

ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Fatima de Mello (FUNIVERSA)
fatima.1407@hotmail.com (UFU)

RESUMO

Alguns problemas que contribuem para a falta de motivação para a leitura por parte dos alunos podem estar relacionados à concepção de leitura como tarefa de decifração de vocábulos, leituras obrigatórias como requisito parcial para aprovação, exercícios de identificação de hiatos, ditongos etc. Muito tem sido feito para eliminar a prática de leitura como avaliação, tendo em vista que já foi comprovado que essa prática não contribui para a efetiva formação de leitores, pois a atividade passa a ser considerada um dever e não um prazer. A leitura prescritiva também reduz e empobrece porque acaba se tornando uma interpretação autorizada, uma leitura autoritária, colocando em cena somente uma resposta única e incontestável apontada pelo professor com base na resposta do livro didático. Ademais, a experiência dos alunos e seus pontos de vista são descartados, considerando-se leitura proficiente aquela com a interpretação que fica mais próxima da autorizada, indo na direção oposta do que se espera do ensino e da prática da leitura na qual a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido. “Não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. Obrigação.

ABSTRACT

Some problems that contribute to the students' lack of motivation for reading may be related to the conception of reading as a task of deciphering words, mandatory readings as a partial requirement for approval, exercises to identify gaps, diphthongs, etc. Much has been done to eliminate the practice of reading as an assessment, considering that it has been proven that this practice does not contribute to the effective training of readers, as the activity is now considered a duty and not a pleasure. Prescriptive reading also reduces and impoverishes because it ends up becoming an authorized interpretation, an authoritative reading, putting on stage only a single and indisputable response pointed out by the teacher based on the textbook's response. Furthermore, the students' experience and their points of view are discarded, considering proficient reading that with the interpretation that is closest to the authorized one, going in the opposite direction of what is expected from teaching and reading practice in which the experience of reader is indispensable to build meaning. “There are no authorized readings in an absolute sense, but only reconstructions of meanings” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

Keywords:

Teaching. Reading. Obligation.

1. Introdução

Alguns problemas que contribuem para a falta de motivação para a leitura por parte dos alunos podem estar relacionados à concepção de leitura como tarefa de decifração de vocábulos, leituras obrigatórias como requisito parcial para aprovação, exercícios de identificação de hiatos, ditongos etc. Muito tem sido feito para eliminar a prática de leitura como avaliação, tendo em vista que já foi comprovado que essa prática não contribui para a efetiva formação de leitores, pois a atividade passa a ser considerada um dever e não um prazer.

A leitura prescritiva também reduz e empobrece porque acaba se tornando uma interpretação autorizada, uma leitura autoritária, colocando em cena somente uma resposta única e incontestável apontada pelo professor com base na resposta do livro didático. Ademais, a experiência dos alunos e seus pontos de vista são descartados, considerando-se leitura proficiente aquela com a boa interpretação que fica mais próxima da autorizada, indo na direção oposta do que se espera do ensino e da prática da leitura na qual a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido. “Não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

O ensino de leitura na escola ainda parece ocorrer com base em ensaio e erro. Concordamos com esse pensamento e entendemos que falta uma disciplina específica sobre o ensino de leitura, com uma proposta pedagógica clara e definida, com embasamento teórico guiando a prática do ensino de leitura.

Outro ponto que deve ser salientado é que sem propósito, sem objetivo, a leitura é realizada com desmotivação, o aluno não amplia seus conhecimentos enciclopédicos e a aprendizagem fica comprometida. Faz-se necessário evitar que essa atividade torne-se mecânica, de simples passagem de olhos sobre linhas de um texto, com ausência de/engajamento e uso do conhecimento prévio, pois assim não há possibilidade de apreensão efetiva dos sentidos do texto. Com base nesses aspectos e em nossa experiência em sala de aula, acreditamos que o processo de ensino de leitura por meio da instrução de estratégias pode auxiliar o aluno a perceber suas próprias ações.

O Solé (1998, p. 18) destaca que a “leitura decorrente de processo de ensino não é apostar em um método único, fechado, que pode ser aplicado a qualquer caso, contexto ou aluno”. Pelo contrário, a metodologia deve levar em consideração o indivíduo, seus conhecimentos prévios,

seus objetivos e suas condições. Kleiman (2002) também segue nessa linha de pensamento:

[...] o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis. (KLEIMAN, 2002, p. 51)

Para essas autoras, a leitura é uma atividade que necessita de instrução explícita e sistemática, mas o aluno deve ter a oportunidade de construir seus conhecimentos e aprimorar suas competências com o próprio trabalho, tendo independência em relação à ação docente.

Boruchovitch (2001), aponta que é possível ensinar os alunos a fazer notas de aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias. Isso significa que eles vão adquirir um metac conhecimento compreendendo como e quando usar essas estratégias.

Solé (1998), também chama a atenção para o fato de que o ensino e a prática de leitura não devem ser restritos às atividades de leitura em voz alta, de leitura de fragmentos, interrupções, atividades descontextualizadas e eventualmente, a compreensão da leitura. Nesse aspecto, há que destacar o papel do professor em relação ao acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela e para ser realizado com efetividade, deve contar com instrução, visto que ler é um comportamento aprendido e, por isso, os procedimentos e estratégias devem ser ensinados.

Este artigo visa fazer algumas reflexões sobre o ensino de leitura na Educação Básica e está dividido em quatro seções: a primeira, essa introdução. Em seguida abordaremos o ensino de leitura. Na terceira seção, trataremos da leitura e o processo inferencial. Na quarta seção, leitura e BNCC e, em seguida, as considerações finais.

2. O ensino de leitura

Diversos autores defendem que para o ensino da leitura, é necessário abordar o texto estrategicamente e realizar a leitura com o propósito de produzir sentidos. Há que se considerar o ensino de estratégias de leitura, pois desenvolve habilidades linguísticas características do bom leitor.

A compreensão é ativada a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, o que nos remete à relação que o leitor estabelece com o texto, por exemplo, com as perguntas que ele faz, o tipo de respostas que ele dá, dos resumos e paráfrases feitas por ele, bem como pela forma como ele manipula o texto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente, se relê o texto etc.

De acordo com Souza e Garcia (2012), antes da seleção das estratégias é preciso considerar:

1. O objetivo da atividade de leitura específica;
2. a natureza e a propriedade do texto;
3. a situação e a condição de leitura (espaço, tempo e estado físico e emocional do leitor);
4. os conhecimentos prévios relevantes de que se dispõe para o efetivo contato com o material escrito específico; e
5. a competência em leitura, ou seja quanto e como se lê.

Santos e Souza (2011) destacam que o professor pode mostrar para os alunos como ele utiliza o seu conhecimento prévio nos textos que lê, ensiná-los a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e suas leituras anteriores, relacionar o que eles já sabem com a nova informação sobre o texto lido e assim contribuir para que os estudantes percebam como ter entendimento sobre o texto.

Ademais, quando o aluno tem uma experiência semelhante àquela do personagem da história, ele está mais apto a entender os motivos, pensamentos e sentimentos do personagem. Portanto, o professor, ao ensinar leitura, deve levar o aluno a perceber que nesta atividade, seus conhecimentos prévios são ativados sendo esta uma oportunidade de eles aprenderem aspectos relevantes sobre o texto.

Assim, é necessário promover estratégias específicas e treino regular para aprimorar a competência em compreensão de texto. Lembramos que as estratégias devem ser uma indicação, não uma prescrição, nem tão detalhadas a ponto de delimitarem o caminho a ser seguido pelo aluno, pois a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida e, como vimos, o professor exerce o papel de mediador nesse processo. Lembramos o que o aluno precisa da informação, do apoio, do incen-

tivo e dos desafios proporcionados pelo professor e para poder mediar o conhecimento psicológico e a prática do ensino de leitura.

De acordo com Solé (1998, p. 18), “é necessário dotar de conteúdo o próprio processo de mediação, assentá-lo em bases conceituais sólidas e repensar constantemente o ensino dessa atividade”. Concordamos com a autora quando ela chama atenção para o fato de a leitura ser uma “questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias, não sendo exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa. Isso significa que o processo de ensino de leitura deve ser estendido permanentemente, ao longo de toda a escolaridade. As atividades de leitura devem ser planejadas e organizadas e o professor pode orientar os alunos a acionarem o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e enciclopédico ajudando-os a se orientarem por pistas, previsões e inferências diante da leitura de textos de gêneros diversos. Assim, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a exposição a todo tipo de texto, mais efetiva será a compreensão.

Importa destacar ainda que a pré-leitura é uma forma de despertar o interesse do aluno para o texto, mostrando quais os objetivos da leitura e assim ele ter a possibilidade de lançar mão de procedimentos e estratégias relevantes no processo inferencial.

3. Leitura e processo inferencial

Vimos que a leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada que envolve habilidades e procedimentos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, atenção e valorização do conhecimento prévio e, nesta atividade estão envolvidas as estratégias cognitivas e metacognitivas, que auxiliam o leitor a compreender o que lê.

Abordar a leitura nos leva à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade de ambos, seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Nesse aspecto, podemos inferir que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Portanto, a compreensão não está baseada apenas na informação linguística, mas na informação obtida por meio da decodificação, fundada tanto nos elementos linguísticos quanto na informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de ou-

tros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar o(s) sentido(s) do texto.

Considerando que a comunicação humana, oral ou escrita, é eminentemente inferencial e que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferido por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua, inferir é um ato que requer um reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo (Cf. MARCUSCHI, 1985).

Assim sendo, a leitura realizada por meio de um processo inferencial permite o diálogo com outros textos e com outros leitores em outros momentos de interação pela linguagem. De acordo com Koch (1993, p. 400), as “inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte/leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Isso significa que as inferências ocorrem sempre a partir das informações presentes na base textual e com acréscimo de dados, levando em conta o contexto. Dessa maneira, observa-se que há uma variedade de inferências na leitura de um texto por leitores variados e por um mesmo leitor em momentos distintos de leitura.

Em relação às inferências, Marcuschi (1985), destaca dois tipos: dedutiva – que reúne duas ou mais informações textuais, que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente, e indutiva – tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. Para esse autor, o texto representa o elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor.

O autor nos chama a atenção para uma espécie de encontro entre os mundos do leitor e do autor no processo de compreensão de texto e destaca o papel de ambos na elaboração de inferências. Para ele, há os enganos da compreensão quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo em detrimento daquilo que o texto aponta. Portanto, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto e nesse processo aparecem as inferências como componentes cognitivos relevantes para a leitura e compreensão do que se lê.

Por conseguinte, para uma leitura significativa do texto, quanto mais conhecimentos forem partilhados entre autor e leitor, maior será a possibilidade de compreensão das intenções do autor e do aproveitamento das informações textuais. Entende-se que os processos inferenciais têm relevância didática e podendo auxiliar o professor no ensino de leitura, pois é importante que o aluno tenha a noção de texto como unidade linguística de natureza comunicativa, afastando a ideia de que o texto é algo pronto quanto ao sentido.

Assim, para Marcuschi (1985), o professor em sala de aula pode trabalhar o texto dentro de perspectivas mais abrangentes desenvolvendo exercícios que possibilitem ao aluno entender o implícito e as intenções subjacentes do autor, propondo ao aluno olhar o texto de forma mais ampla, observar as inferências como resultado da compreensão do texto, percebendo que essa compreensão vai refletir sobre o material lido.

Para finalizar essa seção, lembramos o que nos diz Solé (1998) a respeito do que é um leitor proficiente, aquele que não só compreende, mas também sabe identificar suas incompreensões e realiza ações que lhe permitem preencher lacunas de compreensão.

4. *Leitura e BNCC*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens comuns a serem desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2018) e aponta para o desenvolvimento da leitura para e o aluno possa construir sentidos coerentes em textos orais e escritos, produzir textos adequados às diversas situações de interação e apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos que contribuam para o uso adequado da língua. Numa avaliação geral da BNCC, observa-se uma concepção de linguagem e de subjetividade já assumida em meados da década de 1990 pelos PCN, qual seja, a de entender a linguagem como interação social. Assim, o ensino de Língua Portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais contextualizado e articulado ao uso social da língua.

Nos PCN, a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Na BNCC, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Essa última se refere ao estu-

do de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os *memes*, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc.

Sabe-se que a língua portuguesa é um componente curricular de extrema importância, pois está ligada ao pensamento, ao desenvolvimento da linguagem e dos multiletramentos e contribui efetivamente para a formação do estudante.

A BNCC enfatiza a formação do aluno leitor a partir dos campos de atuação e das diferentes práticas de linguagem. Importa ressaltar que para cada eixo, há um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão da língua. As habilidades de leitura aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, que aparecem organizados levando em consideração os gêneros textuais produzidos na vida cotidiana, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e no campo artístico/literário. Todas essas práticas se dão nas diferentes esferas da comunicação social, traduzidas na expressão “campos de atuação”. Assim, o documento destaca que a atuação dos sujeitos ocorre pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, bem como pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, que se dá no eixo análise linguística.

O documento considera que os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, os gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho. Além das práticas de linguagem, o ensino é centrado nos Multiletramentos com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação destacando dimensões ética, estética e política na produção de conhecimento.

A pandemia de Covid-19, que assolou o mundo em 2020, trouxe reflexões para que a educação fosse repensada de inúmeras formas, desde os meios e as ferramentas utilizadas à compreensão da relevância de cada objeto do conhecimento nesse contexto, pois o acesso à informação é um diferencial na vida do indivíduo.

Percebe-se que o documento enfatiza o papel da língua portuguesa, quando informações são compartilhadas por diversos meios mostrando-se a relevância do desenvolvimento de um leitor crítico capaz de perceber as nuances ideológicas por trás de cada discurso produzido e de verificar as fontes de informações que recebe comparando-as com outras em um processo de curadoria e atento aos diferentes papéis sociais deixando de ser consumidor apenas, mas ser um potencial produtor de conhecimento e consciente da responsabilidade que isso suscita.

Sobre a atividade de leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca:

[...] Que as práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em debates, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 30)

Cabe ressaltar que a leitura está presente em todos os componentes curriculares, mas é ao professor de Língua Portuguesa que cabe trabalhar com os gêneros e temas que são próprios a essa disciplina desenvolvendo com os estudantes os inúmeros gêneros pertinentes a essa área. Lembramos que o documento aborda 10 competências:

1. Conhecimento – valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para que o aluno possa entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo – exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para que o estudante possa investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural – valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais para que o aluno possa participar e entender práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como os conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para que ele tenha a possibilidade de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para que o estudante tenha a oportunidade de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências a fim de entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis e assim ter a possibilidade de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado – conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional para compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania – agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

O documento apresenta diversas habilidades ligadas a cada componente curricular indicando a aprendizagem necessária a ser desenvolvida em cada ano, com ênfase no uso significativo da língua, ou seja, a uma prática de linguagem. Portanto, mais do que compreender e dominar conteúdos, conceitos e processos descritos pelas habilidades, a BNCC aponta a necessidade de se ter clareza de como estes se relacionam e se aplicam, por exemplo, nos diversos textos usados em diferentes campos de atuação: na vida cotidiana, na imprensa, nos espaços de debate público etc.

5. *Considerações finais*

Fica claro pela leitura da BNCC que a escola é o lugar onde serão desenvolvidas estratégias envolvendo os níveis linguístico, textual e discursivo para que o estudante, por meio da atividade de leitura, torne-se um usuário proficiente da língua. Ademais, o documento destaca as habilidades que devem ser enfatizadas, o que muito contribui para o trabalho do professor em sala de aula. Nesse aspecto, a BNCC mostra a relevância de os professores repensarem constantemente a prática pedagógica examinando teorias e participando de formações continuadas. Portanto, o documento destaca que o aluno deve ser capaz de ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade de modo a se expressar e partilhar conhecimento, experiências, ideias e sentimentos reconhecendo o texto como lugar de manifestação e negociação dos sentidos, valores e ideologias.

Importa refletir que a leitura na escola não deve ser tratada apenas como atividade de decodificação, para efeitos avaliativos, ou pano de fundo para realização de tarefas escolares, como por exemplo, o emprego da pontuação ou conhecimento do aluno sobre o léxico, pois essa visão é muito empobrecedora que inibe o leitor e não promove sua formação nem contribui para ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos*. Campinas: Mercado das Letras, 1997

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia escolar e educacional*, v. 5, n. 1, Campinas, jun. 2001. p. 19-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a03.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. Leitura, Teoria e Prática. 1985.

SANTOS, A. M. M. C.; SOUZA, R. J. *Andersen e as estratégias de leitura*. Atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado das letras, 2011.

SOUZA, A. C. de. Parte 1 – Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, A.C. de; GARCIA, W.A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.