



## Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino

### *Reading processes, concepts and trends for education*

Maria Leuziedna Dantas<sup>1</sup>; Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa<sup>2</sup>; Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral<sup>3</sup>;  
Thereza Sophia Jacome Pires<sup>4</sup>; Patrício Borges Maracajá<sup>5</sup>

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar as correntes teóricas que explicam o processo da leitura, a fim de contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da leitura, tendo em vista a premissa de que sendo alicerce da educação, ela é compromisso para todas as áreas. O ato de ler, ao longo da história, tem sido explicado pelos pesquisadores a partir de diferentes modelos, fazendo-nos questionar: O que significa ler? Que concepção teórica de leitura permite uma orientação para um ensino produtivo de leitura? Afirmamos que ler envolve competências que levam em conta o papel do leitor, o papel do texto, a interação entre o leitor e o texto, o momento e historicidade, porque a complexidade deste processo não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro.

**Palavras-chaves:** Leitura. Ensino. Interação. Escrita.

**Abstract:** This study aims to analyze current theories that explain the process of reading in order to contribute to the development of teaching and learning of reading. The process of reading, throughout history, has been explained by researchers from different models, making us wonder: What does it mean to read? Theoretical concept that allows reading a guide to productive teaching of reading? We affirm that reading involves skills that take into account the role of the reader, the role of the text, the interaction between reader and text, time and history, because the complexity of this process does not allow to set in only one of its poles; exclusion of the other.

**Key words:** Reading. Teaching. Interaction. Whiting.

\*Autor para correspondência

Recebido para publicação em 20/11/2014; aprovado em 10/12/2014

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Sousa e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

<sup>2</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Sousa. cursando Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.

<sup>3</sup> Aluna do Curso de Mestrado em Sistemas Agroindustriais da Universidade Federal de Campina Grande – Pombal – PB.

<sup>4</sup> Mestrado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>5</sup> Prof. Dr. do Curso de Mestrado em Sistemas Agroindustriais da Universidade Federal de Campina Grande – Pombal – PB.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é abordar as correntes teóricas que explicam o processo de leitura, estabelecidas de acordo com as variantes concepções de língua e linguagem. As teorias que explicam o processo da leitura sofreram mudanças de acordo com o desenvolvimento da própria linguística que no decorrer do tempo mostrava uma nova proposta de estudo da linguagem. No século XX, os estudos linguísticos se difundiram sob a orientação do estruturalismo; em seguida, concomitantes em boa parte do tempo foram desenvolvidos os estudos da teoria gerativista e posteriormente começaram a despontar as correntes de estudo inseridas na linha da linguística da enunciação<sup>1</sup>. Diante desta evolução, destacamos quatro modelos de leitura a partir das concepções estruturalista, cognitivista, interacionista e discursiva. Para tanto, nos respaldamos nas contribuições de Kleiman (1993) Freire (1994, 1995, 2000) Foucambert (1994), Kato (1985, 2005), Ribeiro (2001) Bakhtin (2002) Coracini (2005) entre outros que tratam da questão da leitura e suas concepções no âmbito da educação.

Com o intuito de compreender as formas de conceber a leitura, começaremos teoricamente com os estruturalistas que definem o olhar do leitor enquanto sistema de decodificação do escrito.

### A concepção estruturalista

Considerado grande marco da linguística moderna, o estruturalismo fundamentou-se a partir das ideias de Ferdinand de Saussure (1997) que apresentou uma concepção de língua a partir de uma abordagem formalista, dedicando-se a questões relacionadas à estrutura linguística, como um sistema autônomo, sem se voltar especialmente para as relações entre língua e o contexto comunicativo no qual estão inseridos os falantes.

Para Kato (2005), os estruturalistas abordam a leitura como um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz sons da fala, no caso da leitura oral, ou movimentos internos substitutivos, no caso da leitura silenciosa, e essa resposta-estímulo é associada ao significado. Neste modelo, o leitor está estritamente preso ao estímulo visual e auditivo para produzir significado, isto significa que a leitura aparece como um processo de decodificação destes estímulos.

Esta concepção tem como intuito a formação de leitores com boa dicção, velocidade, sem promover a reflexão e a criticidade diante do que está posto. De acordo com Travaglia (1996), os estruturalistas apresentam a linguagem como instrumento de comunicação; desta forma, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que chegam ao outro, colocadas em código e as remete para o receptor através de um canal, que por sua vez são recebidos, decodificados e transformados de novo em mensagem. Foucambert (1994, p. 45) afirma que as práticas tinham “prioridade para o oral: a língua escrita só é descrita e

alcançada como a codificação da língua oral. Para aprende a ler, é preciso observar como se escreve o que se diz”.

Nesta perspectiva, não se consideram os interlocutores e a situação de uso como fatores de regras para se produzir sentido, pois ele está no texto, independente do leitor. Isto afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico da língua, conforme afirma Travaglia (1996, p.22) “*essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que a separa no seu contexto social*”.

Caracterizada pela forma parafrástica de se ler, a visão estruturalista considera a legibilidade como fator condicionado ao que está dito no texto, sendo que o sentido está ligado à forma linguística e seus mecanismos de textualidade. O texto é uma estrutura e tudo está contido nele, cujos limites coincidem com os limites da página escrita e ao leitor compete encontrar as ideias.

Torna-se inapropriado, hoje, em nosso contexto educativo, considerar a leitura como mera decodificação do sentido. Entretanto, por muito tempo esta prática se cristalizou no cotidiano das escolas, atuando como uma mordaca para fazer calar as vozes dos sujeitos representativas das vivências do mundo.

Caracterizada pela visão tradicionalista, a decodificação como princípio de leitura se aproxima do conceito de antidiálogo apresentando por Freire (1983, p.69) quando afirma: “*A educação do antidiálogo mata o poder criador não só do educando, mas também do educador*”. Compreendendo o conceito exposto, podemos dizer que a comunicação é mais além do que fazer conhecidos o significante e significado, pois, a partir do que foi enunciado, é possível construir trocas numa relação de diálogo, sem haver passividade dos sujeitos envolvidos nesta enunciação.

### A concepção cognitivista

Nesta concepção de leitura, estão postos em relevância os aspectos da memória, percepção e raciocínio, atrelando-se a concepção de linguagem como expressão do pensamento. No processo de leitura, estão envolvidas as informações visuais reconhecidas pelos olhos e não visuais, permitidas pela memória do leitor.

Os teóricos das áreas da cognição propuseram dois modelos de processamentos de informação: o modelo ascendente que o chamam bottom-up e o modelo descendente, denominado top-down. O primeiro caracteriza-se pelo fato de partir das letras às sílabas, das palavras às frases, através da decodificação indo do simples ao complexo. No segundo modelo, o processo é inverso, parte do conjunto até chegar a unidades menores. Esses modelos enfatizam a exploração da memória e os conhecimentos prévios do leitor durante o processamento dos dados, sendo que o primeiro privilegia o texto e o segundo o leitor.

As características do processamento ascendente retomam a visão estruturalista de ler, por fazer uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e composicionais, apresentando pouca leitura nas entrelinhas. Poderíamos destacar os passos apresentados por esse modelo ascendente da seguinte forma: o leitor dirige os olhos para a 1ª porção da página impressa, analisa a 1ª palavra da página; letra por letra; o leitor elabora a pronúncia da palavra,

<sup>1</sup> A linguística da enunciação abrange as correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem com processo de interação. Neste rótulo cabem: a linguística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação e todos os estudos ligados à linguagem enquanto ação.

convertendo cada letra em som; a pronúncia dá acesso ao significado, que é armazenado na memória; o mesmo processo se repete palavra por palavra até a elaboração da frase, privilegiando a decodificação de letras em sons/associação de sons com o significado; enfim o processo se dá através de uma forma sintética, operando por unidades para chegar à compreensão das frases.

O segundo modelo descendente se caracteriza pelo aspecto não linear, dedutivo. As palavras são transformadas em ideogramas visuais, o contexto da palavra possibilita a adivinhação de seu sentido, por isso o leitor faz antecipações e confirma expectativas, usando os elementos textuais que sugerem. Assim, muitas das extrações do texto vêm de informações não visuais, desenvolvendo um processo analítico, cuja abordagem semântica o leitor opera através de expectativas sobre informações que deverá encontrar.

Diante disto afirma Kato (2005, p. 65):

A ênfase dada ao uso da hipótese e da antecipação fez com que Goodman definisse a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação. É, porém, necessário ter-se cautela para não acreditar que a leitura bem-sucedida dependa essencialmente desse jogo.

Isto implica dizer que a adivinhação psicolinguística é feita não de forma aleatória, mas a partir das marcas textuais e do próprio jogo de raciocínio e memória pautado nos conhecimentos prévios, a fim de realizar as estratégias como previsão, confirmação e seleção, tendo em vista o incentivo à adivinhação de palavras a partir do contexto. Segundo Foucambert (1994), antecipar não é encontrar qualquer ideia, mas é pôr em ação uma rede de hipóteses que não podem permanecer hipotéticas, mas que precisam ser confirmadas a partir dos indícios expostos na leitura.

Entendemos o modelo descendente como uma forma de ler às avessas, começando pelo todo até chegar às partes, conforme Kato (1985, p.41) “no processamento descendente, o estímulo visual apenas acionaria o que Rumelhart e outros chamam de Esquemas. Estes são pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para o uso”. Os esquemas estariam armazenados na memória do leitor e, quando acionados a partir do estímulo do texto, permitem o jogo de antecipação dos sentidos e inferências; logo o conhecimento do mundo mantém relação com o desenvolvimento destes esquemas.

Neste modelo, nota-se que o ato de ler não se prende a informações visuais do texto, mas, sobretudo às informações prévias do leitor, acionadas pelos esquemas, permitindo-nos dizer que um texto faz sentido, já que na teoria dos esquemas o sentido é feito e verificado, conforme a coerência com conhecimento de mundo.

### A concepção interacionista

A partir da valorização dos conhecimentos prévios foi ampliada a concepção de leitura ao retirá-la do âmbito do individual, do cognitivo e vinculá-la ao âmbito social e aos campos político e ideológico. Isso veio à tona com a tão

inesgotável teoria freiriana (1995, p.11) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. A leitura interacionista privilegia o sentido do texto atrelado ao conhecimento de mundo, possibilitando a compreensão cada vez mais crítica das situações limites e a defesa pelas ações pedagógicas ampliadoras da palavra mundo, conforme afirma:

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras e o mundo em que vivemos. Nesta dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. (FREIRE, 1994, p.164)

Esta relação entre palavra e mundo nos faz ponderar sobre o que devemos mobilizar para entender um texto. De fato, percebemos que a noção de texto não se atrela só ao mundo da escolarização, fechado, reduzido ao puro artefato linguístico; ele está a serviço do social, do encontro entre vários interlocutores que trazem seus repertórios de experiências e de tantas leituras de vida como ser humano imerso numa sociedade grafocêntrica, que de uma forma ou de outra o imerge no universo letrado.

A perspectiva interacionista de leitura fundamenta-se na posição de que a linguagem é processo de interação humana e que o indivíduo faz uso da língua não só para traduzir e exteriorizar um pensamento, mas para agir, atuar sobre o interlocutor e produzir efeitos de sentidos. A língua não é um sistema abstrato, autônoma, dissociada das práticas sociais de uso. Ela tem cheiro e sabor porque são pessoas que as usam em seus diversos propósitos interativos. Para Antunes (2009, p.53) “a língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários”. Assim como existe uma interdependência entre língua, cultura e pessoas, a escola precisa considerar a prática da leitura numa dimensão social, política, atuando na formação do cidadão cada vez mais participativo e consciente de que a língua traz as marcas da identidade cultural de sua nação.

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos diversos gêneros textuais para melhor compreendê-los enquanto representação dos espaços sociais, buscando respostas para os problemas que necessitam resolver. Assumir este desafio significa abandonar atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levem o educando a distanciar-se da leitura por considerá-la exclusivamente obrigação escolar, como algo distanciado do contexto do mundo.

No olhar interacionista as leituras dependem do texto e do autor que as autoriza ou não, pois a reconstrução dos sentidos do texto se dá através das marcas deixadas pelo autor, relacionando-as com os conhecimentos prévios, socialmente adquiridos do leitor, de modo que só serão aceitas as leituras que fizerem parte das permitidas pelo espaço textual, até porque para esse modelo não pode ler de

qualquer jeito. Para tanto, concordamos com Kleiman (2002, p. 13) quando afirma: “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

Acreditamos que os sentidos de um texto resultam da confluência de elementos que estão, simultaneamente dentro e fora dele, tais como a mobilização dos diversos conhecimentos tais como o conhecimento de escrita e das convenções da linguagem, de seu conhecimento da língua, conhecimento de estruturas textuais, conhecimento do assunto, conhecimento do mundo do qual adquirimos formal ou informalmente.

No modelo interacionista o leitor é encarado como participante, buscando as intenções subjacentes como elo no processo de interação. Isso requer a possibilidade de ir além do estritamente linguístico, pois a língua não é só constituída de elementos verbais, é produzida pela intervenção de sujeitos participantes intencionados e neste jogo de interação verbal estão atrelados o linguístico e extralinguístico.

Para Freire (2000), a leitura não é apenas um passeio pelas palavras, mas um mergulho na relação profunda que se dá entre elas, e para tanto só é verdadeira quando realizada a partir do envolvimento crítico. Não é possível o cidadão ser livre sem o exercício da crítica, sem a prática do questionar os estados das coisas, sem o olhar atento, sagaz de um bom observador capaz de captar uma realidade mais profunda.

Portanto, a leitura interacionista ainda que de base cognitivista, diferencia-se das anteriores por mostrar a interação social do leitor, como elemento essencial na leitura, mas ainda não revela a noção de assujeitamento e formações discursivas como bem apresenta a concepção discursiva.

### A concepção discursiva

Na perspectiva de linguagem como produtora de sentido através do social, emerge a corrente linguística de análise do discurso, no sentido de estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade, abordando a língua como sistema relacionado a práticas sociais, que se concretiza através do discurso ideologicamente constituído.

A concepção discursiva de leitura está vinculada à análise do discurso de linha francesa, ao encarar a leitura como atividade social em que está presente a noção do sujeito na atribuição de sentidos. Segundo Orlandi (1997, p.62), “a noção do discurso desloca a reflexão para além da dicotomia língua/fala ou competência/desempenho, a língua não aparece como sistema abstrato ideologicamente neutro/ou como código com função puramente informativa”.

Deste modo, os sentidos da leitura não estão registrados no texto, nem no autor, mas numa rede de relações confirmadas pela historicidade, bem como afirma Coracini (2005, p.23) “No caso da visão discursiva como fica o olhar do leitor ou do observador? Em primeiro lugar, o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/na exterior, por sua historicidade”. O ser humano sujeito, está em um mundo, em um jogo de relações sociais, desenvolvendo práticas de linguagem concebidas como ação e que, por isso, é interpelado em todos os ângulos, demarcando inconscientemente seus enunciados, sem desconsiderar a sua capacidade de ser singular. Transcendendo o linguístico, o discurso e sentidos são constituídos sócio-historicamente,

estabelecidos pelas relações ideológicas, uma vez que, segundo Bakhtin (2002), o signo linguístico é, por sua natureza, ideológico.

A natureza social da linguagem permite a capacidade dos discursos apresentarem uma mesma formação ideológica, porque a voz do autor diz o que outras vozes já disseram. A exterioridade determina as condições de produção do discurso, formula os processos semânticos, determina a confluência entre os discursos. Sob este aspecto, é possível afirmar que o modo como lemos depende não só da nossa criatividade, mas que de alguma maneira é perpassado pelas formações discursivas que atravessam a vida do sujeito. Deste modo, Orlandi (2008, p.58) afirma que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que deve e pode ser dito”. Estas formações são tidas como regras anônimas que determinam num determinado espaço o dizer dos sujeitos. Segundo Coracini (2005) não lemos o que queremos a qualquer momento e qualquer lugar, há regras e leis instauradas pelo momento que autorizam ou não a produção de certos sentidos em detrimentos de outros.

Vivemos em circunstâncias históricas, os sentidos são produzidos em contexto, e mesmo aqueles travados ao longo do tempo não são estáveis, por isso afirma Bakhtin (2002, p.10) “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”.

A determinação histórico-social indica a possibilidade de variadas leituras em torno de mesmo texto e faz com que alguns sentidos sejam produzidos e outros não e daí entra a noção de polissemia de leitura, defendida por Orlandi (2008) como atribuição de múltiplos sentidos ao texto, uma vez que ler passa a ser uma questão de ângulo de posição enunciativa, de atribuição de sentidos múltiplos conforme a historicidade do sujeito.

A visão de que o sujeito é afetado pela ideologia, é histórico, descentrado, cujo discurso é constituído pela dispersão de outros sujeitos e há vários modos de ler a partir das diversas formações discursivas, constituem os aspectos que diferem a proposta discursiva de leitura da interacionista. Assim, não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em determinado contexto ideológico.

Sendo a leitura uma prática discursiva, entra neste cenário a heterogeneidade, apontando para a presença de outro, na voz daquele que aparentemente parece ser única. Para Pêcheux (1997, p. 162) “a formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui sua dependência com relação ao todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”. Neste sentido, o discurso, como heterogêneo, permite entender o que a história produz e é produzida pelas memórias discursivas, fazendo entrar em cena a noção de interdiscurso. Ele representa os fragmentos de elos que formam cadeias discursivas, aproximando os textos um dos outros. Entendemos que as palavras compõem um fio de redes tecidas com o apoio de outras palavras representativas de vozes que retomam outros modelos, outros ditos e assim permitem montar o pano de fundo no qual imerge o grande discurso da humanidade.

A teoria discursiva permite fazer uma reflexão em torno da avaliação da leitura nas situações pedagógicas. Será

que do ponto de vista discursivo existe leitura certa e errada? Sendo o texto uma tessitura a partir do qual se abrem a várias leituras, atravessado pelas formações discursivas, o educador, nesta linha teórica, poderá estar aberto ao sentido plural de leituras. Para Mascia (2005, p.53), esta teoria permite “contemplar uma metodologia menos diretiva e autoritária, que crie condições de fazer emergir alunos pensantes e críticos”. Isto nos leva a conduzir o educando a compreensão de que um texto resulta de uma infinidade de outros, para que possa entender como a discursividade constitui os sujeitos, problematizando a leitura a partir da exploração do leitor enquanto construtor do significado sob a ótica das formações discursivas.

Conforme Antunes (2009, p.36) “*Na verdade, sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem e vice-versa: a linguagem se faz na sociedade sob as marcas da história e da cultura*”. Isto nos faz refletir como a força das palavras vai construindo as ações da comunidade, e de forma recíproca essas ações voltam a repercutir nas concepções envolvidas por essas palavras.

Portanto, o princípio de toda interação verbal faz parte de uma cadeia linguística instaurada na trajetória humana, cujos textos se ancoram em outros, pressupondo uma remissão, mesmo não declarada, dos saberes já existentes. Talvez a poesia de Ferreira Gullar (2008, p.453) traduza melhor esta dimensão discursiva quando afirma: “*Meu poema é tumulto: a fala que nele fala/ outras vozes arrasta em alarido*”.

## CONCLUSÃO

Refletir sobre os processos de leitura oportuniza melhores resultados para a prática da leitura a fim de sobressair o protagonismo do leitor. Para tanto, essa prática requer um diferencial que permita maior aproximação do educando com os textos utilizados em sala, distanciando-se de práticas de reprodução e memorização de ideias.

Das concepções apresentadas, entendemos que a concepção interacionista e discursiva viabilizam um trabalho produtivo de leitura como espaço de discussão entre os sujeitos-leitores, problematizando conhecimento, com ênfase também na atribuição de sentido, ao emergir os conhecimentos prévios e as experiências adquiridas socialmente do leitor.

Para Travaglia (1996, 23), “*os usuários da língua ou os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares de acordo com as formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais*”. Assim, o diálogo em sentido amplo é o que caracteriza a linguagem, por isso em leitura não há como haver unilateralidade, mas, sobretudo pluralidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud et al. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002
- CORACINI, Maria J. F. Concepções de leitura na (pós-) Modernidade. In: Lima, Regina C. P. (org.) *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP. : Mercado das Letras, 2005, p.15-44.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de Ler*. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Olypio, 2008
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Editora da Universidade de campinas, 1993.