

ATIVIDADES DE LEITURA NO CADERNO *ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS* PARA AS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO – PR)

Resumo: O objetivo desta comunicação é discutir – fundamentando-se na concepção interacionista de linguagem – as propostas para o desenvolvimento de atividades de leitura que fazem parte do caderno de *Orientações Pedagógicas* para as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, 5ª série do Ensino Fundamental, a fim de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade do material oferecido aos docentes das Salas de Apoio. Espera-se que os resultados desta discussão possam contribuir com a comunidade científica, ajudando pesquisadores e educadores a compreender melhor a questão do ensino da leitura. Nesse sentido, os resultados poderão servir para que o conhecimento da área seja sistematizado, aguçando o debate em torno de questões de ensino-aprendizagem da leitura na Educação Básica.

Palavras-chave: leitura, interação, Salas de Apoio à Aprendizagem.

Considerações iniciais

Possibilitar que o aluno utilize a língua em contextos reais de interlocução e reflita criticamente as relações estabelecidas na e pela linguagem são objetivos fundamentais do ensino de língua portuguesa. No entanto, constata-se que nem sempre essas tarefas chegam a ser realizadas de forma apropriada, tornando-se imprescindível a criação de alternativas que possam contribuir para o efetivo aprendizado dos alunos.

Tendo em vista a necessidade urgente de aprimorar as competências de leitura e escrita por parte dos alunos de 5ª série, a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, criou, em 2004, as Salas de Apoio à Aprendizagem, com o intuito de colocar em prática mais uma ação pedagógica para o enfrentamento das dificuldades encontradas por esses alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Para que o trabalho em contraturno pudesse ser desenvolvido de forma eficiente, foi oferecido um caderno de *Orientações Pedagógicas* aos professores que assumiram essas salas. As atividades que compõem o caderno foram elaboradas pelos professores regentes de classe e pelas equipes de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Departamento de Ensino Fundamental e dos Núcleos Regionais de Educação.

O presente trabalho tem por objetivo discutir as propostas para o desenvolvimento de atividades de leitura que fazem parte desse caderno, a fim de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade do material oferecido aos docentes das Salas de Apoio. Além de discutir aspectos positivos e negativos, o trabalho tenciona apontar sugestões que possam favorecer a melhor utilização dos textos em sala de aula e, conseqüentemente, um aprendizado mais significativo por parte dos alunos.

Para tanto, inicialmente, recuperam-se os pressupostos dos modelos teóricos que orientam o ensino de leitura na escola. Em seguida, discutem-se os comandos

de atividades de leitura do caderno de *Orientações Pedagógicas*, especificamente a seção “Leitura e Interpretação”. Verificam-se as concepções que subjazem aos exercícios propostos e as contribuições dessa seção para a formação de um leitor reflexivo. Finalmente, como contribuição complementar, sugere-se um encaminhamento de atividade, tendo em vista as contribuições da perspectiva interacionista-sócio-discursiva de leitura.

Revisão teórica

Diversas posturas teóricas têm possibilitado uma melhor compreensão acerca do que consiste o ato de ler e têm orientado propostas didáticas em torno da compreensão leitora.

O modelo estruturalista – que corresponde à concepção de que ler é uma atividade de decodificação ou extração – evidencia o texto como o elemento principal da leitura, pois nele está inscrito o sentido, bastando ao leitor reconhecê-lo e reproduzi-lo, a partir de um minucioso trabalho de esquadramento do material lingüístico. Trata-se do processamento ascendente (“bottom up”, em inglês), isto é, a compreensão flui do texto ao leitor na medida que o leitor caminha pelas sentenças.

O modelo psicolingüístico, numa clara oposição à abordagem anterior, desloca as atenções para o papel do leitor no processamento do texto. Ler, nessa acepção, é um processo ativo de construção mental (GOODMAN, 1987; SMITH, 1999). Considera-se que o sentido é acionado pelos conceitos, que estão baseados nas experiências vivenciais do leitor, anteriormente ao seu contato com o texto, e envolve múltiplas fontes de conhecimentos: lingüísticos, textuais e de mundo. Desse modo, “o que o texto faz não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (LEFFA, 2000, p.24).

Essas duas concepções têm sido alvo de muitas críticas, visto que, ao privilegiarem ora o papel do texto ora o papel do leitor, acabam por oferecer uma visão muito limitada acerca da leitura.

O modelo interacionista surge para evidenciar a leitura como uma atividade de interação. Esse modelo apresenta diversas vertentes que são colocadas na prática ora de forma independente ora numa relação complementar.

Uma delas pretende integrar os modelos anteriores para demonstrar que “o significado dos textos não é a soma das suas partes, mas sim uma representação mental criada pelos próprios leitores a partir da ativação de esquemas pertinentes já disponíveis em suas mentes, através de processamentos interativos ascendentes e descendentes” (MEURER, 1988, p.267). Desse modo, a leitura requer uma interrelação, não hierarquizada, entre os conhecimentos prévios do leitor e os dados fornecidos pelo texto.

Em outra vertente da teoria interacionista, Kleiman (1996) expõe que o caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor presente no texto através das marcas formais que atuam como pistas, necessárias para que o leitor acesse a opinião do autor, isto é, quais as razões que levaram este a dizer o que disse e do modo como disse. Nas palavras da autora, “processar o texto é perceber o exterior,

as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação” (KLEIMAN, 1996, p.92). Evidencia-se, assim, que o papel do leitor é o de refazer o caminho percorrido pelo autor, reconstruindo o sentido do texto.

Embora essas vertentes dêem conta de uma visão muito mais ampla acerca da leitura, observamos alguns conceitos com ponderação. A primeira vertente desconsidera que os textos estão inseridos em práticas sociais, isto é, são produzidos por alguém e para alguém, ambos sujeitos que ocupam um determinado lugar na sociedade. Quanto à segunda, acreditamos que o leitor pode *se aproximar* das intenções do autor, atribuir possibilidades de intenções – por isso ler é construir sentidos e não reconstruir o sentido – mas não chegar ao íntimo, conforme propõe Kleiman (1996).

Numa perspectiva mais abrangente, Dell’Isola (1996) e Moita Lopes (1996) adicionam o componente social na atividade de leitura. De acordo com Dell’Isola (1996), a leitura consiste numa prática social porque o sujeito leitor e o sujeito autor revelam na leitura marcas da individualidade e do lugar social de onde provêm. A autora ainda aponta a leitura como ato de co-produção do texto. Isto porque o texto nunca está acabado, pois apresenta espaços lacunares que serão preenchidos de acordo com as condições sociais, ideológicas, culturais, históricas e afetivas do leitor. Sendo assim, o leitor

pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo) (DELL’ISOLA, 1996, p. 73).

Para Moita Lopes (1996), ler é se inserir numa prática social. O autor chama a atenção para o fato de que há relações de poder implícitas no uso da linguagem. Assim, ao ler o texto, o sujeito leitor deve adquirir uma postura crítica para desvelar significados que discriminam, oprimem e sufocam aqueles situados em posição de desigualdade.

A concepção sócio-interacionista demonstra ser mais adequada para formar leitores críticos, capazes de se posicionar conscientemente no contexto social. De acordo com Silva:

A leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias do texto (1991, p.26).

Nessa tarefa de combater “qualquer tipo de escravização às idéias do texto”, acreditamos que o modelo discursivo de leitura também pode trazer contribuições. O modelo discursivo traz para discussão em leitura os silenciamentos (ORLANDI,

1992), isto é, aquilo que não é dito, mas possibilita efeitos de sentido, pondo em jogo os processos de significação; a desconstrução das verdades inerentes ao texto; as imagens que perpassam os textos: imagens que autor e leitor fazem de si e do outro, a partir do lugar que ocupam no contexto social (MASCIA, 2005).

Ao buscarmos contribuições da perspectiva discursiva de leitura para a vertente sócio-interacionista estamos criando a possibilidade de uma perspectiva interacionista-sócio-discursiva de leitura. Ler, nessa perspectiva, é interagir com o texto não apenas para acessar conteúdos, mas para suscitar questionamentos acerca de determinadas “verdades” veiculadas no texto e, conseqüentemente, de certos aspectos da realidade social.

Atividades de leitura no caderno de *Orientações Pedagógicas*

O caderno de *Orientações Pedagógicas* para as Salas de Apoio à Aprendizagem compõe-se de uma introdução – na qual são apresentados os fundamentos teóricos que orientaram a elaboração das atividades bem como exemplos de como o professor pode desenvolvê-las em sala de aula – e 11 unidades didáticas, divididas, na maioria das vezes, em seções de texto, leitura e interpretação, reflexão sobre a língua e produção de texto.

No caderno de *Orientações Pedagógicas* as atividades de leitura são reunidas na seção denominada “Leitura e Interpretação”. Convém revisitarmos alguns pressupostos teóricos acerca do que se entende por “interpretação”. Menegassi (1995, p.88) define-a como uma “manifestação idiossincrática”, pois se trata de uma etapa em que o leitor, a partir de seus conhecimentos anteriores, interfere no texto para dar um parecer crítico referente àquilo que leu. Como os conhecimentos e as visões de mundo de cada leitor são diferentes, haverá diferentes possibilidades de interpretação, conseqüentemente, várias possibilidades de leitura. Para Mendonça (2001, p.245), interpretar um texto “é investigar não só seu conteúdo – estar atento à sua ‘semântica’ –, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso um processo histórico, sendo constituído por ‘realidades’ e constituindo outras”.

Desse modo, poderíamos esperar que as atividades da seção “Leitura e Interpretação” levassem o aluno a manifestar sua opinião acerca daquilo que leu e a investigar o processo de constituição do texto. No entanto, conforme aponta o exemplo a seguir, parece-nos que isso nem sempre ocorre:

Leitura e interpretação

1) Após ler o texto, pesquise no dicionário o significado das seguintes palavras:

Evolução – penosa – surtos – esparsos – abrupta

2) Em qual estado brasileiro foi construída a hidrelétrica de ITAIPU?

3) Em que cidade está localizada a hidrelétrica de ITAIPU?

4) Com que finalidade foi construída a hidrelétrica de ITAIPU?

5) Por que ITAIPU é uma atração turística? (p. 139)

A primeira questão demonstra que para ler é necessário conhecer o significado de todas as palavras. Não há orientações para que o aluno contextualize as palavras, tampouco se proporcionam condições para que perceba que a palavra pode assumir diferentes sentidos dependendo dos sujeitos inseridos no processo interativo, do contexto de uso, do momento histórico etc. Por exemplo “evolução”, para um antropólogo, assume um significado diferente daquele assumido por um padre ou um biólogo. As perguntas 2, 3, 4 e 5 demonstram a simples decodificação do material textual. Para respondê-las, basta ao leitor passar os olhos pelo texto, identificar as informações requisitadas e copiá-las.

Nessas propostas, treina-se o aluno para que use corretamente o dicionário e para que encontre as respostas no texto. O leitor nada diz, porque só tem valor a palavra que está escrita. Portanto, a denominação “Leitura e Interpretação” não se aplica nessa situação didática.

As cinco questões propostas também evidenciam a concepção de leitura como extração, pois o leitor só utiliza as informações apresentadas no texto, na tarefa de compreender o texto escrito.

Por outro lado, várias perguntas demonstram que a fonte da significação deixa de estar no texto para apresentar-se no leitor. Nos exemplos a seguir, busca-se reativar as lembranças do leitor acerca de um conceito, mas não se oferecem oportunidades para que ele confronte essas lembranças com os dados textuais:

Cada sociedade atribui um significado para LAR. Que significação você daria para essa palavra? (p.122)

Como você consegue imaginar a pipa do Menino Maluquinho? (p.67)

Nessas questões, não importa o que o texto diz, porque as palavras do leitor se bastam. Assim, ocorre atribuição de sentidos e não interação entre leitor e texto. Outros exemplos reforçam a presença também dessa abordagem de leitura no caderno:

O que você gosta em você e o que você mudaria? (p.97)

Você se julga uma pessoa bonita? Por quê? (p.103)

O século VI corresponde a que época? (p.70)

Em que rio estão localizadas as cataratas do Iguaçu? (p.134)

Você sabe o significado da palavra Itaipu? (p.134)

As três últimas questões só podem ser respondidas com base em conhecimentos de mundo do leitor. Ensina-se ao aluno que não é necessário dialogar com o texto, construir sentidos, mas apenas responder ao que foi perguntado.

A concepção de leitura como interação também aparece nas atividades propostas:

Por que o narrador afirma, no terceiro parágrafo, que quando escureceu foi coruja e pela primeira vez pôde ver na escuridão? (p.82)

Pesquise sobre os camelos, se necessário, e explique por que o narrador diz, no sexto parágrafo: “e, porque a sede bateu, fui camelo e me saciei no meu próprio reservatório”. (p.82)

Por que um dos personagens está com o nariz vermelho? O que levou você a fazer essa leitura? (p.131)

Por que o autor, no título, afirma que uma geringonça atrai curiosos? (p.152)

No texto o autor usa palavras no diminutivo: “maluquinho” e “menininho”. Qual a intenção do autor ao fazer uso desses diminutivos? (p.68)

Esses exercícios requerem que o leitor interaja com o texto, confrontando os dados textuais com aquilo que o leitor já tem armazenado em sua memória (como nas três primeiras atividades) ou refaça o caminho delineado pelo autor para depreender suas intenções (como nas duas últimas)

A análise das concepções de leitura que subjazem aos exercícios permite-nos chegar aos seguintes resultados. Foram analisadas 217 questões. Destas, 69 são perguntas de mera localização de informações no texto, o que corresponde à concepção de leitura como extração de significados do texto; 24 são perguntas que atentam para as experiências vivenciais do leitor e desconsideram os dados do texto; 114 promovem a interação do leitor com o texto. Sendo assim, pode-se dizer que é a concepção interacionista que orienta a formulação das atividades de leitura no caderno de *Orientações Pedagógicas*.

Esse levantamento é confirmado na introdução do caderno, quando se expõe:

Não podemos nos esquecer de que a leitura deve ser um processo associativo e que, assim sendo, o professor, como mediador desse processo, deve conduzir os alunos a relacionarem o que estão lendo com o que já leram ou viveram antes, e mesmo com o que estão lendo ou vivendo. (p.13)

Embora a maior parte das atividades solicite a participação cooperativa do leitor, constatamos que a dimensão crítica da leitura é esquecida. Várias perguntas vêm após outros exercícios que direcionam a leitura, prejudicando a atividade de interpretação. Um exemplo é o que ocorre em:

4) Qual das alternativas pode corresponder a expressão destacada:

“Não deixe a natureza ir embora”.

() Mostrar-nos que os pássaros, plantas e animais estão em extinção porque nossas florestas vêm sendo destruídas.

() Alertar-nos que nosso oxigênio está acabando e nossas fontes estão secando, o que põe em risco nossa saúde.

() Informar-nos que as florestas estão sendo substituídas por pequenas manchas de verde, cercadas de cidade por todos os lados.

() Mostrar-nos que cada um de nós pode contribuir para a preservação do meio ambiente, ao participar do programa de reflorestamento indicado no texto.

6) Responda com base no texto:

a) Que elementos da natureza, citados no texto, estão sendo extintos ou isolados? Por que isso está acontecendo? (p.76)

A pergunta 6 poderia favorecer o posicionamento crítico do aluno, no entanto, o exercício 4 induz o aluno para uma resposta.

Em várias outras situações, constata-se um cerceamento das possibilidades múltiplas de sentido. As perguntas determinam o singular, pressupondo-se uma resposta precisa, exata, completa:

Tendo em vista que o verbo empinar tem com significado fazer subir, elevar, dar impulso, entre outros. Qual o sentido que se pode atribuir aos quatro últimos versos do poema? (p.66)

Em relação ao texto *Um Sonho Ecológico*, assinale a alternativa correta (...) (p.81)

Marque com um X a resposta que está de acordo com os textos (...) (p.94)

No primeiro exemplo, embora seja solicitado mais do que a simples reprodução das informações do texto, a expressão “qual o sentido” aponta para uma única leitura. Compare-se a pergunta realizada pelos autores como uma pergunta como “quais os possíveis sentidos...”. Os outros exemplos substituem a reflexão pela busca do correto, determinado certamente pelo professor. Desta forma, a formulação das questões acaba por desconsiderar as particularidades do aluno, cerceando o seu posicionamento crítico.

Ressaltamos que na perspectiva que assumimos neste trabalho, a discussão acerca de aspectos sociais e discursivos podem favorecer a interação do aluno com o texto e contribuir para a ação reflexiva e o questionamento das verdades veiculadas. Vejamos a análise das seguintes propostas:



Agora responda:

- 1) Na sua opinião, por que a família está contente no primeiro quadrinho?
- 2) Observando o 2º quadrinho, percebemos que a reação de contentamento desaparece. Por quê?
- 3) Qual a solução encontrada pela família para solucionar o problema?
- 4) Como você resolveria o problema que aparece no segundo quadrinho?

- 5) Os quadrinhos chamam a atenção para vários problemas sociais: êxodo do campo para a cidade, falta de emprego na cidade, ação do MST.
- 6) O que vocês sabe [sic] sobre esses assuntos? Discuta-os com seus colegas e professor.

A princípio, parece-nos que as perguntas fogem das atividades tradicionais centradas no reconhecimento de itens lingüísticos, principalmente, pela inclusão de palavras como: “na sua opinião”, “como você resolveria”, “o que vocês sabem”. No entanto, uma análise mais detalhada revela que os exercícios limitam as diversas possibilidades interpretativas e não favorecem a reflexão crítica sobre o que é veiculado no texto e como é veiculado. Além disso, as perguntas fazem com que o texto se constitua como o discurso da verdade, o que o transforma em uma ferramenta de manutenção do poder.

Vejamos que uma abordagem que traga os elementos discursivos poderia favorecer uma leitura reflexiva. Nesse contexto, o exame dos pontos de vista silenciados no texto, isto é, que não foram ditos, mas que constituem sentidos, despertaria no aluno uma postura menos ingênua. Verificamos que são silenciados no texto:

- as razões que levam o trabalhador rural a mudar para cidade: dívidas, falta de incentivo financeiro, preços elevados dos insumos agrícolas. Esse levantamento suscita dúvidas acerca da expressão de contentamento da família, no primeiro quadrinho, pois nem sempre a mudança é motivo de alegria para a família;
- as razões que impossibilitam o agricultor de encontrar emprego na cidade: a falta de instrução básica; a política governamental que impede de as pequenas empresas de progredirem e de oferecerem emprego;
- a organização do Movimentos dos Sem-Terras, os interesses políticos que muitas vezes estão detrás das ações do MST (será que esses movimentos lutam apenas para receber um pedaço de terra?). No texto, percebe-se que o trabalhador volta para o campo, liderando o MST (infere-se isso devido ao fato de ele estar à frente do grupo). Uma nova interrogação pode vir à tona: será que os movimentos são organizados pelas pessoas que reivindicam para si um pedaço de terra?

A medida que o autor silencia outros pontos de vista acerca de um determinado assunto, ele deixa à mostra sua submissão a uma ideologia, certamente aquela que predomina no meio social, reproduzindo, assim, preconceitos e valores do senso comum.

Outras reflexões acerca das imagens sociais veiculadas, como por exemplo:

- Que imagem o autor faz MST? Que imagem ele faz do trabalhador do campo? Que imagem ele faz do desempregado?
- Que imagem o autor pressupõe que o leitor faça acerca do trabalhador do campo, do desempregado, do MST?
- Como as imagens se realizam no texto?

Nessa mesma linha de discussão, poderíamos verificar no texto uma inscrição: “Fazenda Zóio d’água”, a qual não chega ao texto vazia, neutra, mas carrega uma série de posições ideológicas. Assim, mais do que demonstrar uma variação lingüística que há entre a fala urbana e rural, a denominação da fazenda

reflete um conjunto de imagens que o autor e a sociedade fazem a respeito das pessoas do campo.

É importante destacar ainda que o leitor lê a partir de um lugar social e é a partir disso que constrói os sentidos (DELL'ISOLA, 1996). Assim, uma atividade interessante seria levar o aluno a imaginar:

- Como um fazendeiro leria o texto?
- Como um pequeno agricultor leria o texto?
- Como um integrante do MST leria o texto?
- Como o morador da cidade leria o texto?

Enfim, em aulas de leitura é preciso considerar que os textos são ideologicamente marcados e essas marcas ideológicas não devem ser apagadas ou ignoradas pelo professor. Torna-se essencial colocá-las à mostra para que assim o aluno possa compreender certos aspectos da realidade e ter uma atuação mais consciente em sociedade.

Considerações finais

A análise das atividades propostas no caderno de *Orientações Pedagógicas* nos permitiu constatar que é a concepção interacionista de leitura que orienta a abordagem do material textual. Desta forma, concebe-se que o aluno não é simples decodificador da palavra escrita. Ele é um sujeito ativo que, levando em conta seus conhecimentos prévios, interage com o texto para construir ou reconstruir o sentido. No entanto, as propostas não favorecem a reflexão crítica do aluno, o questionamento das “verdades” veiculadas, as possibilidades múltiplas de leitura. Acreditamos que trazer à tona aspectos sociais, ideológicos, culturais e históricos pode contribuir significativamente na formação de leitores engajados em questões sociais. Para isso, é imprescindível que o professor liberte-se das amarras dos questionários de leitura que direcionam ou limitam as possibilidades interpretativas e abra sala de aula para o diálogo, a reflexão e para a percepção de que a linguagem é uma forma de agir, de influenciar, de intervir no comportamento do outro.

Referências bibliográficas

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p.69-75.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; PALACIO, M, G (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

MASCIA, M. A. A., Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP : Mercado de Letras, S. J. da Bos Vista, SP: Unifeob, 2005.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, 17 (1): 85-94, 1995.

MEURER, José Luiz. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In.: BOHN, Hilário. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Orientações pedagógicas: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem*. Curitiba: SEED – Pr., 2005.

SILVA, E.T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1991.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.