

LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ATIVIDADE OU FAZ DE CONTA?¹⁵⁰

Maria Francisca da Silva (UFRR/UFRJ)
masilva8@yahoo.com.br

1. *Introdução*

O ponto de partida, desta pesquisa, surge na medida em que busco entender os processos de ensino e aprendizagem de língua, a partir de um trabalho de leitura que explora a compreensão textual. Essa temática é recorrente no ensino tanto da língua materna quanto de língua estrangeira, pois, compreender as relações intrínsecas de atividades envolvidas no processo de aquisição e ensino de línguas proporciona reflexões sobre como se procede de modo mais eficiente a interação entre professor/aluno/leitura/ aprendizagem de línguas.

Neste contexto, a presente pesquisa destacará uma abordagem sobre o conceito de leitura e de compreensão textual, com um viés teórico – prático que suscite práticas reflexivas sobre a questão. Outra constante, é a possibilidade de se construir modelo didático de leitura e compreensão, que possa auxiliar os docentes na prática da sala de aula de línguas.

Diante desses pressupostos, surgem os seguintes questionamentos: A atividade de leitura na escola é relevante para aprendizagem dos alunos? Como proporcionar atividades de leitura que construam significados?

Para elucidar os questionamentos, apresento inicialmente, alguns conceitos constantes no aporte teórico que fundamenta esta análise. Em seguida, destaco as interpretações de recortes da atividade de leitura e compreensão aplicadas numa escola pública de Alto Alegre/RR, durante processo avaliativo bimestral denominado – Simuladinho, tomado como *corpus* desta pesquisa.

¹⁵⁰ Monografia de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, referente à Disciplina Tópicos em Análises do Discurso e Linguística Textual. Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

2. Justificativa

O fazer pedagógico no ensino de línguas subtende várias questões na postura do professor, suas convicções e, principalmente, o posicionamento frente à necessidade de motivar a leitura, que reafirma ou não suas ações frente ao grupo de aprendizes. Destaca-se assim, a relevância e ênfase dada ao processo de leitura realizado pelo professor.

Assim, a presente pesquisa surge pela necessidade de se analisar os processos de leitura aplicados aos alunos do Ensino Fundamental, procurando entender a relevância das atividades desenvolvidas e sua implicação no processo de aprendizagem significativa. Outro foco da pesquisa é a proposição de atividades que suscite uma aprendizagem leitora, a partir dos exercícios analisados nos recortes deste trabalho.

No corpus de análise se utilizará das atividades de leitura realizadas nas turmas de Ensino Fundamental, como atividade de avaliação bimestral. As atividades são frequentes na dinâmica da instituição de ensino, pois se prioriza, segundo os docentes, a interpretação e compreensão leitora nas séries iniciais.

3. Metodologia

A pesquisa se utilizou de conceitos de leitura, texto, análise do discurso e gêneros textuais relacionado às práticas de leitura vivenciadas pelos alunos no ensino fundamental. Alguns desses conceitos serão apresentados no quadro teórico transcritos abaixo.

3.1. Quadro teórico

As pesquisas de Kleiman (2002), Kato (1997; 2010), Moita Lopes (2002), Coracini (2002), Serrani (2005) têm contribuído para ampliação do conceito de linguagem, por conseguinte, de leitura no Brasil. Inicialmente, faço um breve histórico sobre as concepções de leituras ora apresentadas situando a abordagem interacional como aporte teórico utilizado na atividade didática desta pesquisa.

Na **SEQUÊNCIA** serão apresentados os pressupostos sobre análise do discurso, texto e gêneros textuais abordados por pesquisadores como Charaudeau (2009), Pauliukonis (2002).

3.2. Concepções de leitura

3.2.1. *Leitura com foco no texto*

A leitura entendida como processo instantâneo de decodificação, advém da visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o texto é definido como fonte única de sentido. Essa concepção é apresentada por Kato (1997) quando afirma que nesse processo, a leitura é compreendida somente como leitura oral da palavra, decodificação de letras em sons e a associação destes com o significado da palavra.

Essa postura teórica defende que o texto detém a informação, sendo portador de um sentido único e, conseqüentemente, de interpretação invariável (KATO, 1997) e que o leitor a extrai durante a leitura, a partir de um processo de decodificação. Assim, ocorre um processamento *bottom-up* ou ascendente da informação no qual, esta flui do texto para o leitor, que constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes menores e sequenciais que o compõem como os grafemas e as palavras (KATO, 1997). Parte-se de elementos menores para significação de elementos maiores, processo indutivo.

Esse processamento das informações visuais e linguísticas, através da leitura linear, representada por um movimento uniforme dos olhos, processa o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo objetivando atingir níveis superiores da frase e do texto. A partir da decodificação, identifica-se e se une o significado de cada unidade (letras, palavras, frases, parágrafos) para que a soma dessas, resulte na decifração do significado global do texto. Dessa forma, o sentido está intrinsecamente relacionado à forma e o acesso ao significado lexical ocorreria por intermédio do sistema fonológico da língua, ou seja, para compreender o que lê o leitor necessita pronunciar, seja mentalmente ou não, cada palavra. A prática da leitura em voz alta nas aulas baseia-se nessa concepção.

Nessa perspectiva, a língua é considerada um código, um instrumento de comunicação com função informacional, um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, um sistema de representação de ideias, transparente, que não considera a história nem o contexto social. O texto ganha existência própria (CORACINI, 2002, p. 14) independente do sujeito leitor e da situação de enunciação: o leitor seria um receptor de um saber contido no texto.

3.2.2. *Leitura com foco no leitor*

Com o surgimento da concepção cognitivista, no qual se estabelece a abordagem descendente (*top-down*) de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor. No final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitos estudos sobre leitura com base nas teorias da cognição, nos quais surgem a partir da psicolinguística¹⁵¹ que busca descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar como se dá a aprendizagem da leitura.

No Brasil, estas abordagens se evidenciam a partir de pesquisas sobre dificuldades de leitura instrumental em língua estrangeira. Como sugere Kato (1997), as dificuldades de leitura em segunda língua não têm como causa a falta de domínio da língua estrangeira, mas dificuldades de leitura que também ocorrem na leitura em língua materna. Partiu-se daí, para pesquisas dos processos que atuam na compreensão textual a fim de contribuir para a formação de leitores proficientes.

Essa abordagem do texto é considerada assimétrica, já que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, cuja direção é do macro para microestrutura (KATO, 2007, p. 50) e da função para forma. Nessa perspectiva, o leitor consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto, através de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza de muitas adivinhações, como se o significado fosse construído na relação hipótese/verdade sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada ou ascendente.

3.2.3. *Leitura com foco interacional*

Em confronto com essa concepção, surge o conceito de leitura relacionado à interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, elaborando o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. "A leitura se processa na interação texto-leitor ou numa vertente mais recente, autor-texto-leitor." (CORACINI, 2002, p. 13).

¹⁵¹ Estudo dos processos psíquicos que suscitam o entendimento sobre a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento. (KATO, 2010)

Diante desse pressuposto interacional, Kleiman (1992) argumenta sobre os direcionamentos dados aos conhecimentos necessários para compreensão do texto, isto é, a ativação do conhecimento prévio “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” (1992, p. 13).

Nesse sentido, a leitura é considerada interativa, pressupondo que sem o uso do conhecimento prévio não haverá compreensão textual. O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento implícito, já incorporado pelo indivíduo durante seu processo de formação. Essas estruturas são desde a pronúncia, o vocabulário, as regras da língua e principalmente o uso do português nas diversas situações comunicativas.

Esse conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto, na qual, o processamento corresponde ao agrupamento das palavras em unidades significativas constituindo frases. Assim como, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual também faz parte do conhecimento prévio necessário à compreensão textual. O conhecimento textual perpassa pela identificação dos diversos tipos de textos, e de formas de discurso; nessa caracterização, encontram-se os textos narrativos, expositivos, descritivos. (KLEIMAN, 1992)

No processo de leitura e interpretação, Kleiman (1992) aborda a importância dos *objetivos e expectativas de leituras* suscitadas no leitor de modo a promover seu envolvimento no processo de leitura e compreensão.

Outro destaque, direciona para as estratégias usadas no momento do processamento do texto. Diante dessa questão, Kleiman (1992) expressa às estratégias de processamento do texto adquiridas tanto pelos elementos extralinguísticos quanto intralinguísticos. Os aspectos intralinguísticos referem-se à coesão e a estrutura do texto – aspectos formais referentes à estrutura textual. As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor.

Ancorada nesse conceito de cognição, a leitura é apresentada em seu processo de interação a distancia entre o leitor e autor através do texto. Essa interação é propiciada pelas marcas deixadas pelo autor como marcação temática, quadro referencial (modalização textual), à ideia e opinião (adjetivação, nominalização). Observa-se que no processo de leitura, o leitor proficiente sabe como buscar as marcas deixadas pelo autor.

De acordo com essa abordagem da leitura, o texto literário e não literário se constitui como unidades de significação no momento da leitura, não se relacionando como uma atividade de mera decodificação pelo leitor, conceito este que permeia muitas das aulas de ensino de língua.

3.3. Concepções de discurso, texto e gêneros textuais

O texto como um ato de discurso é postulado através da Teoria Semiolinguística do discurso de Patrick Charaudeau (2009), no qual, se propõe que a relação entre pessoas ocorre através de um “ato de comunicação”¹⁵², processado por meio de um “contrato comunicativo”¹⁵³. Essa teoria sobre o discurso perpassa pelo viés do desdobramento de sujeitos que participam no processo de encenação da linguagem.

Nesse contexto, o texto como forma de interação obedece a certas condições como a identidade dos participantes, a intenção comunicativa, de modo a definir e identificar as intenções comunicativas dos enunciadorees no processo de significação do texto. É o sujeito que constrói uma interpretação, em função do ponto de vista que tem sobre as circunstâncias de discurso, assim, interpretar é sempre instaurar em processo para apurar as intenções do EU. (CHARAUDEAU, 2009)

O significado do texto é construído na integração de dois processos, segundo Pauliukonis (2008):

1. Compreensão – reconhecimento das categorias e da organização sintática e semântica dos elementos;
2. Interpretação – reconhecimento das estratégias textuais utilizadas durante o processo de produção.

Essa postura requer do leitor a captação do universo textual, reconhecendo as estratégias e operações discursivas básicas aplicando-as nos vários conjuntos de textos.

No tocante ao discurso, há que se observar o processo de inscrição do sujeito nesse processo. Sobre esse tema, Charaudeau (2009) afirma que analisar um ato de linguagem é dar conta dos *possíveis interpretati-*

¹⁵² Combina DIZER e o FAZER, estratégias de significação e seres psicossociais em ritos sociolinguageiros. (CHARAUDEAU, 2009)

¹⁵³ É o que rege as expectativas mútuas dos sujeitos (comunicante/enunciador - destinatário/interpretante) do ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2009)

vos que surgem no ponto de encontro dos dois processos de produção e interpretação. Diante disso, observar as marcas deixadas pelos docentes nas atividades propostas é relevante, para compreensão do processo de leitura dos alunos.

Abordar questões de texto remete a dois macros processos relacionados nas operações linguísticas, citando Pauliukonis, que são os de seleção linguística e o segundo de modos de organização discursivas dos textos.

No processo de seleção linguística são utilizados as operações de identificação/nomeação, qualificação/adjetivação, representações de fatos e ações/verbalizações, explicações/modalizações e relação/hierarquização entre os elementos que compõe o texto em sua íntegra.

Quanto ao modo de organização discursiva dos textos, utilizei como aporte teórico, os modos de organização discursiva, propostos por Maingueneau (2004) que apresenta os modos descritivo, narrativo e argumentativo.

No modo de organização narrativo, têm uma visão dinâmica dos fatos, através da sequenciação cronológica, ações lógicas envolvendo personagens direcionando para uma finalidade. O modo descritivo apresenta uma visão estática, reconstruindo a realidade através de enumerações de detalhes de forma descontínua e aspectual do objeto ou cena recortado. Quanto ao modo argumentativo, surge uma proposição dialética do texto, no qual a partir do tema o enunciador organiza uma tese subsidiada por elementos que justificam e afirmam a proposição defendida.

A partir dos modos de organização textuais, várias são as propostas de classificação propostos por pesquisadores como Marcuschi (2002), Maingueneau (2004) sobre os gêneros textuais e/ou discursivos. Os pesquisadores convergem no ponto em que os gêneros representam diversas formas de organizar os discursos tipologicamente, tanto na oralidade quanto na escrita. Maingueneau (2004) propôs uma divisão dos gêneros, em três grandes conjuntos partindo do seu *regime de genericidade*: “Gêneros autorais; Gêneros rotineiros; Gêneros conversacionais”.

Diante dessas classificações, é evidente a rede de significações em que se inscreve a temática dos gêneros e do ensino de línguas. Há gêneros, mais adequados à leitura do que outros e, há outros, que são mais adequados à produção, pois em determinados momentos os leitores são confrontados apenas com um consumo receptivo do texto e, em outros

casos, o leitor necessita ler para construir esquemas mentais e produzir textos. Outro tema, é que há muito mais gêneros na escrita do que na fala, devido ao papel que a escrita desempenha em nossa sociedade: nas tarefas do cotidiano, no comércio, na indústria e, principalmente, na produção do conhecimento. Tudo isso, tende a diversificar de maneira acentuada as formas textuais utilizadas em sala de aula.

4. Análise dos dados

O texto, citado abaixo, foi um dos textos aplicados a três turmas de 4ª série do Ensino Fundamental matutino e vespertino, como requisito para verificação de conhecimentos linguísticos em Língua portuguesa no ano de 2010, habilitando-os para cursarem a quinta série. Das cinco questões existentes na atividade, quatro apresentavam texto ou trecho de textos, mas, nenhuma das questões que suscitasse a leitura de modo efetivo, somente abordavam questões gramaticais.

1. Leio o texto:

BENTO

Bento, o camundongo manco calçou seu par de tamancos.

Amarrou o pandeiro na cintura e subiu ao monte, a fim de cantar para a anta candura.

Tropeçou no tronco e levou um solavanco. E era uma vez um pandeiro e um par de tamancos.

Graça Batitu

O texto apresenta certa musicalidade, através das escolhas lexicais que caracterizam o processo de seleção linguística identificação ou de nomeação e de qualificação, citando Pauliukonis (2008). Isso pode ser verificado, na seguinte sequência dos nomes e adjetivos relacionados: Bento, camundongo, manco, tamancos, pandeiro, monte, anta, candura, tronco, solavanco. A seguir, apresento a primeira questão, proposta pelos professores das respectivas turmas:

Os verbos destacados no texto estão conjugados em qual tempo verbal:

A.() Presente

B.() Nublado

C.() Passado

D.() Futuro

E.() NDA.

No excerto proposto pelos professores, não há motivação de rede de significados nem de leitura para construção de sentido. O questionamento enfoca somente aspecto gramatical relacionado à conjugação verbal, que por si, não suscita uma observação mais detalhada do texto.

Esta atividade solicitada aos alunos, não atende aos objetivos de compreensão leitora exigida na série, destitui-se também de concepções sobre leitura, citando os processos de leitura: com o foco no texto - o texto ganha existência própria (CORACINI, 2002, p. 14) independente do sujeito leitor e da situação de enunciação: o leitor seria um receptor de um saber contido no texto; com foco no leitor - no qual leitor consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto, através de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza de muitas adivinhações, como se o significado fosse construído na relação hipótese/verdade sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades; e com foco interacional - o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. "A leitura se processa na interação texto-leitor ou numa vertente mais recente, autor – texto – leitor." (CORACINI, 2002, p. 13).

A proposição, possível, seria sobre o processo de interpretação que suscitasse a construção de sentido destacando os aspectos de caracterização do personagem título do texto e seu modo de organização, conforme questões a seguir, privilegiando a interação entre *autor – texto – leitor*:

1. O texto que você leu apresenta uma narrativa, com alguém contando uma ação com tempo, personagem e localização determinado através do espaço. Apresente justificativa, para essa afirmativa.
2. O texto oferece ao leitor, informações sobre a personagem. Quais são essas informações?
3. As narrativas apresentam em vários textos situações de harmonia, que é seguida por momentos de desarmonias. Que situação apresenta desarmonia no conto.
4. Existem aspectos no texto que humaniza a personagem. Apresente esses aspectos.

O segundo texto, foi aplicado aos alunos das turmas de 3ª série do Ensino Fundamental matutino, também como requisito para verificação de leitura e compreensão textual dos alunos. Das cinco questões apresentadas na atividade, somente duas foram aplicadas para compreensão textual.

O macaco e o camelo

Numa reunião de bichos, o macaco se levantou e dançou.

Fez grande sucesso:

- *Como é engraçado!*
- *Como dança bem!*

E todos aplaudiram. Um camelo, com inveja, quis ganhar os mesmos elogios.

Levantou-se e foi dançar.

Não tinha o menor jeito. Embrulhou as quatro patas de tal maneira que os bichos morreram de rir:

- *Mas que exibido!*
- *Por que nos ocupa com essas bobagens?*

E como o camelo insistia, perderam a paciência e acabaram por expulsá-lo da reunião.

Moral: É perda de tempo invejar as qualidades dos outros. Cada um tem as suas.

12 fábulas de Esopo, de Hans Gärtner e Lisbeth Zwerger, Ática.

Segundo os modos de organização do discurso, o texto *O macaco e o camelo* é narrativo, de gênero textual fábula. Esse tipo de texto é muito comum no Ensino Fundamental e traz em sua estrutura aspectos relevantes, que podem ser explorados no momento da aplicação em sala de aula, já que é uma narrativa curta de caráter moralizante.

Nas proposições, apresentadas pelos docentes, foram privilegiados aspectos de leitura com foco no texto, no qual as respostas estavam tão óbvias que não necessitavam de esforços de interpretação para que fossem resolvidas, conforme se constata nas proposições abaixo:

1. O que o camelo sentiu ao ouvir o que os outros animais falaram sobre

o macaco?

- A.() *pânico*
- B.() *inveja*
- C.() *amor e compaixão*
- D.() *ficou feliz pelo amigo.*
- E.() *não sentiu nada.*

2.Ao ver o camelo dançando de modo desajeitado, os bichos:

- A.() *morreram de sorrir*
- B.() *morreram de tossir*
- C.() *morreram de rir*
- D.() *morreram de felicidade*
- E.() *ficaram quietos pois ninguém gostou.*

Na primeira questão, a resposta estava a seguir do nome do camelo, não proporcionando situação de construção de sentido por parte do leitor “*Um camelo, com inveja, quis...*”. Quanto à segunda questão, a mesma situação se repete, a resposta está na sequência da questão sem que se tenha de ler o texto na íntegra para responder a questão “*Embrulhou as quatro patas de tal maneira que os bichos morreram de rir*”. As marcas linguísticas dos questionamentos denotam a postura dos docentes frente aos seus próprios conceitos de leitura e compreensão, que pelo visto, deveriam ser repensados, em se tratando, principalmente, numa mudança de postura frente ao processo de compreensão leitora proficiente, na qual, a escola tem a obrigação de propiciar aos seus educandos.

Para que haja um processo de leitura e interpretação, citando Kleiman (1992) ao abordar sobre a importância dos *objetivos e expectativas de leituras* suscitadas no leitor de modo a promover seu envolvimento no processo de leitura e compreensão, sugiro as seguintes atividades, com viés interpretativo:

a) Processo de identificação, qualificação

1. O texto que você leu apresenta uma narrativa, com alguém contando uma ação (enredo), com personagem e localização determinado através de tempo e espaço. Apresente quais elementos desses não foram apresentados, justificando a razão de não existir no texto.

2. O texto apresenta informações sobre a personagem. Quais seriam essas informações?

3. De acordo com o texto lido, por que é relevante que os animais da história sejam representados por um camelo e um macaco? Comente.

b) Processo de representação de fatos e ações

1. O autor utilizou tempos verbais diferentes durante a narrativa. Observe os efeitos de sentido provocado na narrativa com o uso da mudança de presente e passado, expondo-os.

2. As ações do texto identificam as mudanças nas relações entre as personagens. Elabore uma sequência de fatos, que foram mobilizados durante o enredo da narrativa.

c) Modalização

1. Na sequência “*grande sucesso*” e “*dança bem*” encontra-se em oposição à “*menor jeito*” e “*morreram de rir*”. Comente as razões da ênfase dada durante a caracterização das personagens. Essa postura reforça qual sentido no texto?

d) Modo de organização e gênero

1. Que fato provoca a desarmonia no texto e o que o narrador fez para resolver a situação?

2. Observe os aspectos que confere a fabula um texto que humaniza animais. Qual o processo que o autor usou para humanizar as personagens?

3. Comente a moral da história aplicada à vida humana. Faz sentido ou somente é válida num texto narrativo?

Diante destas propostas, os processos de questionamentos dirigidos aos alunos assumem uma postura distinta da aplicada pelos docentes, no processo avaliativo. Utilizei o processo de identificação, qualificação para situar o leitor na narrativa; o processo de representação de fatos e ações para mobilizar as interligações entre os fatos e a progressão narrativa; o processo de modalização para que o leitor verifique a tomada de sentidos das palavras na construção de significação na narrativa; e, por

fim, o processo sobre o modo de organização e gênero por tratar dos aspectos estruturais do texto e sua inscrição num determinado gênero discurso em uso pela sociedade.

5. *Considerações*

Diante do exposto, nos excertos analisados acima, constatei a fragilidade do sujeito que atua com alunos em qualquer nível de ensino e a constante necessidade de revisão dos conceitos e atividades realizadas em sala. Pois, nem sempre, as atividades propostas trazem os resultados previstos para aqueles alunos. Constatei que o processo de leitura se constrói com vários aspectos a serem privilegiados, no momento da abordagem do texto. Assim, a questão que se coloca ao final são as concepções que se têm sobre o próprio fazer pedagógico na aula de leitura e como esses conceitos são abordados nas atividades aplicadas em sala de aula.

A escolha dos textos e das questões que serão usadas para medir a compreensão leitora depende diretamente das concepções de leitura do docente e de suas experiências. Daí, a importância do professor (a) e da coordenação da escola de acompanhar se os objetivos propostos no processo de construção de sentido através do texto estão sendo postos em prática ou somente são cobrados aspectos gramaticais, que não privilegiando essa dimensão de compreensão leitora tão importante no processo de formação do indivíduo crítico e atuante no meio social em que vive.

Outra reflexão, é a tomada de posição que o professor assume frente aos desafios de aprender e ensinar práticas de leitura. Lidar com a motivação para leitura e com o desenvolvimento de habilidades de interpretação textual é, também, exercitar as próprias práticas enquanto professor-leitor e mobilizador de espaços de aprendizagem e, principalmente, de leitura como produção de sentido para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria A. L. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Editora Lucerna, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coordenação de equipe de tradução: Ângela M. S. Côrrea & Ida Lúcia Machado. 1. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicológica*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de textos*. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

_____. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual hoje: questões e perspectivas. In: SILVA, Denise Elena Garcia da (Org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cênore Editorial, 2006, p. 21-42.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

PAULIUKONIS, Maria A. L. Operações discursivas na enunciação. In: LARA, Gláucia Muniz et al. (Orgs.) *Análises do discurso, hoje*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

SERRANI, Silvani. *Discurso e cultura na aula de língua/currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Formações discursivas e processos identitários na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, fev. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501997000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23-05-2011.