

**O DESCONHECIMENTO LEXICAL  
COMO ENTRAVE NO PROCESSO TEXTUAL-INTERATIVO**

*Suely Pereira Nunes (UNIPLI)*

[suelypn@oi.com.br](mailto:suelypn@oi.com.br)

**INTRODUÇÃO**

A ideia de elaborar esta pesquisa surgiu ao observar a grande dificuldade dos catequizandos ao fazerem a leitura do texto bíblico na Santa Missa. Alguns não conseguiam ler corretamente a forma verbal *sede*, do verbo “*ser*”, no modo imperativo, pronunciando-a como *sede* (com e aberto, do latim *sedes*), lugar onde funciona um tribunal, um governo, uma administração.

A questão central deste estudo pode ser a existência de falha do conhecimento prévio, sustentado por um conhecimento linguístico insuficiente, que requer um acervo lexical mais abrangente e uma base segura para o entendimento do significado das palavras, condições necessárias à compreensão do texto e à pronúncia de certos vocábulos.

Avaliar esses fatores e buscar sugestões para solucionar o problema será o propósito deste trabalho, amparado nas determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.

**O PROCESSO DE LEITURA,  
UMA PERSPECTIVA INTERATIVA**

As dificuldades encontradas no processo de leitura são comuns. Na maioria das vezes, as dificuldades recorrentes, sobretudo na infância, podem estar vinculadas ao fato de o leitor não considerar que a forma escrita nada mais é que a representação de algo que faz parte do mundo. Nesse aspecto, vislumbra-se a leitura como um processo interativo em que se requer um conhecimento sociocultural que possibilite ao leitor reconhecer o léxico, investigar o significado das palavras e sua relação com o mundo, visando descobrir o sentido do texto. Por isso, o enfoque maior será dado ao conhecimento prévio, adquirido ao longo da vida do leitor.

*O leitor como sujeito da leitura*

Proust (*apud* Compagnon, 2001, p. 143), sustenta sua posição a favor da valorização do leitor como sujeito da leitura, investido de conhecimentos empíricos peculiares, afirmando: aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos e as impressões que acompanharam nossa leitura. O leitor aplica o que lê à sua própria situação; a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação.

O autor faz pensar que o objetivo do leitor livre e independente é mais compreender a si mesmo através do livro, e isso tem lógica, uma vez que não se pode compreender a outrem se não se compreende a si próprio. Na sua visão “cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo”.

Com a autoridade proustiana (p. 150), nasce a visão privativa da leitura e a noção de pré-compreensão como condição preliminar para a compreensão: “Não há leitura inocente, ou transparente; o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores”.

Manguel (1997, p. 85), relata casos de iniciação na arte de aprender a ler nas sociedades letradas da era judaica medieval, em que a criança a ser iniciada era praticamente levada a “comer” as palavras. O professor lia em voz alta cada palavra escrita na lousa e o menino as repetia. Depois “a lousa era coberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim, corporalmente, as palavras sagradas”.

Esses relatos mostram como o ato de ler e escrever é importante para toda e qualquer civilização.

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.

Freire (1990) esclarece que, ao ser alfabetizado o sujeito estará apenas aprendendo a criar códigos para a leitura da “palavramundo”, mas a leitura da palavramundo dispensa a memorização mecânica da descrição do objeto, pois seu significado vem com o conhecimento do mundo.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Para Bakhtin, a importância não está na forma linguística invariável, mas na sua função dialógica, pois “não há uma fala original. No dito co-existe o já-dito”. As vozes constituem a consciência do sujeito que “fala a partir do discurso do outro, com o discurso do outro e para o discurso do outro. Na voz do sujeito está a consciência que o outro tem dele” (*apud* Flores, 2005, p. 59).

Mesmo escapando para o nível do discurso, Bakhtin deixa claro que o leitor diante de um texto se torna sujeito da leitura, legitimado por seu conhecimento de mundo – “vozes que falam”, fazendo uma alusão à polifonia, vozes que murmuram coisas já ouvidas ou experimentadas – que vai além das próprias leituras e que o torna apto para interpretar o que lê (ou ouve). Como é costume dizer: somos o somatório do discurso dos outros.

Freire (1990) defende que é infrutífera a leitura de texto cujo significado esteja fora do conhecimento de mundo. E acredita que a alfabetização é um ato criador, desde que o educador esteja engajado em dar sentido às “palavramundo” do alfabetizando. O que o sujeito descobriu na vida, na fase da alfabetização, ganha sentido, é percebido, falado e “escrito”. Escrever ou “codificar” é a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem deve explorar o conhecimento de mundo do alfabetizando.

### ***O ato individual da leitura***

O educador Paulo Freire (1990, p. 11) explica que o ato individual da leitura vai além da simples decodificação da palavra escrita. Ele afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, visto que a leitura da palavra está associada ao conhecimento e compreensão do mundo.

De acordo com Isabel (Solé, 1998, p. 22), que defende esse mesmo ponto de vista, o leitor constrói um significado particular do texto que lê, motivado por uma construção de sentido que envolve tanto seus objetivos, ideias e experiências prévias.

A autora defende o princípio de que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Para ela, sempre haverá um le-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

que de objetivos e finalidades guiando a leitura e fazendo com que o leitor se debruce sobre um texto para devaneio, lazer, busca de informação concreta, científica, jornalística, literária ou até mesmo como um simples gesto de ler para outra pessoa. Em todas essas formas, é nítida a presença de um leitor ativo que processa e examina texto, visando satisfazer uma finalidade ou atingir um objetivo.

Este fato é relevante e deve ser levado em conta no processo de ensinar a criança a ler, pois, dependendo do objetivo de cada leitor, haverá uma interpretação diferente para o texto lido, ou seja, “é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraíam informação distinta do mesmo texto”.

### ***O conhecimento do léxico: alfabetização e letramento***

A análise de fatores como falha no conhecimento linguístico, textual ou enciclopédico, componentes do conhecimento prévio que podem acarretar prejuízos à proficiência da leitura, demonstra que uma simples lacuna no repertório vocabular do usuário do léxico pode levá-lo a ter dúvidas, quanto à pronúncia ou quanto ao significado das palavras que ele desconhece, tal como aconteceu com a catequizanda, problematizada nessa pesquisa, que ao ler a palavra *sede* no contexto bíblico não sabia como pronunciá-la.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver um trabalho conjunto na escola, organizado a partir do confronto entre a ambiência cultural dos alunos e dos livros didáticos, visando à contextualização, a fim de oferecer ao pequeno aprendiz elementos propiciadores da ampliação vocabular e elucidadores de dúvidas a respeito da significação das palavras e do sentido dos textos. De forma gradativa, com o apoio de leituras diversificadas e exercícios mais produtivos e funcionais de lexicografia, será constatado que o vocabulário do alunado nem sempre é deficiente, apenas diferente do modelo escolar, o que explica um comportamento linguístico expresso em termos diferentes do conjunto de regras estabelecidas no padrão-oficial. Esta constatação, certamente, resgatará o prazer de falar e escrever palavras novas, despertando a competência comunicativa no usuário da língua, para exprimir e estruturar seus pensamentos de forma adequada às necessidades no exercício da cidadania plena.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Soares (2007, p. 14), referindo-se à educação de sucesso, atribui à escolarização a responsabilidade de permitir o acesso ao mundo da escrita, tanto pela alfabetização quanto pelo letramento, desenvolvendo, para além da aprendizagem básica, os conhecimentos e as atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A autora apresenta seu ponto de vista, apoiada em conceitos distintos de alfabetização e letramento, a fim de explicar o processo pedagógico de ensinar o aluno a ler e escrever para dominar a língua escrita, utilizando-a como instrumento para organizar o entendimento no meio social em que vive.

Nesse enfoque (Soares, 2005, p. 15), o termo *alfabetização* é adotado no seu sentido próprio, referindo-se especificamente ao domínio das habilidades de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler), restringindo-se ao ensino da representação de fonemas em grafemas (escrita) e de grafemas em fonemas (ler), desvinculado do processo de apreensão e compreensão de significados das palavras, que viria a constituir o corrente conceito social de alfabetização.

A nova e efetiva competência de uso das habilidades linguísticas, envolvendo a leitura e a escrita nas práticas sociais, recebe a denominação de *letramento*, um processo mais abrangente que a alfabetização. Surge, então, o termo *letrado* para caracterizar todo aquele que detém a tecnologia necessária às práticas de leitura e escrita. Investido da capacidade de ler e escrever para atingir objetivos diversos, o indivíduo letrado torna-se capaz de interpretar e produzir textos de diferentes tipos e gêneros, desenvolvendo a prática efetiva de leitura e escrita no cotidiano, de acordo com o que a sociedade espera do usuário da língua.

Lira (2006, p. 57) explica, em sua experiência com a Pastoral da Criança, que o letramento é “uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social”, assim como “os múltiplos letramentos” são vistos como domínios discursivos diversificados, assimilados pelo indivíduo letrado, que se torna capaz de estabelecer a diferenciação entre um discurso jurídico, religioso ou jornalístico. O Pe. Bento afirma que, dentro de cada domínio são encontrados vários gêneros textuais orais e escritos, tais como: telefonema, sermão, car-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ta comercial, ofício, requerimento, romance, cantiga, publicidade, notícia jornalística, receita culinária, bula de remédio, cartaz etc. Ainda, segundo o Padre (Lira, 2006, p. 56), “o alfabetizado tem a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para tomar consciência da realidade e transformá-la, caracterizando, portanto, “um letramento de dimensão política que promove mudanças sociais”. Essa citação corrobora o pensamento de Paulo Freire, quanto à “natureza ideológica da alfabetização e do papel que ela pode desempenhar no processo de emancipação civil e política e de construção da cidadania” (Soares, 2005, p. 57).

No consenso geral, percebe-se que os termos alfabetização e letramento se fundem, na medida em que um ou outro venha garantir a aquisição das habilidades de leitura e escrita, não apenas pautadas na aprendizagem da técnica de codificação e decodificação, mas enquanto posse e “uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2006, p. 36), assumidas pelos indivíduos letrados, como arma no exercício do poder e na luta contra a discriminação e a exclusão, para legitimar sua condição de cidadãos.

Enfim, desenvolver a prática efetiva de leitura e escrita no cotidiano, de acordo com o que a sociedade espera do usuário da língua, é o que se espera da ambiência escolar.

### ***As dificuldades na leitura e na escrita: os modelos de letramento***

Matencio (1994, p. 49) apresenta um estudo sobre modelos de letramento no qual tenta mostrar que “há uma relação direta entre a experiência com a palavra escrita que os alunos têm e as estratégias discursivas que utilizam na leitura e produção de textos”.

A autora analisou a produção textual de duas alunas adultas em escolarização e percebeu que cada uma possuía um estilo comunicativo próprio, influenciado por agências de letramento distintas (no caso, as famílias, o trabalho e o convívio social de cada uma). Os estilos individualizados interferiam não só no desempenho na leitura como também no uso das convenções da escrita. As alunas de alguma forma aproveitavam “suas experiências prévias e exteriores à escola com leitura e produção de textos em sua performance em sala de aula” (Matencio, 1994, p. 61). Nessa perspectiva, foi visto que dife-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

rentes agências de letramento podem concorrer para a formação discursiva dos alunos, criando ou eliminando as dificuldades na leitura e na escrita, na escola ou fora dela.

Das duas alunas observadas, uma, em função da influência do ambiente familiar e religioso, destacou-se pela competência discursiva adquirida na igreja “que orienta para a leitura interpretativa, que deve fazer sentido, na construção de significados para o fiel”. Contudo, esta aluna mostrou mais problemas com relação às convenções da escrita, ou seja, ortografia, acentuação e pontuação, embora seja ela a que mantém um contato mais estreito com as atividades de leitura, lendo nas entrelinhas da narrativa e procurando elementos que subjazem o texto. Já a outra, por influência das necessidades de comunicação administrativa em seu ambiente de trabalho, segue o modelo da escrita oficial, filiando-se, ao estilo comunicativo da instituição escolar. Realiza as atividades propostas segundo esse padrão, seguindo as convenções e critérios de correção priorizados por essa agência de letramento específica, que mais se interessa pela mera compreensão do que vem escrito e não pela interpretação de sentidos, aquilo que subjaz ao texto.

Como resultado final da análise do desempenho das alunas, Matencio ressalta a necessidade de uma prática escolar crítica e reflexiva que permita ao professor analisar mais que avaliar as atividades de leitura e produção textual de seus alunos, levando em conta suas experiências prévias e orientando-os no sentido de complementarem os conhecimentos que já possuem sobre essas atividades.

Esse cenário evidencia que deve haver uma leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, visto que a leitura da palavra está associada ao conhecimento e compreensão do mundo.

Na concepção de Freire (1990, p. 15), o conhecimento de mundo começa no início da vida e a infância é um celeiro de experiências que ajudam na compreensão crítica do ato de ler. Segundo o pedagogo, o sujeito, durante sua existência, vai descobrindo novos mundos e adquirindo novos níveis de atividade perceptiva que o levam a distinguir contextos diferenciados, novas letras e novas palavras. Quanto mais o indivíduo vive “criticamente” mais ele aumenta sua capacidade de perceber a variedade de coisas e sinais que o levam a compreender o mundo e, por conseguinte, o texto. O ato de

ler, mais que uma técnica de “decodificação de sinais”, propicia o armazenamento de informações e essa quantidade de dados acumulados promove não só a percepção crítica do leitor, levando-o à reflexão, como também enriquece seu léxico. Isso justifica a importância da leitura como elemento formador do vocabulário do aluno e propiciador da ampliação de conhecimentos e de sua visão de mundo. Ler, para Guedes (1997, p. 93), é algo que só faz sentido se for ensinado por um leitor para leitores. É um equívoco pensar que ler é apenas decodificação do texto, na errônea presunção de que todo o sentido do texto está contido nas palavras e frases que o compõem, negligenciando o conjunto de informações prévias e esquecendo que as palavras não têm sempre os mesmos sentidos, que eles variam de acordo com o tema geral a que está vinculado o texto que elas compõem.

Leitores formam-se com muita leitura e quanto mais o indivíduo lê, mais ele se apropria de um variado estoque de léxico, constituindo o escopo linguístico com que irá interagir, discursando para se fazer ouvir ou interpretando leituras em busca de sentido. Para esses estudiosos, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e só se realiza plenamente quando linguagem e realidade estão associadas. Do mesmo modo que um texto para ser compreendido precisa estar contextualizado, ou seja, quando se alcança o significado das palavras naquele contexto.

***O repertório lexical:  
sua importância no processo de esfriamento do texto***

Como foi mostrado neste trabalho de pesquisa, o desconhecimento de determinadas palavras acarreta dificuldades no processo de compreensão e interpretação de textos. O contato com diferentes gêneros textuais contribui para a eliminação de certos entraves que o leitor encontra ao tentar penetrar nas estruturas mais abstratas do texto. Em muitas oportunidades, a substituição de um gênero, cuja linguagem constitui-se bastante densa, por outro, com repertório lexical mais ameno, torna a leitura mais fluida, proporcionando ao leitor maior visualização da representação das coisas e acontecimentos no mundo. Tem-se, nesse caso, a conformação de dois gêneros, um hermético, cujo texto “concentra a informação num alto grau de ten-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

são e complexidade” e outro mais explícito, com a função de facilitar o processo de apreensão das estruturas mais abstratas, oferecendo a informação diluída, “em baixo grau de tensão e complexidade”.

Abreu (2001, p. 67), analisando os processos de esfriamento do texto, toma emprestada a classificação proposta por McLuhan, para estabelecer a diferença entre veículos ou meios de comunicação frios e quentes; “o primeiro condensará menos as informações. O segundo fará exatamente o contrário. O mesmo acontece, muitas vezes, com o texto oral”. É comum o aluno dizer que determinado professor explica melhor a matéria do que outro. Em termos da teoria de McLuhan, “o professor que explica melhor a matéria oferece aos seus alunos um texto mais frio do que aquele que não a explica tão bem” (Abreu, 2001, p. 68).

Um bom exemplo para texto frio pode ser encontrado nos gêneros textuais apropriados para as leituras infantis, nos quais se prima pela clareza das explicações, com a utilização de uma linguagem fácil de ser decodificada, tal como nos trechos seguintes, retirados do livreto “Explicando a Missa para as Crianças” (Ferronato, s/d), cujo gênero didático destina-se a esclarecer aos meninos e meninas as palavras da Bíblia na Santa Missa.

Na página 28, as crianças perguntam: “O que é a Missa?”

A catequista responde: “A Santa Missa é a renovação do sacrifício incruento do Calvário”.

Nesse momento, ela retoma a frase, traduzindo-a melhor, numa linguagem mais acessível às crianças.

Então ela complementa: “Ou seja, traduzindo para vocês numa linguagem mais fácil: todo o sacrifício de Cristo é renovado na Missa, mas sem que Ele derrame uma só gota de sangue.”

Nesta mesma página, para explicar a passagem em que o padre toma o cálice com o vinho e o apresenta ao povo, dizendo: “Tomai, todos, e bebei: Este é o cálice do meu Sangue, o Sangue da nova e eterna aliança, que será derramado por vós e por todos para remissão dos pecados. Fazei isto em memória de mim!”, a educadora destaca a frase que contém maior significado e a repassa aos alunos, de maneira mais clara, facilitando a compreensão geral.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Assim, explicando as palavras da Bíblia a paroquiana ensina as coisas de Deus às crianças, através de uma linguagem simples e fácil, transformando um texto carregado de sentido e de difícil compreensão, em uma leitura clara e prazerosa.

### ***O aspecto semântico no ensino do vocabulário***

O ensino do vocabulário, de acordo com a gramática tradicional, é uma prática introduzida na maioria dos livros didáticos. Os livros, em especial os do primeiro grau, como diz Ilari (1997, p. 45), “organizam suas lições em textos curtos, que são tomados como pretexto para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, de história e teoria da literatura etc.” Entretanto, essa forma de ensino do léxico, perfeitamente legítima, pautada nas relações entre sinônimos, antônimos, hiperonímia e, sobretudo, na correção ortográfica, tem-se tornado defasada diante do aspecto semântico envolvido no estudo das significações. Não se pode deixar de considerar o conhecimento do léxico sem lembrar que, além do significado, há o sentido, só identificado no uso, no texto e nas relações com o discurso e com a situação comunicativa.

Em sua experiência, Ilari mostra que a evolução da Semântica – ciência que estuda as significações – vem sugerindo uma grande variedade de exercícios exploratórios. De acordo com essa nova proposta, o autor procura caracterizar resumidamente algumas capacidades relativas ao vocabulário de um falante nativo, propondo esquemas de exercícios destinados a explorar e ampliar essas capacidades, com a utilização do dicionário, indispensável, nas atividades em sala de aula.

Para fazer a distinção entre os aspectos da significação, o autor (Ilari, 1997, p. 48) recorre aos semanticistas: o *sentido* de uma palavra pode ser expresso por outras palavras ou expressões sinônimas; já o *significado* tem a ver com os objetos, relações e propriedades do mundo dos quais se fala por meio de palavras.

Nos exemplos, “o gato comeu o rato” e “o gato perseguiu o rato”, as unidades lexicais “comeu” e “perseguiu” tornam as sentenças diferentes. Conhecendo-se essas palavras, sabe-se que elas, além de não serem sinônimas, não dão o mesmo sentido, apesar de a frase

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

possuir a mesma construção. Seguindo esse raciocínio, o linguista chega à seguinte conclusão: “o falante que sabe usar corretamente uma palavra é capaz de esclarecer seu sentido e, em situações concretas, de precisar seu significado”. Por isso, a ênfase dada ao papel das escolas no ensino do Português, visando não só o tratamento do léxico como unidades desconhecidas, pois essa “experiência corriqueira” deverá repetir-se inúmeras vezes pela vida afora. Sobretudo, “é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas” (Ilari, 1997, p. 58).

### ***As Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa, 1998) têm como objetivo auxiliar na execução do trabalho do profissional de ensino, mobilizado no esforço diário de ensinar a língua portuguesa para capacitar as crianças e transformá-las em cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

O processo de aprendizagem da linguagem dentro da escola deve vislumbrar não só o ato de ensinar a falar corretamente, mas, principalmente, dar ênfase às propostas de uso da fala e da escrita para que a criança perceba como pode se expressar para se comunicar. Deve-se ensinar aos alunos a ler e escrever os textos considerados significativos para a escola, porém não mais acatando os sentidos tradicionalmente construídos para esses textos. A nova escola deve dar liberdade ao aluno para que, através de sua visão de mundo e de sua experiência pessoal, possa interpretar a sua leitura do texto sem influência de respostas pré-formuladas.

Por tudo isso, compete à escola criar condições para que o aluno se torne capaz de expressar-se na linguagem própria, utilizando a ciência que lhe foi ensinada ou a própria criatividade para, através da leitura e da escrita, revelar ao mundo o seu modo de vida, seu entendimento sobre as relações dentro da comunidade, seu modo de perceber o lugar que ocupa na sociedade, de que forma considera o apreço dos poderosos e como percebe seus sonhos e o futuro espera-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

do. Nesse sentido, conforme propõem os PCNs, aprender a ler é um meio plenamente razoável para um primeiro passo.

### CONCLUSÃO

Os entraves na leitura ocorrem com muita frequência, podendo atingir não só crianças como adultos. Os resultados dessa pesquisa revelaram que o problema não está apenas vinculado ao processo de aquisição da linguagem, mas a um conjunto de problemas cognitivos. A leitura implica uma construção de significados que não estão na linearidade do texto, mas são construídos pelo leitor com seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos. Assim, o ato da leitura constitui-se um processo de interação entre leitor e texto, realizando-se plenamente quando linguagem e realidade são associadas. Vislumbra-se, então, um conhecimento sócio-cultural que possibilita o reconhecimento do léxico.

Do todo, nesta pesquisa, ficou a ideia bastante clara de que os entraves no processo textual-interativo podem ser afastados com o contato permanente com textos (de gêneros diversificados). Esta estratégia de ensino contribui tanto para o enriquecimento do léxico quanto para a ampliação da competência textual do usuário da língua. O resgate da competência comunicativa do indivíduo desperta nele o prazer de falar e escrever palavras novas e o prepara para expressar e estruturar seus pensamentos de forma adequada ao exercício da cidadania plena, conforme preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LP), que têm como objetivo auxiliar na execução do trabalho do profissional de ensino, mobilizado no esforço diário de ensinar a língua portuguesa para capacitar as crianças e transformá-las em cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU, A. Suárez. *Curso de redação*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. **In:** *O demônio da leitura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

FERRONATTO, Pe. Lourenço (coord.). *Explicando a Missa para as crianças*. Ilustr. MATIAS, Rodval. Texto: MARQUES, Salvador Gabriel. São Paulo: ACNSF, s/d.

FLORES, V. N. e TEIXEIRA, M. (org.). O dialogismo: Mikhail Bakhtin. **In:** *Introdução à Linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 24ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1990.

GUEDES, Paulo C. A língua portuguesa e a cidadania. *Organon* 25. Rev. do Instituto de Letras da UFRGS, vol. 11, número 25, 1997.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIRA, Pe. Bruno Carneiro, O.S.B. *Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança*. São Paulo: Paulinas, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura: O aprendizado da leitura*. Trad.: Pedro Maia Soares. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MATENCIO, M. L. Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: São Paulo: Autores Associados: Mercado da Letras. 1994.

*PARÂMETROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3ª ed. São Paulo: Contexto. 2005.

———. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

———. Letramento e escolarização. **In:** *Revista construir notícias*, nº 37. Recife: MultiMarcas, nov/dez/2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Art Med. 1998.