

O ENSINO DA LEITURA E SUAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE ESCOLARES*

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA**

RESUMO

Este artigo tem por objeto o estudo do acontecimento do ensino da leitura, em suas relações com as condições de possibilidade em que esse ensino se dá. Para isso, analisa-se a prática de estudo de textos que se realiza no ensino de Português, no segundo segmento do 1º grau. Tal análise permite concluir, por um lado, que as condições de possibilidade no ensino da leitura na escola permitem não a emergência do ensino da leitura, mas a emergência do ensino de uma modalidade de leitura e de outros objetos, e, por outro lado e consequentemente, que a transformação do ensino da leitura é função não apenas de uma transformação no modo de conceber a leitura, mas ainda de uma transformação de suas condições de possibilidade.

Descritores de assunto: Leitura - ensino, Texto - ensino de Português, Estudo de textos.



Desenho de Amarilis C. Coragem

ABSTRACTS

The purpose of this article is the study of the teaching of reading, in its relationships with the possibility/conditions of teaching. It analyses the practice of text-study in the Portuguese teaching for the second cycle of Fundamental Schools. Such analyses permits to conclude, in one side, that the possibility/conditions of reading teaching in the school do not allow the emergence of reading teaching, but the emergence of teaching of a reading modality and other objects. On the other side, the transformation of reading teaching, is a function not only of a transformation in the way of conceiving the reading, but also a transformation in its possibility/conditions.

Descriptors: Reading teaching, Text-study, Portuguese teaching.

* Este artigo constitui parte de minha dissertação de Mestrado, *Aula de Português: discurso, conhecimento e escola* (Mestrado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1990.), em que se analisa a produção discursiva na aula de Português. Com algumas modificações, foi apresentado em mesa-redonda sobre o ensino da leitura, no seminário *Discutindo a leitura*, promovido pela Faculdade de Letras da UFMG, em setembro de 1990.

** Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

O tema do ensino da leitura - assim como aqueles relativos ao ensino de qualquer outro objeto - implica quase sempre uma expectativa bem determinada: aquela que identifica qualquer exposição sobre o tema a um discurso prescritivo, destinado a orientar a prática efetiva do ensino da leitura, seja através de propostas, métodos e estratégias de ensino, seja através de diretrizes mais gerais.

Este artigo procurará negar essa expectativa, esse incômodo e difícil lugar que foi construído para os estudos relativos ao ensino e à educação e que os constitui frequentemente como *discursos performativos*, como uma ação, segundo BOURDIEU (1981), "que visa a fazer advir aquilo que ela enuncia" (p. 69).

Tal expectativa, porém, não será negada apenas em razão de conduzir a um discurso performativo. Tal gênero de ação, ao construir um horizonte de expectativa para a prática de ensino, contribui, ainda de acordo com BOURDIEU (1981):

"...de modo prático para a realidade daquilo que ela anuncia pelo fato de enunciá-lo, de prevê-lo e de fazê-lo previsto, de torná-lo concebível e, sobretudo, crível e de criar assim a representação e a vontade coletivas que podem contribuir para produzi-lo." (p. 69)

A razão que me leva a negar a expectativa de que esta abordagem do ensino da leitura se construa como um discurso prescritivo ou performativo advém antes do fato de que uma das condições para que tal discurso crie a vontade coletiva que pode contribuir para produzi-lo reside na necessidade de fazer crer que aquilo que enuncia seja possível e executável. Para isso, é preciso, frequentemente, *esquecer e fazer esquecer* que qualquer ato performativo não se realiza de *per si* mas consoante certas condições que podem ou não garantir a felicidade do ato e que tais condições, no caso do fenômeno do ensino, são o resultado de um conjunto de determinações ligadas ao universo escolar, assim como a suas relações com o contexto social mais amplo.

Ao serem desconsideradas ou minimizadas tais condições de felicidade e suas origens, o discurso performativo sobre o ensino se torna muito próximo do discurso religioso. Ao atribuir a possibilidade de transformação da prática de ensino apenas à vontade dos sujeitos nela envolvidos, desconsiderando as condições objetivas a que tais sujeitos estão submetidos, termina por também atribuir a ausência da transformação apenas à vontade desses sujeitos, e acaba por incorporar dois temas recorrentes no discurso religioso: o da culpa e o da salvação. O fracasso da transformação tende a ser compreendido como culpa e erro; a transformação tende a ser compreendida como remissão.

Assim se caracterizando, o discurso performativo sobre o ensino pode revelar todo meu incômodo em realizá-lo, ao abordar o ensino da leitura, recebendo um novo nome: *discurso autoritário*, aquele, segundo BARTHES (s.d.), "que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe". (p. 11)

Em vista do que acabei de expor, as reflexões que aqui apresentarei sobre o ensino da leitura não buscarão construir um hori-

zonte de expectativa que defina o que deve ser sua prática de ensino; também não objetivarão denunciar o fracasso de seu ensino efetivo, à luz desse horizonte de expectativa, nem apontar os culpados por essa distância entre a prática efetiva do ensino da leitura e sua prática desejável. Meu objetivo, aqui, será o de *lembrar e fazer lembrar* aquilo que frequentemente *se esquece e se faz esquecer*: as condições de possibilidade da leitura na escola, especificamente na aula de Português.

Colocando tais condições em evidência, procurarei defender duas proposições: em primeiro lugar, que as condições de possibilidade da leitura na escola possibilitam não a emergência de um ensino da leitura, compreendido como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e estratégias que permitem a construção da significação na interação leitor e autor mediada pelo texto, mas antes a emergência do ensino de uma *modalidade* bem determinada de leitura e de relação com o texto escrito, e a emergência do ensino de outros objetos *através* da leitura; em segundo lugar, por fim e conseqüentemente, que a transformação no ensino da leitura é função não apenas de uma transformação no modo de concebê-la, como se tem insistido, mas ainda de uma transformação de suas condições de possibilidade escolares.

A pesquisa histórica¹ sobre a leitura vem reiteradamente relativizando sua noção; se ela, é como toda atividade discursiva, uma atividade em que sujeitos se engajam visando à construção de determinados efeitos sobre a experiência e sobre o mundo, sobre os próprios interlocutores e sobre a própria atividade da linguagem, a modalidade desse engajamento e de seus efeitos é o resultado não só da especificidade da escrita como também tanto da materialidade dos textos que se oferecem à leitura quanto das práticas discursivas ou não-discursivas em que o ato de ler se insere.

Compreender o ensino da leitura na aula de Português implica, desse modo, investigar, por um lado, os textos que nela devem ser lidos e seus suportes e, por outro lado, as práticas mais gerais que envolvem o ato da leitura e de seu ensino.

Neste artigo, irei me limitar a tentar compreender o ensino da leitura em sua relação com as práticas discursivas que envolvem sua produção na aula de Português, especificamente com aquela prática que, no jargão escolar, denomina-se "estudo de texto". Devo advertir, porém, que tanto a materialidade dos textos a serem lidos, quanto as práticas que envolvem o ato de ler estão imbricadas. Abordar a emergência da modalidade de leitura escolar apenas sob o ponto de vista da prática discursiva que enforma sua produção é, conseqüentemente, uma simplificação que aqui faço.

O acontecimento da leitura e de seu ensino na escola, assim como acontecimento de qualquer discurso, como aponta Michel FOUCAULT (s.d.), é envolvido por uma série de cuidados que o protegem do imprevisível e do inusitado.

Inicialmente, é a palavra do professor que cerca de cuidados esse produto frágil, o texto: é necessário motivar os alunos, antecipar o que se irá ler, esclarecer o sentido cambiante das palavras, situar o texto num horizonte que lhe possibilitará significar. Abre-se o livro ou recebe-se o texto e novamente os

1. Cf.: CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: _____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 121-39.

cuidados se desdobram: como um objeto raro, o texto está emoldurado; ilustrações o reduplicam e ao mesmo tempo o limitam; estabelecem seus limites, cuidam de explicitar suas fronteiras, eliminando uma zona sempre difícil e ambígua.

Dá-se então aquilo a que se chama leitura, de acordo com LAJOLO (1985): o encontro entre leitor e autor, mediado pelo texto. Mas, logo após, repetem-se os cuidados: segue-se a leitura de um estranho texto, do qual o aluno é uma espécie de co-autor: os exercícios de compreensão do texto. Nele se fazem perguntas que orientam e velam o encontro que entre leitor e autor se deu e às quais o aluno deve responder, confirmar, preencher.

Não cessam, aí, porém, os cuidados. Cabe agora ao professor se dirigir aos alunos, repropor as perguntas já formuladas e comentar as respostas, verificá-las e, finalmente, corrigi-las, colocá-las no caminho desejado, evitando todos os perigos dessa travessia, todas as ameaças que cercam esse rito, todos os imprevistos que cercam o acontecimento da leitura.



André Kertész, *Hongrie, Esztergom, La lecture, 1915*
©Ministère de la Culture, France

Encontro entre dois, leitor e autor do texto? Não; um conjunto de vozes fala *com* o texto, por *sobre* o texto, a sua margem. Comenta-o, recorta-o, refaz seus sentidos, deles se apropria.

O texto escolar torna-se, através de todos esses cuidados que o envolvem, um objeto estranho como um texto medieval, em que, sem distinções, comentários se misturam a comentários, que se misturam a outros comentários, como camadas superpostas: aqui um comentário de tal século; ali um trecho do século anterior; onde o original?

Um conjunto de práticas discursivas, portanto, envolve o ato da leitura na escola. Tais práticas velam pela interação entre o aluno e o autor do texto, movimentando e guiando um em direção ao outro, dirigindo o olhar de um, o leitor, evidenciando passagens do outro, o texto: fazendo ver, fazendo dizer.

Como já apontei anteriormente, irei me concentrar aqui apenas em uma dessas práticas: aquela que se denomina estudo, compreensão ou interpretação do texto.

Compreendo, pois, essa atividade escolar como uma prática discursiva e é enquanto tal que a procurarei caracterizar.

Em primeiro lugar, trata-se de uma prática discursiva que mantém relações muito precisas com um universo de discurso ou

que se insere de modo bem determinado nesse universo: trata-se, utilizando uma distinção de FOUCAULT (s.d.), de uma prática discursiva que se caracteriza como um *comentário* de um *texto fundante* ou *primeiro*, aquele que foi lido anteriormente pelos alunos. Assim se caracterizando, pressupõe, de alguma forma, que o texto primeiro ou fundante que comenta diz e não-diz; que ele possui um sentido oculto e ao mesmo tempo manifesto de algum modo que é preciso, através do comentário, fazer emergir, fazer dizer. A prática de estudo de texto é, desse modo, uma prática de exegese: procura, seccionando, redistribuindo e cotejando o texto fundante oferecido à leitura do aluno, fazer surgir seu verdadeiro sentido, o sentido que ele esconde e que só seu comentário e as operações que implica podem fazer revelar e manifestar.

Em segundo lugar, trata-se de uma prática do discurso que se insere numa prática pedagógica e que, assim, se define por uma teleologia. Visa não apenas a comentar o texto e a fazer manifestar seu sentido oculto, mas também, e fundamentalmente, em o fazendo, a explicitar aos alunos o processo de fazê-lo, que se identifica com o ato de ler. Tal ato, portanto, se insere na ordem da aprendizagem de um executar: trata-se, então, fundamentalmente, de um *exercício*, de uma prática que é necessário exercitar, repetir, refazer, de uma prática cujos fins pedagógicos devem se inscrever no corpo dos alunos, enquanto hábitos e automatismos.

Em terceiro lugar, por fim, trata-se de uma prática discursiva que se realiza por meio de duas instâncias de produção que se sucedem. Num primeiro momento, tal atividade se realiza numa instância caracterizada por ter como pólos da interlocução um aluno isolado, de um lado, e o autor do texto-exercício, de outro lado, que se relacionam através desse texto-exercício. Um estranho texto, aliás: ele se abre à participação do aluno através de lacunas, perguntas e silêncios. Cabe ao aluno completá-lo, respondê-lo, preenchê-lo e se constituir, de certa forma, como seu co-autor, seu co-produtor. Num segundo momento, e a partir da interlocução realizada na primeira instância, a atividade do discurso se desenvolve, então, numa segunda instância, não mais caracterizada por ter como pólos da interlocução o autor do texto-exercício, de um lado, e um aluno, de outro, mas por ter como pólos o professor, de um lado, e a turma como um todo ou um aluno em especial, de outro, que retomam os produtos, os textos-exercícios respondidos na instância anterior, para sua correção.

Se a produção do discurso se sucede em cada uma das duas instâncias, isto não implica, como se pode notar, que as relações entre os dois lugares de produção do discurso sejam apenas relações temporais. Ao contrário, as relações entre as duas instâncias se caracterizam como relações de constituição.

Por um lado, a atividade discursiva na primeira instância oferece, à que se realiza na segunda, o material sobre o qual a atividade do discurso então se realizará. Por outro lado, tais atividades que se realizam na primeira instância de produção do discurso supõem as atividades de correção na medida em que o processo que iniciam só se completa e se justifica se tem tais atividades de correção como horizonte.

Vejamos mais detidamente as relações entre as duas instâncias. Elas permitirão compreender a natureza do comentário que caracteriza essa prática de interpretação de textos e, em consequência, suas finalidades e objetos pedagógicos.

Como apontei anteriormente, a atividade discursiva que se realiza na primeira instância se dá em torno de um texto-

exercício que se abre à participação do aluno. A ele se fazem perguntas sobre o texto, que devem ser respondidas com os resultados de sua leitura. A atividade discursiva que aí se realiza, portanto, tem por objetivo expor a leitura feita pelo aluno, *objetivá-la*. Ela procura, desse modo, fazer com que se manifeste e se explicita algo que até então se caracteriza como implícito e não manifestado: a compreensão que o aluno teve do texto. Através das perguntas, das lacunas e dos silêncios que entremeiam o texto-exercício, pretende-se expor a leitura pelo aluno realizada, objetivá-la, e, assim, torná-la acessível ao conhecimento do professor e, portanto, acessível à prática de correção que se desenvolverá na segunda instância de produção do discurso.

No entanto, não se trata especificamente da leitura do aluno que se expõe e objetiva e se oferece ao conhecimento do professor e a sua correção. Na verdade, ao contrário do que afirmou anteriormente, as perguntas e as sentenças lacunares que procuram objetivar a leitura do aluno não se referem ao *texto*. Elas se referem, antes, a uma *leitura desse texto*, realizada pelo produtor do exercício de interpretação. A ele devem ser atribuídas duas autorias: a da leitura que precede à produção do exercício e a do próprio exercício, cujas respostas, dadas pelo aluno, apenas justificam e reiteram aquilo previamente estabelecido pela leitura desse autor.

A abertura à participação do aluno na produção do texto-exercício de interpretação é, desse modo, uma participação bastante peculiar. Suas respostas explicitam não a leitura por ele realizada, mas sua leitura em suas relações com aquela realizada pelo autor do exercício, que, entretanto, nega sua autoria e a atribui, conseqüentemente, ao próprio texto (não nos esqueçamos de que seus enunciados recorrem sempre a expressões como "o texto diz", "o texto nos aponta", etc.).

Diluindo sua autoria no que diz respeito às perguntas que formula e à leitura por ele realizada, o autor do texto-exercício apaga ainda sua autoria no que diz respeito às respostas dadas pelos alunos, que, em vez de confirmações daquilo que suas próprias perguntas já implicam, supõem e impõem, passam a ser compreendidas como respostas *dos* alunos, a preposição indicando atribuição e autoria.

Os exercícios de interpretação de textos explicam, desse modo, a realização, *por sobre* a leitura efetivamente realizada pelo aluno em sua interação com o texto fundante, de uma segunda leitura que se faz através dos olhos de um outro, que passa a mediar a relação entre aluno e texto.

Como, porém, tal leitura que permite a produção do exercício, realizada por seu autor efetivo, nega-se enquanto tal e se identifica com o que o texto diz, ela se torna a única leitura possível, torna-se o efetivamente dito pelo texto e o critério ou parâmetro que permite avaliar a leitura realizada pelo aluno.

Tal processo não ensina a ler; não leva o aluno ao domínio dos processos de construção da significação na interação com o texto. No entanto, ensina uma forma bem determinada de leitura e uma forma bem determinada de relação com o texto escrito, através da repetição das atividades de leitura ao longo do período escolar. Ler não é produzir significações através das chaves propostas pelo texto. Ler é realizar uma atividade de exegese: referendar os sentidos que se produzem a uma outra realidade definida por um olhar exterior que se constitui como leitor competente e que ao longo da escolarização se torna interno ao aluno-leitor. Trata-se de ler com os olhos de outrem e buscar uma

significação que no texto deve se ocultar. Ler, portanto, é se submeter; é ouvir um sentido prévio à leitura. O texto, em vez de orientação, roteiro, mapa, diz-se a si mesmo; torna-se um fetiche.

Tal pedagogia da leitura, porém, não termina aqui. Objetivada a leitura do aluno em suas relações com uma leitura prévia construída como a leitura competente, como a leitura, ela é então oferecida à correção e a novos comentários naquela segunda instância de produção do discurso, caracterizada por ter como interlocutores o professor, de um lado, e um aluno em especial, ou a turma como um todo, de outro lado.



Pablo Picasso, *Femme lisant*, 1935, musée Picasso, Paris, cl. musée national d'art moderne, Centre G.-Pompidou, ph. B. Hatala, © Spadem

A atividade discursiva que então se realiza possui uma estrutura canônica: o professor retoma uma pergunta do texto-exercício e a propõe a um aluno; este apresenta sua resposta e, em seguida, o professor a comenta e corrige.

O que corrige?

Em primeiro lugar, corrige as leituras desviantes; em segundo lugar, conteúdos morais e juízos de valor; em terceiro lugar, e fundamentalmente, corrige usos da língua, relações com a linguagem, convenções da escrita:

((A professora propõe uma das perguntas do estudo de texto; vários alunos procuram responder))

Frederico: eu coloquei: porque Deus é misericordioso!

Professora: ó, que frase bonita! Você colocou misericordioso com s ou com z, Fred?

Frederico: com s

Professora: com s? Tá certinho. Porque Deus é misericordioso.

Aluna: porque ficou com dó do homem!

Professora: porque ficou com dó. No texto num tá escrito teve dó?

Aluno: é...

Professora: olhem o texto! A gente fala: ((experimentando)) ficou com pena... ficou com dó... ficou não. Teve dó. Pode falar, Deila.

Como se pode notar, não é leitura, de modo privilegiado, o objeto dessa atividade de correção. Corrigem-se antes a relação dos alunos com a língua, a visão que dela possuem, os usos que dela fazem, objetivados através das respostas que deram aos exercícios de leitura de textos.

A escola, portanto, na aula de Português, passados os primeiros momentos do letramento, não ensina a ler. Ensina uma modalidade de leitura e uma forma de relação com o texto escrito, que o fetichiza, que o toma como algo que de *per se* possui um sentido oculto, que cumpre decifrar, e ensina, ainda, outros objetos através da prática de leitura, ligados a aspectos normativos do uso e da relação com a língua.

* * *

As bases ideológicas desse ensino da leitura, a fetichização do texto, que na verdade é uma palavra que possui uma fonte muito precisa e determinada, à qual se sujeita o aluno, as relações dessa prática com o poder e com a estrutura social vêm sendo denunciadas por uma já vasta bibliografia. (cf., p. ex., OSAKABE, 1988 e SOARES, 1988)

No entanto, tais determinações se produzem, são também mediadas na escola, em seu interior, em seu cotidiano. Há condições escolares que possibilitam a realização desse ensino da leitura na escola e suas articulações com o contexto social mais amplo. Tais condições são, para nós, habituados à escola, a suas necessidades e convenções, como uma velha cidade na qual estamos acostumados a caminhar, nos esquecendo de que por ela somos também caminhados: tal rua nos oferece determinadas possibilidades de trânsito e não outras; tal beco só nos leva a determinado ponto; aquela praça pode nos dirigir a vários lugares.

Procurarei aqui fazer estranhar essa velha cidade através de dois de seus aspectos, que se interrelacionam: a avaliação e os problemas de continuidade da atividade pedagógica.

Esses dois aspectos são função direta da dimensão teleológica da atividade de ensino: ela visa a um determinado produto e, portanto, a um determinado ponto em que será concluída. A atividade ininterrupta do bimestre, do ano letivo, do período de escolarização, deve-se seguir o silêncio, um ponto final determinado pela consecução de um objetivo.

Tal caráter teleológico da ação pedagógica escolar supõe, desse modo, uma marcação e secção do tempo bastante peculiar, que se faz não em função da progressão temporal mas em função da soma de determinados conhecimentos transmitidos e adquiridos.

Trata-se de um antigo procedimento dos jesuítas: fazer do tempo escolar "menos uma unidade de tempo que uma determinada soma de conhecimentos adquiridos". (Franca, citado por PFROMM, 1974, p. 190)

Tal necessidade, gerada pelo caráter teleológico da atividade pedagógica escolar, cria, então, três novas necessidades. É preci-

so, em primeiro lugar, dispor os conhecimentos a serem adquiridos em séries, organizar progressões de conhecimentos em ordem de dificuldade, enfim, estruturar séries de conhecimentos que se convertam em marcos temporais. É preciso também, em segundo lugar, estabelecer mecanismos e estratégias que objetivem as relações dos alunos com os conhecimentos transmitidos num determinado espaço de tempo, de modo a conhecer tais relações e avaliá-las para que, mostrando-se o aluno inadaptado à progressão do tempo e dos conhecimentos, possa ele - e esta é a terceira necessidade gerada - ser distribuído no espaço escolar, em turmas compostas de acordo com suas relações com as progressões do tempo e dos conhecimentos.

A organização do tempo escolar, portanto, implicando as necessidades de organização dos conhecimentos em séries e procedimentos de objetivação das relações dos alunos com tais séries, implica, por sua vez, a necessidade de organização do espaço escolar.

De que modo essas necessidades se relacionam com a modalidade de leitura ensinada na aula de Português e com os objetos que através dela se ensinam?

A meu ver, essas necessidades constituem suas condições de possibilidade.

O que é o exercício de interpretação de textos senão uma prática que oferece objetos ao conhecimento do professor, que pode, a partir dele e dos parâmetros que a leitura do autor do exercício identifica com o texto, classificar e ordenar os alunos em grupos e séries que permitirão sua redistribuição no espaço e no tempo escolar?

Em que se constitui a necessidade da repetição desse exercício ao longo do ano escolar senão, entre outras coisas, numa forma mesma de construí-lo e de fazê-lo uma unidade temporal?

A modalidade de leitura que se ensina na escola não é, portanto, apenas o resultado de uma concepção equivocada do ato de ler. É também o resultado de uma produção, o resultado de certa prática que se organiza segundo condições de possibilidade bem determinadas.

Tais condições não são naturais. Expressões como disposição do tempo e do espaço, organização de séries, atividades de objetivação de sujeitos com certeza lembram articulações que ainda não explicitarei: tais condições de possibilidades da prática escolar e do ensino da leitura são históricas, constituem uma prática disciplinar, que, para FOUCAULT (1987), têm na docilidade e nas técnicas do corpo o objeto por excelência da teleologia que orienta a prática escolar, o ensino de Português, e nele, o ensino da leitura.

Para a transformação do ensino da leitura é preciso, desse modo, algo mais que uma nova concepção do ato de ler, algo além dela, que permita que ela, na escola, se instale: é necessária uma transformação da organização da prática escolar, que a condena a uma prática disciplinar e ao ensino da leitura que neste artigo procurei caracterizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, s.d.
- BATISTA, Antônio A.G. **Aula de Português: discurso, conhecimento e escola**. Belo Horizonte: FaE/UFGM Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.
- BOURDIEU, P. Décrire et prescrire; notes sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 38, p. 69-73, mai 1981.
- CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: _____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Defel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 121-39.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. s.n.t. (Mimeogr.)
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mando da escrita. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 147-52.
- PFROMM, S. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- SOARES, M.B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E.T. da. **Leitura; perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Atica, 1988. p. 18-29.