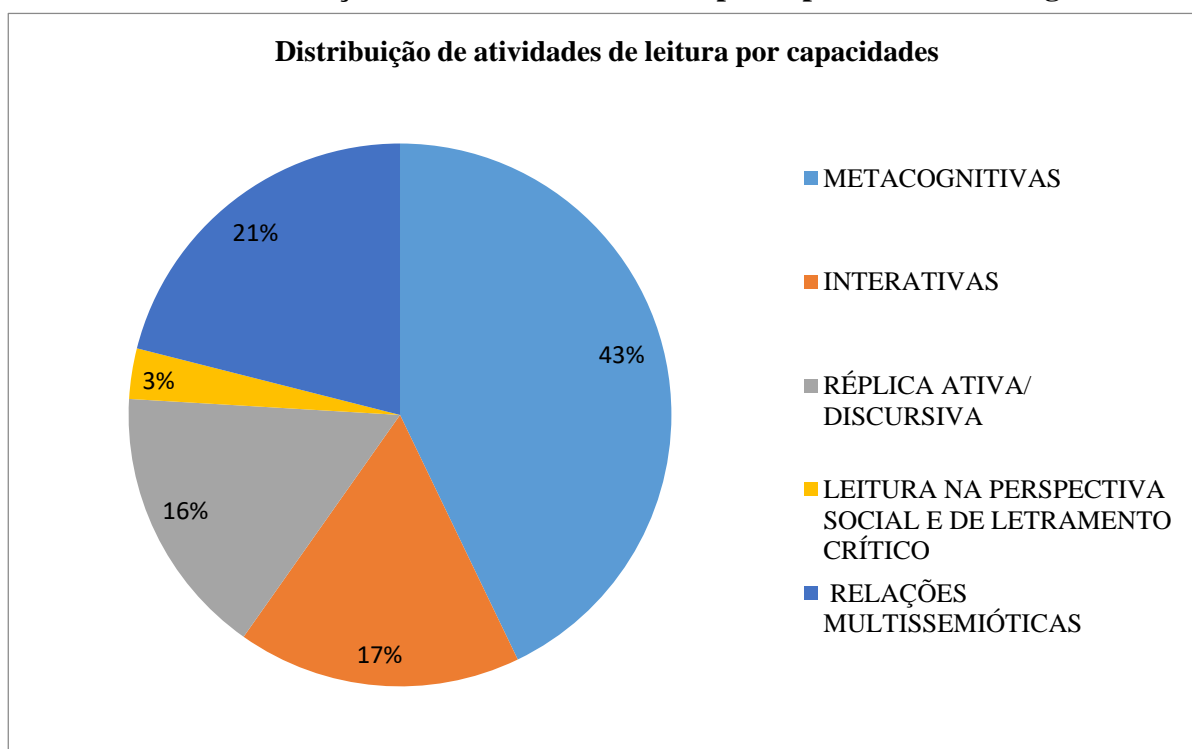


A partir do conjunto de dados apresentados anteriormente sobre cada âmbito e gêneros é possível vermos que já há algum espaço reservado aos letramentos multissemióticos nas coleções analisadas e, portanto, par a multimodalidade/multissemiose. Todavia, esses ainda não são muitos e diversificados. Além disso, os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes são aqueles já assumidos nas práticas do letramento escolar, como tirinhas, HQ, cartuns, charges, anúncios publicitários, etc. Outro fator que merece destaque diz respeito a pouca existência de textos da esfera tecnologia nos livros analisados, já que praticamente esses não aparecem na coletânea de textos dos livros analisados. Essa falta soma-se também a pouca ocorrência de textos de gêneros da cultura juvenil/multiculturais.

Em termos de distribuição detalhada por percentuais, na coleção em análise, as capacidades metacognitivas ocupam grande espaço. Em segundo lugar estão as capacidades de leitura de relação multissemióticas, sendo essas capacidades as mais relacionadas com os textos de gêneros como anúncio publicitários, tirinhas, charges, cartuns, cartazes.

Com poucas diferenças em termos de percentuais também estão as atividades de leitura interativa e leitura como réplica ativa/discursiva. Com a menor recorrência aparecem as atividades de leitura na abordagem social e do letramento crítico, conforme o gráfico 4:

Gráfico 4: Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens



Essas atividades, apesar de tratarem em alguma medida sobre aspectos de multimodalidade/multissemiose, focalizam muito mais aspectos gramaticais como é o caso das

tirinhas e dos anúncios publicitários que servem à análise gramatical e não aos efeitos semânticos/de sentidos (compreensão e interpretação) que podem ser apreendidos desses textos a partir das relações multissemióticas que apresentam.

A partir das análises podemos concluir que as atividades de leitura que envolvem textos de gêneros constituídos de maneira multissemiótica ainda são incipientes nos livros analisados e pouco ou quase nada favorecem o trabalho com os letramentos multissemióticos e letramento visual com a formação de leitores no ensino médio, já que nesses textos a semiose visual serve apenas como ilustração do verbal escrito.

5 CONCLUSÕES

Conforme apresentado pelas análises tanto dos gêneros multissemióticos quanto pelas atividades e capacidades de leitura, já é possível vermos a presença de gêneros multissemióticos em alguns livros didáticos do ensino médio de Língua Portuguesa, mesmo sendo esses ainda incipientes para um trabalho com letramentos multissemióticos e letramentos críticos. Além disso, fica evidente também que predominam as atividades com capacidades de leitura metacognitivas, o que ilustra também como os autores ainda desconsideram as relações multissemióticas compõem os diversos textos de gêneros multimodais atuais.

A partir dessa discussão destacamos que se faz necessário pensarmos que estamos vivenciando, como destaca Rojo (2013), a extrapolação desses gêneros dos ambientes digitais para os impressos (por exemplo, no livro didático), sendo que esses novos gêneros (multissemióticos) convocam novos (multi)letramentos críticos na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, apresentando novas e múltiplas formas de significar.

Nesse sentido, para as práticas de leitura no contexto escolar consideramos assim como Rojo (2013a, p. 20) que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam". Esses novos gêneros impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas que ainda privilegiam apenas a leitura de textos/enunciados nos quais predomina a modalidade/semiose verbal escrita da linguagem.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Revista Estudos Linguísticos XXXIV**, São Paulo, 2001, p. 557-562.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens,1**. Suplementado pelo manual do professor. 9º edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens,2**. Suplementado pelo manual do professor. 9º edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens,3**. Suplementado pelo manual do professor. 9º edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky – Campinas: Papyrus Coleção Travessia do século, 1995.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 13 fev. 2018.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O sentido das palavras na interação leitor**: texto. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

FABRÍCIO, B. F. F. (2008). Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola

GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), **Reading: process and program**. Urbana: National Council of Teachers of English, 1970.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 1967, p. 126-135.

KLEIMAN, A.B. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 8º ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989a.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989b.

_____. **Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. Fatores da Compreensão Na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas**. São Paulo, Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROJO, R. H.R. (Org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RUMELHART, D. Understanding and summarizing brief stories. En: LABERGE, D. & S. SAMUELS (EDS.), **Basic processes in reading**: Perception and comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1985.

_____. Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et al. (eds) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1980.

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

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences. IN: **The development of reading fluency**. Reading Research Quarterly. 1980.p.32-71.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.