

MOVIMENTOS INTERATIVOS DO LEITOR: UMA LEITURA EM TRÊS TEMPOS

Maria de Fátima Almeida – UFPB

Este estudo analisa os processos de construção de sentido na sala de aula de 5^a série do Ensino Fundamental. A base teórica é fundamentada em Bakhtin (1981) e François (1996/1998), para quem a linguagem é dialógica e produz movimentos interativos ou modos de ler dos sujeitos. Verificamos que a leitura na escola é construída pelos movimentos e pelo olhar ou ponto de vista dos leitores. As interações professor/aluno e aluno/aluno permitem-nos visualizar que o sentido é construído num processo de retomada-modificação entre os leitores ou articuladores das interpretações. A conclusão aponta que se o professor possibilita um diálogo na sala de aula, esta é o lugar das descobertas e das leituras possíveis.

No processo de compreender ou de significar é revelada a heterogeneidade da linguagem. Na perspectiva em estudo, esse fato reflete a fuga ou a fragilidade do sentido. Outro fato que revela esta fuga ou fragilidade é que ao nos comunicarmos, falamos de um lugar e sob um ponto de vista determinado. Há sempre uma visão especial do sujeito sobre o objeto, no momento interativo em que ocorre a produção de sentido, fenômeno singular ou “um olhar *enquanto tal*”. O sujeito emite seu ponto de vista conforme o lugar ou situação em que se encontra. A professora fala ocupando aquela posição de condutora da aula. Dessa perspectiva, François (1996:16) afirma:

observamos que é pela linguagem que o perceber enquanto tal se precisa e se explicita. Da mesma maneira, a linguagem multiplica as possibilidades deste perceber enquanto. Mas, fundamentalmente, é a própria percepção que pode mudar o ponto de vista, identificar ou distinguir.

Somos levados a interpretar de uma certa maneira, através de um conjunto de objetos, das lembranças, do conhecimento de mundo, das relações com as pessoas, tudo isso é recolocado num quadro, construindo-se, assim, uma das possíveis interpretações. O que existe são possibilidades interpretativas, uma abertura que nos possibilita interpretar desta forma e não de outra, conforme as circunstâncias em que nos encontramos. Para François (1998), ao leremos um texto, iremos interpretá-lo buscando os nossos objetivos e os interesses pessoais, mas não escolhemos a interpretação, porque ela é determinada por um conjunto de entornos, e não é o sentido do dicionário, o mais adequado para aquele momento. A leitura é um ato interpretativo que exige muitos componentes e um olhar especial de cada leitor para cada gênero discursivo, nas situações interativas.

Nessa perspectiva, para leremos um texto, necessitamos analisar a tensão que surge entre o constante e o variável nele, em função do tema ou dos interlocutores que buscam construir o seu sentido. São esses modos de significar ou a complexidade do funcionamento da linguagem que nos interessam para analisarmos os processos interativos, para desvelarmos a leitura em sala de aula.

Nessa visão, qualquer tentativa de sistematização não se sustenta, uma vez que cada comunidade lingüística, cada língua apresenta uma variedade de linguagens e cada falante possui uma capacidade de proferir linguagens diferentes em situações variadas porque depende da colocação do sujeito que constrói sentido.

O processo de construção do sentido envolve, além da produção/recepção, o olhar do leitor. Assim, o ato de ler toma o caminho da interpretação interativa, sendo realizado por *intérpretes*, uma noção que varia entre os estudiosos. Outros autores partilham e seguem esta linha de reflexão de François: é no processo de ler que ocorrem “as viagens de leitura”, espaço em que se observa a complexidade desse fenômeno. Nesse movimento de travessia, que alude Barthes (1996), estão as mais variadas metáforas atribuídas à leitura e ao leitor, sendo considerado peregrino, viaja por horizontes e mundos ou mares nunca dantes navegados, tornando-se o *navegador*, como o designa Chartier (1999) ou fingindo ser o *caçador*, nos termos de Certeau (1994), quando ler é uma operação de caça. Todas as metáforas retomadas aqui servem para mostrar que os estudiosos, aos quais nos referimos, convergem para um mesmo objetivo, o de que o leitor é peça chave no jogo ou processo de ler, ao construir os sentidos do texto, os quais deslizam entre as possibilidades de leitura.

Para Barthes (1996), o ser que interpreta exerce uma pluralidade de funções, dentre elas, a de co-autor do texto. Este texto, também, é aberto para uma variedade de sentidos a serem interpretados pelo leitor que é plural, age e participa no contexto em que os jogos de linguagem são produzidos, diferenciando-se do autor, cuja função corresponde a de pai ou proprietário da obra. Barthes (1988:75) enfatiza que o texto é *tecido de significantes que o cercam e não pode ser ele mesmo senão na sua diferença*, sua leitura é um jogo em que o leitor joga duplamente: com o texto no sentido lúdico e joga representando-o ou interpretando-o como faz o músico com uma partitura musical. Com essa metáfora Barthes (1988: 51) postula que tudo é plural:

o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica, não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.

Esse mesmo autor explica: *quero dizer com isso que o leitor é o sujeito inteiro e que o campo da leitura é a subjetividade absoluta...* (momento singular e único, o da leitura!). Ele ainda adverte sobre o fato de que não se sustenta uma Ciência nem uma Semiólogia da leitura, certamente, porque a linguagem não comporta limites fechados, nem fronteiras demarcadas.

A noção do ser que interpreta ou lê o texto diz respeito ao sujeito que partilha os diversos sentidos que o texto apresenta, fato que revela estarmos sempre em estado de interpretação. Em François (1996:135) a função de *intérprete* é como os *participantes do diálogo, um ‘sujeito’ genérico – particular, que pode partilhar com sucesso seu ponto de vista*. É o sujeito quem interpreta ou realiza a leitura do texto. Segundo esse autor, a interpretação carrega um aspecto subjetivo, expõe a

visão apreendida pelo intérprete e, *ninguém pode fazer com que o sentido de um texto não mude em função daquilo com o que nós o compararmos*. Para François (1998:6), o trabalho do sujeito *gira em torno da comunidade/diferença (percepção), de um olhar sobre, dos modos de viver e das práticas do modo de sentir*. Sob essa ótica, ele afirma ser a interpretação necessariamente dialógica, e se comprehende que é pela diferença e pelo olhar do sujeito/leitor que percebemos as surpresas próprias da leitura e que se torna visível o caráter de pluralidade, de multiplicidade, de diversidade e de universalidade da linguagem.

Nessa perspectiva, os significados textuais se multiplicam pelo olhar do leitor. Pensamos aqui na imagem transmitida pelo *olho microscópico* de Palomar personagem de Ítalo Calvino (1994) que vê o mundo todo de uma só vez, entretanto, em suas observações percebe todos os pequenos detalhes, ao mesmo tempo em que detecta o particular, registra também o geral. Tal caso remete para o que François (1998:18) sugere sobre o sentido: *a luta entre a unidade e a diversidade* que estaria não no que é genérico, mas no que é particular, na diferença. Esse mesmo autor (2002:2) afirma: *o que importa não é a generalidade ou a particularidade do signo, mas sua generalidade-particularidade*.

Esse modo de perceber ou o olhar sobre o objeto marca, também, a posição de onde se está falando. No contexto da sala de aula, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor provocam as aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas do aluno possibilitam a continuidade do tema e abre espaço para os diferentes aspectos de cada tema. É essa a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, um modo de perceber ou um ponto de vista do sujeito no momento da comunicação.

O ato de ler, como processo de interação e um movimento interativo, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão. Dessa perspectiva, faz-se necessário tecer ligeiros comentários acerca das acepções que o termo ler recebe nas diferentes *viagens de leitura*.

Situada como qualquer atividade humana, a leitura apresenta uma história, ao mesmo tempo repetida e renovada, pela efemeridade e pela caracterização dos leitores enquanto “viajantes”. Certeau (1994), que nos oferece esta noção de ler como algo não fixo, observa que esse processo está sempre na ordem do efêmero, da pluralidade, da invenção, acrescentando que a leitura não está inscrita no texto e que este só existe porque há leitores que lhe atribuem sentido. Certeau (1994: 49 e 50) assim fala acerca do leitor e da leitura. *Ele (o leitor) insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: ai vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como o ruído do corpo*. A leitura introduz, portanto, uma “arte” que não é passividade. Tal postura orienta-nos para análise dos eventos de sala de aula, em que a atividade de ler permite a interação entre os interlocutores e corresponde a uma das

possibilidades de interpretação, que se encontra apontada no texto e nos modos de perceber dos sujeitos leitores.

Na ótica de sua etimologia, o termo ler, do latim clássico *legere*, contém ambigüidades: ora designa “ensinar”, ora significa o ato de ler e ainda incorpora outras acepções, como contar, colher, roubar. Walty (1995), de forma descontraída, colocou-o em diferentes modos de significar, em variadas situações de uso, as quais chamou de *níveis de leitura*. Um deles é o da *leitura funcional ou operacional*, que visa ao conhecimento, é uma obrigação da escola e o leitor é um decodificador que usa o verbo ler como contar, soletrar e decodificar no processo de alfabetização; outro nível é o que a autora denominou de *leitura crítica, formativa ou de opinião*, no qual o leitor, ao interpretar, utiliza o sentido de colher, perceber e roubar, direcionando ou persuadindo o outro, como acontece com o texto jornalístico que precisa ter as informações desveladas ou ser lido nas suas entrelinhas; o nível da *leitura literária* ocorre quando o construtor ou leitor, em sua interpretação, constrói trilhas pelos seus próprios caminhos para chegar a uma significação do texto. Nesse ângulo, ler é produzir não só sentido, mas também um outro texto que decorre de um espaço vazio considerando-se os gêneros e os leitores, que circulam nesse vaivém significativo, no mundo da leitura.

Em estudos sobre a leitura, Possenti (2001) revela que, do século XIX até hoje, num recorte mais recente da história da leitura e dos seus ingredientes (autor/leitor/texto), são considerados três estágios fundamentais que envolvem os modos como se lê. Um primeiro estágio, denominado de leitura filológica, é fundamentado numa concepção de língua transparente, sendo o autor quem centraliza o papel - *uma concepção predominantemente unitária de autor*. Na outra fase, baseada na visão de língua como sistema, o texto ocupa a posição de destaque. Apesar de se considerar o texto na sua imanência, considera-se que há espaços em branco, permitindo ao leitor que ocupou o seu lugar na terceira fase leitora passe a fazer parte da tríade que interage na leitura. Nessa última fase, conforme Possenti (2001: 27):

assim, chegou-se ao leitor, que é exatamente o que lê o que nem o texto diz e/ou que opta entre as muitas coisas que um texto diz, ou ainda que “fica” com todas as coisas que um texto diz ao mesmo tempo, ou, alternativamente, que numa leitura fica com uma coisa e em outra com outra – sejam essas leituras separadas ou não por grandes lapsos de tempo. Parece incontestável que “quem lê é o leitor.”

Esse comentário de Possenti revela não só a evolução dos estudos no campo da leitura, mas também no que diz respeito aos processos metodológicos relacionados à Educação. Nessa análise, a escolha recai sobre a modalidade mais recente da leitura, a sócio-interacionista. Conforme Azambuja (1996:150), *ler é um processo de interação, entre vários níveis*, propiciando ao aluno um engajamento mais profundo com o texto para que ultrapasse os limites lingüísticos e alcance um nível de compreensão mais elevado, o horizonte discursivo. Ler é uma prática

encarnada por gestos, hábitos e espaços e, portanto, faz-se necessário distinguir os leitores (quem), as tradições de leitura (o que se lê) e as maneiras de ler, (como).

Apresentamos uma breve análise de trechos de uma aula gravada em áudio, na quinta série de uma escola da rede privada de ensino. O texto selecionado trata do poema “O ovo” de Mário Quintana e diz respeito à leitura oral e coletiva, numa interação entre professora e alunos no espaço da sala de aula. Nesta aula analisada a leitura é realizada em três momentos ou tempos: o movimento interativo inicial em que a professora apresenta o texto e diz do que ele trata, o movimento durante a leitura oral com os integrantes da sala e o terceiro movimento após a leitura de construção do sentido do texto em questão. Vejamos a leitura feita pela professora e seus alunos, neste **exemplo** retirado do poema lido:

((A professora inicia a aula pelo Título do texto e a leitura em voz alta))
O ovo... de Mário Quintana... todo mundo comigo... vamos lá...
((A professora leu o texto em voz alta com toda a turma)))

TEXTO – O OVO

Na Terra deserta
A última galinha põe o último ovo.
Seu cocoricó não encontra eco...
O anjo a que estava afeto o cuidado da Terra.
Dá de asas e come o ovo.
Humm ! O ovo vai sentar-lhe mal...
O ovo !
O Anjo, dobrado em dois, aporta em dores o ventre angélico.
De repente,
O Anjo cai duro, no chão !
(Alguém, invisível, ri baixinho...)

O primeiro movimento da aula é o gerar a interação do autor/leitores/texto. A leitura do fragmento abaixo revela o jogo significativo do encontro entre o que está dito no texto e o sentido que lhe é atribuído por seus leitores.

A“O anjo aqui estava afeto”.

P: Pronto. Alguém disse pra mim o que é afeto.

P: Meu filho, o que é afeto?

A₁: Amor

P: Afeto significa amor. Que mais? Carinho, cuidado. Então veja, observe o que vocês estão me dizendo, que a palavra afeto ela diz amor, carinho, cuidado: três significados para a palavra afeto. Então veja gente. Observem estes significados e vamos encaixar esses significados neste texto, tá?

A seqüência selecionada demonstra uma forma de perceber ou de ver da professora que sempre retoma a fala do aluno repetindo-a ou recriando o já-dito, a seu

modo, para construir coletivamente outra leitura. Tal estratégia nos revela a abertura que há na linguagem e o caráter diversificado da forma de interpretar. O que significa dizer que o ato interpretativo depende do ponto de vista do interpretante, do momento ou situação de uso ou jogo de linguagem. Nessa perspectiva, François (1996) aponta que eles não estão inscritos no texto, mas naquilo com o que nos relacionamos. A professora ao se referir que há três significados para a palavra afeto abre uma possibilidade de interpretação ou de uso desta palavra nesta situação comunicativa. Desse modo, há tantos sentidos quantos forem os usos nos variados contextos.

Percebido sob essa vertente, o sentido não é unívoco ou não é expresso apenas pela forma da língua. É importante, também, considerar o modo como os signos funcionam e não apenas nomeá-los. Na visão sócio-interacionista, o sujeito é plural, permanecendo sempre na posição de retomar e de recriar a linguagem numa relação dialógica e, com tal, é multiplicadora de sentido. Desse modo, verifica-se a heterogeneidade do sujeito, manifestada pela idéia de que o sentido é construído, uma vez que falamos *enquanto que* ou de um determinado ponto de vista, então, a linguagem constitui o lugar das variações de sentido. Este circula e se desloca para gêneros e mundos diversos de conformidade com o sujeito e com as situações e papéis por ele ocupados.

Ao considerarmos os modos de significação, nos quais se integram as relações do que está presente e do que está ausente; torna-se evidente que não há uma única lógica para a produção de sentido, pelo menos toda vez que entramos no jogo da comunicação. O que tem ou faz sentido independe relativamente do aspecto formal do signo, mas depende da maneira de dizer, uma vez que a linguagem tem características de relações heterogêneas e de semiologias heterogêneas. Logo, a significação não poderá ser limitada ao que está explícito e a linguagem é sempre usada em diferentes espaços, sendo denominada de multiplicadora de mundos.

Nessa direção François (1996:11) coloca-nos que “(...) *não podemos esclarecer o sentido do sentido, senão com outra coisa além dele*”. Ocorre que significar implica relações com outros fatores e assim, ele destaca três dimensões para o sentido: da ação da percepção e do afeto. A ação revela como o discurso pode ser duplamente articulado entre o repetitivo e o novo, o existente e o periférico. Ela se caracteriza como sendo o elemento significante de dimensões variáveis e funciona dentre o verbal e o não-verbal. Nessa percepção consideramos o sentido produzido pelas relações dos sistemas semióticos, a do vivido e a do dito. Há no mundo perceptivo as percepções e as significações possíveis, não há sentido unívoco nem ponto de vista único, mas é a própria percepção que pode mudar de ponto de vista idênticos ou distinguir outros que estão implícitos.

Nesta análise podemos verificar que a professora conduz a turma para a descoberta do significado do texto, atribuindo conceitos às palavras desconhecidas, ouvindo as opiniões de alguns alunos. Ela possibilita o processo de interação entre o que o autor disse, o que está explícito no texto e a compreensão ou a leitura do aluno sobre o objeto lido. Não se pode dizer o que uma palavra é nem reduzi-la a

um significado único, àquele que está enunciado no texto pelo autor. Há uma leitura comum, mas não é apenas essa a única possível. O que constitui o sentido é a tensão entre o percebido e o diferente, o esperado e o novo. É pela linguagem que nos revelamos e revelamos o mundo. Certamente, a leitura da professora não é a única possível nem a mais correta, tendo em vista a pluralidade dos pontos de vista dos alunos que fazem a sala de aula.

Enfatizamos que, por se tratar do gênero poético, há sempre a utilização de termos polissêmicos ou plurissignificativos, logo caberia uma compreensão mais aberta como permite essa modalidade. A surpresa não foi apenas a de a professora ter utilizado esse modelo, mas também usar a prática de leitura oral e em voz alta, realizando movimentos interpretativos para construir os sentidos possíveis do poema em questão. Essa atividade se caracteriza, na visão de Sousa (1999), como uma atividade de busca.

Observamos, também, que a professora atribui sentido ao texto através de movimentos discursivos de pergunta e resposta, buscando uma mediação para que os alunos possam apreender o significado da leitura realizada. As estratégias por ela desenvolvidas permitem-nos visualizar que houve um processo de compreensão ou de leitura, nos moldes do sócio-interacionismo. Notadamente, ela, ao tempo em que dirige as indagações à busca de significados para o texto os direciona, fornecendo as respostas e reorganizando as visões dos alunos, utilizando outro movimento, o da repetição para confirmar ou acrescentar algo ao que foi dito.

Este movimento de repetir ou retomar a fala do outro é freqüente na sala de aula, funcionando especialmente como metodologia de aprendizagem no jogo de pergunta/ resposta. A este movimento François (1996) se reporta como fazendo parte da busca de significação para o texto. Tal fato é perceptível no exemplo em que a professora responde o que é afeto: amor carinho. Mas, para não fugir à prática comum na escola, a professora interfere, afirmindo que “a palavra não está no seu sentido normal”. Enfatizamos que, os sujeitos daquela sala de aula buscaram elaborar um sentido para o poema ou fazer uma leitura conjunta do que está dito no texto. Qual seria o sentido normal ou primeiro da palavra afeto? Refletindo um pouco mais sobre esta questão, recorremos a François (1996/1998) que se baseia na teoria lingüística da circulação do discurso para mostrar que há diferentes maneiras de se perceber e, assim, diferentes sentidos. E, ainda, complementa ao dizer que o que há um sentido primeiro e outro derivado, mas observam-se “ilhas de sentido” ou várias outras possibilidades. Assim, a palavra afeto terá tantos sentidos quantos forem o seu uso nos variados contextos comunicativos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a abordagem sócio-interacionista de leitura e a concepção de linguagem enquanto interação verbal, nem sempre, estão claras para os educadores, o que dificulta as atividades da prática leitora que precisa ser

trabalhada na linguagem em funcionamento ou em seu uso. Destacamos que a visão pautada apenas em regras gramaticais não capacita o professor e o aluno para serem leitores ou escritores ou para usarem a língua eficazmente. Observamos que o fenômeno da leitura e da escrita reflete a modalidade caracterizada como instrumento de comunicação e não aquela que se refere à atividade ou uso da linguagem.

O processo de ler na sala de aula apresenta um avanço significativo no modo como se constroem os sentidos do texto em relação ao processo de ler enquanto decodificação. Não se pode afirmar com total segurança que a palavra é plena de significado, nem podemos reduzi-la a um sentido único e enunciado. Há uma leitura comum, revelada no segundo movimento interpretativo, mas não é apenas essa, a única possível para esse gênero. Na leitura enquanto movimento discursivo, os leitores constroem o sentido na tensão entre o percebido e o diferente, entre o já-dito e o que fica sem dizer, nos entornos do texto. Nessa leitura, a palavra pode ser repetida, mas não repetimos o seu sentido porque ler é um processo sempre novo e inacabado, ler é uma construção social da tríade autor-leitor-texto. Os resultados revelam que as exigências da diversidade de gêneros textuais abrem espaço para a multiplicidade de leituras que emergem dos diferentes pontos de vista, maneira de perceber do leitor. Logo, a atividade de ler não é neutra e mostra os diferentes modos de inserção do sujeito nas práticas sociais e nas formas de ser letrado.

Os resultados revelam que não podemos impor limite à linguagem, ao sentido e à sua interpretação. É tudo uma questão de pontos de vista e depende de gêneros e dos olhares aguçados dos sujeitos leitores e da direção a seguir. A ênfase dada para qualquer parte do texto depende largamente da leitura que fazemos. Essa leitura provém do nosso modo de categorizar ou da maneira de designarmos e percebermos o mundo, resultando, portanto, a diversidade e a pluralidade significativa, logo, François considera que há sentido e interpretação com ou sem linguagem. O sentido precede e está além da língua, os sentidos estão explícitos e implícitos, ler é um trabalho interativo do leitor.

No universo fantástico da leitura cabem diversos movimentos e pontos de vista, passando pelo lingüístico e alcançando o não-dito, o difícil de dizer. A visão de leitura é aberta, deslizável e complexa. Nós, ao leremos, interpretamos não só o mundo, mas também os episódios ocorridos, o que está entre o visto e o dito, e afirmamos com François (1998) não conhecemos uma teoria da boa interpretação, pois ela é parte do ato de interpretar. Nós interpretamos os objetos e seus entornos, a situação, as condutas, as maneiras de ser e as atmosferas, o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito, o novo e o experimentado. O sentido está na diferença, nesse jogo do que trazemos da nossa história, dos nossos mundos, de nossa maneira de perceber. O sentido é o movimento do já-lá com o que desejamos dizer. Esperamos ter contribuído com os estudos lingüísticos na área da leitura e para a melhoria da educação com um todo. É ler para crer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima (2004) Linguagem e Leitura: movimentos discursivos do leitor na sala de aula de 5^a série. Tese de doutorado. UFPE, Recife.
- BAKHTIN, Voloshínov (1929 1^a ed. Original russo). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Tradução brasileira. 2^a ed.1981): São Paulo: Hucitec.
- _____. M. (1992). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988, 371 p.
- CHARTIER, Roger. (Trad.) Reginaldo de Moraes. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, 159 pp.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. (Trad.) Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 Arte de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FRANÇOIS, Frédéric. (1996) *Práticas do oral*: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono.
- _____. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris. Editora L'Harmattan.
- _____. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris. Editora L'Harmattan.
- _____. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France.
- Campinas – SP: Mercado Aberto.
- POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (org.) *Ler é navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2001.
- SOUSA, Ester V. de. (2000). *Discurso de sala de aula: as surpresas do previsível*. T. de Doutorado. UFPE.
- WALTY, Ivete Lara Camargo (1995). Os sentidos da leitura. In: Revista Presença Pedagógica, n 4 , Jul./ago.
- ZACCUR, Edwirges. (Org.). (1999). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & SEPE, 140 p.