

## O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: RESULTADOS E PERSPECTIVAS

*Maria de Fátima ALVES*

*(UFCG)*

### RESUMO

O ensino de leitura na escola tem sido predominantemente mecânico e sem razão de ser, centrado num processo de decodificação de signos linguísticos e/ou de extração de significados isolados de um dado texto, em detrimento de um processo interativo e complexo de produção de sentido que contempla capacidades (perceptuais, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e da finalidade da leitura. Tendo em vista essa realidade e resultados de pesquisas desenvolvidas por Alves (2007, 2008), o presente texto tem duas finalidades: discutir de forma crítica o ensino de leitura na escola e apontar possíveis sugestões para um trabalho produtivo de tal atividade. Fundamenta-se teoricamente em pesquisas de Kleiman (2002, 2006), Marcuschi (2002, 2008), Coracini (2009), Lodi (2009), Alves (2008), entre outras.

**Palavras-chave:** leitura, Escola, Ensino-aprendizagem.

### 1. Introdução

A leitura no contexto escolar, principalmente na educação básica, tem sido foco de muita atenção por parte de pesquisadores das áreas de educação, Psicologia, Linguística, Psicolinguística, entre outras, pelo fato de tal atividade restringir-se a um mero processo de decodificação de signos linguísticos, em detrimento de um processo ativo de construção de conhecimentos, que permite ao leitor lançar mão de capacidades diversas (perceptuais, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e dos objetivos de quem lê. No ensino fundamental, a partir do qual se espera que o aluno adquira competência necessária para ler e compreender textos, dos mais variados gêneros, posicionando-se, criticamente, em relação a eles, percebe-se, segundo resultados de pesquisas (Kleiman, 2002, 2004, 2006), Orlandi (1996), Geraldí (2001), Solé (1998), Marcuschi (2001), Lodi (2004), Koch (2006), Alves (2007, 2008), entre outros, que as práticas de leitura não propiciam a formação leitora dos alunos com o mínimo de proficiência para a compreensão de textos.

Prova dessa incompetência dos alunos do ensino fundamental e também do ensino médio, acerca da capacidade de ler e compreender textos, é o resultado das avaliações do MEC, a título de exemplo, SAEB, PROVA BRASIL, ENEM.

Compreender textos, a meu ver, não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, nem um ato de extração de significados isolados, como se as palavras fossem portadoras de um sentido absoluto, compreender o que se lê, é uma forma de categorizar o mundo e de agir sobre ele na relação com o outro, em contextos específicos de comunicação.

Como bem diz Marcuschi (2008, p. 231), “compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. Para se compreender bem um texto, é preciso sair dele,

interrelacionar conhecimentos, fazer comparações, levantar hipóteses, tirar conclusões e produzir sentidos.

Tendo em vista essa realidade e, especialmente, os resultados de uma pesquisa desenvolvida por ALVES e AQUINO (2007), através do Projeto PROLICEN /UFCG<sup>1</sup>, o presente artigo busca discutir, de forma crítica, o ensino de leitura na escola e apontar algumas sugestões para um trabalho produtivo de tal atividade no espaço da sala de aula.

O artigo subdivide-se nas seguintes seções: *Leitura: diversas abordagens sobre um mesmo tema; Estratégias de leitura e implicações no desenvolvimento da competência leitora do aluno; Análise de aulas de leitura<sup>2</sup> no Ensino Fundamental; Sugestões para se trabalhar a leitura de forma produtiva e Considerações finais.*

A interpretação e discussão dos dados analisados, neste trabalho, fundamentam-se, teoricamente, em pesquisas já mencionadas no presente texto.

## **2. Leitura: diversas abordagens sobre um mesmo tema**

No âmbito dos estudos da linguagem, a leitura tem sido abordada de diferentes formas, por diferentes áreas de conhecimento (Linguística Textual, Psicolinguística, Análise do Discurso, entre outras), gerando, assim, uma verdadeira política em torno de um mesmo objeto de estudo e, conseqüentemente, um grande número de trabalhos e pesquisas acerca dos processos/ concepções e estratégias de leitura. Os estudos, nessa área, vão desde o fato de se conceber a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto até a concepção de leitura como uma relação entre leitor e autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável. Fazendo assim, um percurso que vai dos modelos de processamento de leitura (*ascendente e descendente*) às vertentes intativas, discursivas e sociais da leitura.

No *modelo ascendente* considera-se que o leitor diante do texto processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Ler, nesta perspectiva, é basicamente decodificar palavras, o que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa tinha como objeto de estudo investigar as concepções e estratégias de ensino de leitura no Ensino Fundamental na Escola Municipal Manuel Francisco da Mota, na cidade de Campina Grande (PB). Os resultados obtidos, mediante questionários respondidos pelos professores sobre concepções de leitura, e a observação da prática de 20 aulas de leitura, em turmas de 1ª a 4ª séries, comprovaram o predomínio de atividades de leitura decodificada, em detrimento de leitura na perspectiva interativo-discursiva. Ou seja, o que se pôde observar foi a leitura concebida como pronúncia correta das palavras de um texto, ou como um processo de extração de respostas para frases de autores de livros didáticos, e o mais grave ainda, foi a percepção da atividade de leitura restrita a duas ou três questões elaboradas pelo professor, independentemente da participação dos alunos – sujeitos passivos e não ativos diante de um processo que exige essencialmente a busca de construção de sentidos. Sem dúvida, estratégias/ atividades dessa natureza não contribuem em nada para a formação crítica do aluno-leitor.

<sup>2</sup> As aulas que serão analisadas no presente trabalho foram extraídas do *corpus* da pesquisa de ALVES E AQUINO (2007), intitulada “A leitura no contexto escolar: concepções e estratégias de ensino”.

decodificação, chega-se, supostamente, sem problemas a um conteúdo. As propostas de ensino baseadas no presente modelo de leitura veem o texto como uma unidade de sentido absoluto independente de quem o lê e de suas condições de produção.

Ao contrário do modelo de processamento ascendente – cujo foco está no texto – no modelo de *processamento descendente*, o leitor não procede letra por letra, palavra por palavra, mas usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo, fixando-se neste para verificá-las. Neste modelo de leitura toda ênfase é colocada no leitor. O texto escrito é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a construção e recriação do significado da mensagem escrita por um autor.

Diferentemente dos dois modelos acima explicitados, o *modelo interativo* não se centra nem no texto nem no leitor, embora destaque a grande importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão textual. Tal modelo considera que, no processo de acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos dois tipos de processamento: o ascendente e o descendente, numa interação dos diversos níveis de conhecimentos do sujeito, indo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo do sujeito. Assim, o leitor, diante do texto escrito (*processamento ascendente*), ativa seus conhecimentos prévios que, através de um processamento descendente, criam expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto.

Na concepção sociointeracionista de leitura com foco na relação *auto-texto-leitor*, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da construção de interlocutores (KOCH, 2006, p.10).

Nesta perspectiva, a leitura é um processo que depende, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas do leitor, dos objetivos do autor, da capacidade inferencial do leitor, das pistas deixadas pelo autor do texto. As estratégias são as habilidades que o leitor utiliza no ato da leitura para fazer sentido. Há estratégias de antecipação, de previsão e de inferências e é por meio delas que o leitor vai produzindo os sentidos do texto, conforme veremos no item a seguir.

### **3. Estratégias e práticas de ensino de leitura na escola**

Uma prática de leitura que leve o aluno a se tornar um sujeito crítico, reflexivo no que concerne ao texto lido, pressupõe um processo em que as pessoas envolvidas atuam verdadeiramente, como sujeitos, compartilhando idéias e pontos de vista, negociando ações, aceitando os argumentos usados pelo autor ou rejeitando-os.

Nesse sentido, em uma atividade de leitura e compreensão de textos faz-se necessário que o professor trabalhe o enfoque não apenas contedúístico do texto, mas também o composicional e, sobretudo, o discursivo<sup>3</sup> (Cf. Naspoline, 1996). O que importa é que o aluno leia o texto e interaja com ele, produzindo sentido. A atividade de leitura e compreensão requer reflexão, discussão, análise e síntese. Ao elaborar questões

---

<sup>3</sup> Desenvolver o ensino-aprendizagem de leitura pautado no enfoque contedúístico é levar o aluno a compreender a mensagem do texto e a responder à questões referentes ao conteúdo[...] Todo texto apresenta uma estrutura que o caracteriza como sendo de um e não de outro tipo[...] No enfoque discursivo, o trabalho visa buscar os efeitos que o texto produziu no leitor.

sobre um dado texto, segundo Naspoline (1996, p.57), deve-se levar em consideração os seguintes processos cognitivos: *antecipação, transformação, inferência, crítica, extrapolação, situação – problema.*

A *antecipação* consiste em responder a perguntas antes de ler, para antecipar o que acontecerá no texto; na *transformação*, por sua vez, solicitam-se soluções diferenciadas para um ou mais fatos do texto. No que concerne ao processo de *inferência*, há uma relação entre a visão de mundo, o conhecimento do leitor e as ideias apresentadas pelo autor do texto. E quanto à *crítica*, destaca-se a questão de o aluno-leitor julgar fatos e situações, dar opiniões sobre estruturas e marcas linguísticas do texto e argumentar sobre a opinião emitida. Por fim, a *extrapolação* e a *situação-problema* são importantes para que o leitor perceba a idéia principal do texto e seu relacionamento com outras idéias temáticas, assim como proponha soluções a partir de um desafio relacionado à temática.

O grande problema, entretanto, segundo Alves e Aquino (2007), é que a maioria das práticas de leitura na escola, especialmente, no Ensino Fundamental, não fazem uso de estratégias que desenvolvam a capacidade leitora do aluno. Ao contrário, muitas vezes, tais práticas inibem essa capacidade leitora do aluno porque ele não constrói sentido para aquilo que faz, ou seja, não sabe por que está lendo ou para que lê, e a leitura sem objetivos, como bem reconhece Kleiman (1996), deixa de ser leitura.

Na escola, infelizmente, o aluno é levado a ler silenciosamente e em voz alta sem, no entanto, desenvolver nele o gosto pela leitura, pela discussão em relação ao texto, pelo jogo da intersubjetividade. Há uma preocupação com a decodificação como se a leitura se restringisse à pronúncia correta das palavras. O texto não é visto como unidade comunicativa da linguagem em uso, mas como um aglomerado de palavras que contém em si todo o significado, levando o aluno a acreditar que a tarefa do leitor resume-se em ligar as palavras umas às outras para chegar à totalidade de um sentido único.

A grande questão é que a pluralidade de sentidos nos textos raramente é levada em conta no espaço da sala de aula. Em geral, os alunos partem da crença de que os sentidos estão depositados prontamente nos textos dos autores consagrados e a função deles enquanto leitor é simplesmente buscar respostas para questões óbvias no texto.

Daí, a queixa generalizada, pelos professores, de que os alunos chegam à universidade, muitas vezes, sem saberem ler e sem competência necessária para discutirem, de forma crítica, um dado texto. Quando muito, extraem as ideias do autor, sem se posicionarem criticamente sobre elas.

Essa é uma questão preocupante e, a nosso ver, advém de uma série de fatores, dentre os quais destacamos: a falta de letramento no ambiente familiar; as condições precárias da maioria das escolas públicas e a falta de embasamento teórico dos professores sobre pesquisas na área da leitura e dos gêneros textuais, o que desemboca num ensino ineficiente de língua, incapaz de desenvolver no aluno a sua capacidade para produzir sentido a partir dos textos que lhes são expostos.

#### **4. Leitura na escola: um mero processo de decodificação**

Apesar do avanço das ciências da linguagem nas últimas décadas do século XX, e da infinidade de pesquisas voltadas para um trabalho produtor com tal atividade, a leitura ainda continua sendo trabalhada como mera decodificação em muitas escolas,

conforme demonstram os resultados das pesquisas de Alves, 2007, Kleiman, 2002, Antunes, 2003, entre outras.

Segundo Kleiman (1995), as práticas de leitura de textos, perpetuadas e legitimadas pela escola, fundamentam-se infelizmente na concepção de leitura como processo de decodificação e/ou uma forma de avaliação e na concepção de texto como conjunto de elementos gramaticais e repositório de mensagens e informações. Concepções essas que em nada contribuem para ampliar a visão de mundo do aluno, bem como a sua competência lexical.

A concepção de *leitura como decodificação*, consiste, segundo a autora (op.cit. p. 20), na atividade composta por uma série de automatismos de identificação das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário, isto é, para responder alguma pergunta sobre a informação do texto, o leitor só precisa do passar de olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

A *leitura como avaliação*, geralmente, em voz alta, volta-se exclusivamente para a forma (pronúncia, pontuação) e não para o fio significativo da história. Nesse tipo de leitura, segundo a autora, a carga cognitiva é aumentada e se agrava ainda mais quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois neste caso, ela deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para o seu dialeto.

Kleiman também critica a *concepção autoritária de leitura*, pois, segundo ela, a união de todos os aspectos que fazem da atividade de leitura uma paródia da leitura, encontra-se na referida concepção que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada.

Essa concepção de leitura, com certeza, é equivocada e insuficiente, visto que nenhum texto possui sentido absoluto, mas sim, várias maneiras de se interpretá-lo dependendo do conhecimento prévio do leitor, dos objetivos e expectativas dele bem como das intenções do autor. Ou seja, os elementos relevantes ou representativos contam em função do significado do texto; a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas há reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do autor.

A respeito desse assunto, Carmagnani (1995), afirma que a ênfase dada a decodificação do texto enquanto repositório de informações e a palavra enquanto unidade mínima reveladora do significado continua marcada nas condições de produção do aluno. Esquecendo-se, porém, de que a decodificação é apenas um dos fatores constitutivos do processo da leitura e não a grande responsável pela compreensão dela. A compreensão não é uma mera construção passiva de uma representação do objeto linguístico, mas parte de um processo interativo do qual o leitor interpreta ativamente as ações de um autor.

## **5. Ressignificando o ensino de leitura**

Através do exposto, pudemos verificar facilmente que as concepções equivocadas de leitura que, por sua vez, fundamentam as práticas de tal atividade, em sala de aula, geram no aluno uma incapacidade quase que total de ler verdadeiramente, visto que, infelizmente tal atividade para ele se limita ao ato de saber pronunciar corretamente as palavras de um texto e encontrar as ideias principais deste sem, no entanto, interagir com o autor; ou seja, participar através de suas experiências enquanto

leitor do processo de produção de sentidos do texto, impedindo-se, assim, a concepção e a prática da leitura como um processo interativo entre leitor/texto, leitor/autor, construído a partir da recuperação das marcas de sentido implícitas e explícitas no texto.

Assim, a leitura estritamente decodificada bem como o texto encarado como um mosaico de palavras conhecidas e desconhecidas que, no ato da leitura, se agregam a fim de recuperar o sentido, não surtem efeito, ou seja, fazer da atividade de leitura uma simples tarefa linear de recuperação de sentido de palavra por palavra não consiste em uma estratégia eficiente de aprendizagem. Essa concepção de leitura que vai do fragmento para o todo, nas palavras de Coracini (1995, p. 86), faz com que o aluno tenha a ideia de um texto como sendo um conjunto de palavras, algumas conhecidas e outras desconhecidas que, no ato da leitura, vão sendo justapostas pelo leitor em uma somatória que resultaria na recuperação do sentido do texto.

Diante das considerações feitas, se faz necessário que a escola atenda aos anseios e as necessidades dos alunos no que concerne ao ato de ler e ampliação de seus conhecimentos. Para tanto, deverá apresentar estratégias de leitura que venham a possibilitar a competência linguística do aluno em relação ao processo de leitura e compreensão de textos, levando-o inclusive a questionar a palavra escrita e a descobrir a possibilidade de se fazer múltiplas leituras em um mesmo texto. Só assim o aluno poderá se habituar a ler e a gostar de ler.

Em linhas gerais sugerimos que após a leitura de um dado texto, independente do gênero textual, sejam feitas perguntas do tipo:

1. De que trata o texto?
2. Que gênero textual é esse? O que o caracterizou como tal?<sup>4</sup>
3. Qual é a intenção do autor do texto? Criticar, informar, orientar, refletir sobre uma dada temática, convencer o leitor a aceitar o que está sendo defendido pelo ele.
4. Há alguma passagem do texto lido que mereça destaque? Por quê?
5. Você concorda com as ideias do autor sobre a temática abordada?
6. O texto traz alguma informação nova para você? Qual?
7. Você já leu outros textos sobre essas questão? Quais?
8. Destaque a ideia principal de cada parágrafo do texto e em seguida elabore um resumo a partir do texto lido.
9. Selecione um gênero e produza um texto sobre a temática discutida. Antes pense no destinatário e na função social de seu texto.

Perguntas essas que, a nosso ver, diferem de perguntas feitas frequentemente no espaço da sala de aula, conforme ilustra a seguinte transcrição de uma atividade de leitura em uma turma do 6º ano de uma escola pública da cidade de João Pessoa(PB).

**Texto Narzinho – Monteiro Lobato**

Numa casinha branca lá no sitio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de 60 anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de

<sup>4</sup> Se for uma notícia, uma fábula, uma crônica ou uma história em quadrinhos, por exemplo, o leitor vai fazer uso de seus conhecimentos prévios para responder a pergunta.

costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue o seu caminho pensando:

\_Que tristeza viver tão sozinha neste deserto... Mas engana-se Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia das mais encantadoras das netas - Narizinho. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer um bolinhos de povilho bem gostosos.

Na casa ainda existem duas pessoas: Tia Nastácia, negra de estimação e Emília, uma boneca de pano, bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós pretos e com sombrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Além disso, Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter a seu lado; nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira. ( Monteiro Lobato – As renações de Narizinho. São Paulo: Melhoramentos, 1970).

### **Estudo do texto**

O texto que você leu apresenta quatro personagens do sítio do Picapau amarelo. Quem são elas?

Circule no texto os trechos que dizem como é a vovó e o que ela faz.

Faça um traço abaixo das palavras que dizem como é e o que faz Narizinho.

Destaque no texto os trechos que dizem como é e o que faz a boneca Emília.

As perguntas acima, sem dúvida, tornam o leitor um mero decodificador de palavras e frases isoladas, sem a possibilidade de discussão dos conteúdos do texto e muito menos de compreender a importância da leitura como uma prática de letramento.

Entendo que mais eficaz seria interagir com o aluno e com o texto a partir de perguntas da seguinte natureza:

- a) Você já ouviu falar sobre o sítio do Pecapau Amarelo? Socialize com a turma o que você sabe acerca desse assunto.
1. Como você acha que era a relação entre Narizinho e sua avó?
2. Pela leitura do texto deu para perceber porque Emilia era desajeitada? Justifique sua resposta.
3. Narizinho é considerada uma neta encantadora? Qual será o porquê dessa realidade?
4. Voce já leu algum outro texto de Monteiro Lobato. Qual ?
5. Reconte o último parágrafo da história, criando personagens que tragam mais vida e alegria ao sítio;
6. Produza um pequeno texto falando sobre a história do sítio do Picapau Amarelo, mas antes pense no gênero textual que você quer materializar o texto, no destinatário e na circulação social.

Essas questões, a meu ver, poderão contribuir para que o aluno participe da aula e não apenas extaia o significado do texto a partir de um jogo de perguntas e respostas que em nada contribui para desenvolver a sua capacidade comunicativa e cognitiva. Faz-se necessário, portanto, que as atividades de leitura e de compreensão de textos em sala de aula, extraídas, ou não, do livro didático, levem os alunos a passarem de um nível de processamento de sentido para outro até adquirirem a capacidade de ler o que o texto não diz, de perceber os implícitos e de fazer correlação da temática com a de outros textos.

O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor

(ANTUNES, 2003). O sentido de um texto não é dado *a priori* e o professor precisa ter consciência dessa realidade, para fazer com que o aluno faça sentido a partir do que lê e do que já sabe.

### **Considerações Finais**

A partir do exposto, no presente trabalho, torna-se evidente que não faz sentido trabalhar a leitura como uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem levar em conta a interação verbal: a interação texto, leitor e autor, como ocorre frequentemente no contexto escolar. Acredito que uma atividade de leitura sem objetivos claros e desvinculada dos usos sociais da linguagem ou do papel que tal atividade ocupa em nossa sociedade, perde a razão de ser. Também é possível perceber que o ato de ler exige estratégias cognitivas, inferenciais, subjetivas, na dependência das funções pretendidas com a leitura.

Na escola, entretanto, o que se percebe no trabalho com a leitura é o uso exagerado de perguntas objetivas e do tipo cópia- para extrair conteúdos da superfície do texto -, em detrimento de perguntas inferenciais que levem o aluno a pensar, a fazer uso de seus conhecimentos prévios, a participar da aula e a gostar de ler. A atividade escolar, infelizmente, é convertida em um momento de treino de avaliação ou até mesmo de futuras cobranças em relação ao desempenho linguístico dos alunos, como ressalta Antunes (2003).

O presente estudo também revela que a escola não está formando leitores ativos, conscientes e preparados para ler e produzir textos conforme as exigências da sociedade. Ao contrário, inibe a capacidade de eles participarem ativamente de discussões sobre os textos, desestimulando-os a sentirem gosto pela leitura e a serem leitores.

Preocupada com essa questão, e atribuindo, em parte, o problema da formação de leitores não-proficientes à falta de embasamento teórico dos professores do Ensino Fundamental em relação às teorias sobre a leitura e à compreensão de textos, dentro de uma perspectiva interacionista de linguagem, decidi investir em algumas pesquisas de natureza interventiva sobre Estratégias de leitura e atividades de compreensão textual, com vistas à formação de professores de escolas públicas de alguns municípios do Estado da Paraíba, mais especificamente, na cidade de Campina Grande, e o resultado tem sido satisfatório, uma vez que 75% dos professores, das escolas públicas onde desenvolvi pesquisas sobre o assunto em pauta, conseguem, atualmente, elaborar atividades de leitura e compreensão textual à luz de uma perspectiva interacionista de linguagem.

### **Referências**

- ALVES, Maria de Fátima; AQUINO, Josiane. (2007). *A leitura no contexto escolar: concepções e estratégias de ensino*. Relatório do Projeto PROLICEN- UFCG. (inédito).
- ANTUNES, Irandé. (2003). Explorando a leitura. In: *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola.
- CORACINI, Maria José. (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes.
- KLEIMAN, Angela. (1995). A concepção escolar de leitura. In: \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes. p. 15-30.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, V.M. (2006). Leitura, texto e sentido. In: \_\_\_\_\_. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Cortez.

- LEFFA, Vilson (1999). Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social  
In: \_\_\_\_\_. *O ensino da leitura e da produção textual*. Pelotas, Educat.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001). Compreensão de textos: algumas considerações.  
In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. *O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.p.46-59.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, p. 228-280.
- NASPOLINI, Ana Tereza. (1996). *Didática de Português: tijolo por tijolo- leitura e produção de textos*. São Paulo: FTD.