

ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cynthia Danielli de Araújo Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco

cynthiarecife@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre os dados obtidos a partir de uma pesquisa empírica, realizada numa escola municipal de Olinda – PE. O estudo procurou verificar os saberes docentes e as práticas de ensino de compreensão de textos de uma professora do 5º ano do ensino fundamental. Como procedimentos metodológicos, optamos pelas entrevistas semiestruturadas, observações das aulas, além do diário de campo, analisadas a partir da Análise de conteúdo de Bardin (2002). Para fundamentar a discussão sobre a compreensão de textos, recorreremos aos argumentos teóricos de Solé (2003), Brandão (2006), Kleiman (2011), Sanches (2012) e Brandão et al (2013). A análise evidencia o papel fundamental do professor para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos.

Palavras chave: Compreensão de textos, Estratégias de leitura, Formação do leitor.

Introdução

A leitura é transformadora. Promove o acesso à herança cultural, produz mudanças revolucionárias e qualitativas em nosso pensamento e contribui para a autonomia das pessoas. É, portanto, um dos elementos mais importantes da humanidade (Solé; Teberosky, 2003).

Brandão et al (2013, p. 2018), a partir da retomada de Charmeux (1994), afirmam que:

Ensinar a leitura, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, mesmo antes que cheguem à escola.

Esta concepção de ensino de leitura está atrelada à perspectiva do letramento, que vem, a partir dos anos 1990, sendo cada vez mais ampliada em nosso país. Soares (1998), nas palavras de Souza et al (2006, p.24), aponta que “letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e

¹ Professora da Rede Municipal de Olinda, Analista em Gestão Educacional do Governo do Estado de PE e Mestranda em Educação e Linguagem na UFPE.

escrever.”

Muitos estudos apontam para a necessidade de se investigar o ensino da leitura na escola, uma vez que, os resultados de avaliações como a Prova Brasil² Saeb³ e Pisa⁴, indicam baixos índices de desempenho no que concerne ao ensino de compreensão leitora. Diante do exposto, consideramos relevante investigar as razões que podem vir a justificar o fato de alunos já alfabetizados ainda apresentarem limitações básicas referentes à compreensão de textos.

Neste sentido, constitui interesse investigar quais os saberes docentes acerca da compreensão de textos e de que modo tais saberes se fazem presentes nas práticas pedagógicas.

Finalmente, apresentaremos as observações realizadas em sala de aula, as respostas dos professores às entrevistas e a análise dos dados, alinhados ao referencial teórico adotado.

Para compreendermos melhor o contexto no qual se enquadra o conceito de leitura e compreensão, consideramos importante apresentar uma sinopse histórica sobre a concepção de língua:

Perspectiva histórica sobre a concepção de língua

Para melhor compreender o que é a leitura e qual é a sua função, é importante destacar que a definição para estas questões podem apresentar diferentes respostas, em função de variados contextos. O conceito de leitura revelará a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que será adotada. À luz dos estudos de Kock e Elias (2010), trataremos desse assunto, a seguir.

As autoras apresentam, em princípio, a língua como representação de pensamento. Este modelo reflete o sujeito psicológico, dono de suas vontades. Corresponde ao indivíduo que constrói uma representação mental e pretende que esta seja compreendida pelo interlocutor do mesmo modo como foi mentalizada.

Neste contexto, a leitura, é entendida como “atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor” Koch e Elias, (idem, p.10). O

² Prova Brasil: são testes aplicados a estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental.

³ Saeb: o Sistema Nacional de Avaliação Básica

⁴ Programa Internacional de Avaliação de estudantes.

centro da atenção é o autor e suas intenções. O leitor tem um papel absolutamente passivo e suas experiências são desconsideradas.

Em continuação à explanação das concepções de leitura, as autoras citadas apresentam a concepção de língua como estrutura. Este paradigma concebe a língua como um código e simples mecanismo de comunicação. Ao leitor, é necessário apenas o conhecimento do código utilizado, bastando direcionar o foco da sua atenção para o texto e em sua linearidade, uma vez que as informações já estão postas em seu interior.

Neste sentido, Ângelo e Menegassi (2008), acrescentam que nesta perspectiva o texto é o elemento central, pois é visto como um objeto completo em si mesmo, cujos componentes ao serem decodificados dão o seu sentido, pouco importa o leitor e as circunstâncias em que foi elaborado.

A terceira e última concepção de leitura que Koch e Elias (2010) nos trazem, é aquela mais fortemente aceita na atualidade. Trata-se da perspectiva sociointeracionista. Este conceito concebe a língua como um processo interativo e dinâmico, no qual as atividades dialógicas “marcam as características mais salientes da fala, como estratégias de formulação em tempo real (Marcuschi 2008, p.33). As autoras pontuam que neste conceito, os sujeitos são vistos como atores sociais ativos que num processo dialógico, se constroem e são construídos no texto.

A leitura, então, é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, realizada com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um amplo elenco de saberes dentro do evento comunicativo, como argumentam Koch e Elias (idem).

O que entendemos por compreensão de textos?

A compreensão é um processo de construção, no qual a linguagem escrita é interpretada. É, portanto “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” Marcuschi, (2001, p.56). Na visão deste autor, compreender exige habilidade, interação e trabalho e não é uma atividade puramente cognitiva e linguística. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um meio de agir. Por esta razão, um mesmo texto pode ser interpretado de maneiras diferentes Marcuschi, (2008, p.230).

Saches (2012), assevera sobre a complexidade existente na tarefa de compreender textos e nos diversos processos cognitivos necessários envolvidos, ainda que se trate de uma

compreensão superficial. O autor sintetiza os estudos de Oakill e Cain (2007), acerca das habilidades/competências que desempenham importante papel na compreensão leitora, nos seguintes itens: competência retórica, memória de trabalho, consciência fonológica, habilidades metacognitivas, consciência sintática, habilidades sintáticas, conhecimento das letras e suas correspondências.

Sanches (op. cit.) divide as competências em dois blocos: o bloco das competências necessárias para reconhecer as palavras com precisão e rapidez⁵ e aqueles necessários para a compreensão do discurso⁶. Estes blocos de competências não são independentes pois, para compreender bem o texto, por exemplo, é necessária uma decodificação eficiente e fluente. É importante pontuar que ler bem é uma competência que se adquire com anos de treinamento.

Numa perspectiva complementar, Kleiman (2011), ao discutir sobre o processo de compreensão leitora, apresenta importantes contribuições ao indicar outras habilidades necessárias. A autora afirma que a compreensão de um texto se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios, que tratam-se dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e são construídos a partir da interação de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo.

O conhecimento lingüístico é implícito, não verbalizado e “abrange desde conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua” (ibid, p. 13).

O conhecimento textual diz respeito ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto.

Finalmente, a autora aponta a relevância dos conhecimentos de mundo, para o sucesso da compreensão de textos. Os conhecimentos de mundo podem ser enciclopédicos ou esquemas.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa empírica, realizada numa escola da rede municipal de Olinda, cuja amostra foi composta por 21 alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, dentre os quais 09 são meninas e 11 são meninos. É importante salientar que 5 destes alunos não liam com autonomia e havia 1 aluna com necessidades especiais. A professora tem formação em Pedagogia desde o ano de 2005 e é especialista em psicopedagogia

⁵ Decodificação e fluência.

⁶ Competência retórica, habilidades metacognitivas e consciência sintática.

desde o ano de 2008. Leciona na rede municipal há 11 anos em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Realizamos 04 observações de aulas de língua portuguesa, no mês de maio de 2017, sendo uma aula a cada semana. As observações foram áudio gravadas. Adotamos ainda entrevistas semiestruturadas no início e ao final das observações com a finalidade de compreender o trabalho desenvolvido pela docente. Utilizamos como coleta de dados a observação das aulas de compreensão de textos, agendadas previamente pela docente e a entrevista semiestruturada. Registramos as observações em um diário de campo. Por fim, organizamos a entrevista em três etapas: formação, atuação profissional e planejamento de atividades.

Nossa análise de dados está baseada na análise de conteúdos proposta por Bardin (2012).

Resultados

Discutiremos os resultados em três blocos: Recursos didáticos e ajudas oferecidas pela professora para auxiliar a compreensão de textos, gêneros textuais e estratégias de leitura adotadas.

A professora informou na entrevista inicial que possuía poucos conhecimentos sobre o ensino da compreensão de textos e que, atualmente sua formação continuada se restringe àquelas proporcionadas pela Rede Municipal. A docente afirmou que estava angustiada, pois, no início do ano, os alunos apresentaram um desempenho ruim em um exame de sondagem de língua portuguesa, sobretudo nas questões de interpretação. Assim, havia elaborado um projeto didático, no qual, durante um mês, a cada semana, faria um trabalho intensivo com textos de diferentes gêneros, usando diversos elementos para auxiliar aos alunos a compreenderem melhor os textos lidos.

Recursos didáticos e ajudas adotadas pela professora para auxiliar a compreensão de textos

Foram utilizados quatro textos, sendo 03 (três) extraídos do livro didático e 01 (um) texto xerocado. Os textos selecionados eram de gêneros diferentes. Foram: 01 história em quadrinhos, 01 diário (de viagem), 01 cordel e 01 poema. A professora escolheu os textos do livro didático porque, segundo ela, além de considerá-lo de qualidade, informou que, naquele momento, não havia recursos para fazer cópias na escola. Portanto, a questão material, em algumas ocasiões, determinam os procedimentos a serem adotados. Além dos textos, a docente

utilizou ainda um mapa mundi⁷, um equipamento de som⁸ e 8 dicionários⁹ (era a quantidade disponível na escola).

Abuquerque e Coutinho (2006) afirmam que o uso do livro didático, tem sido priorizado, inclusive pelo discurso oficial, após o advento do PNLD. Seja pelo que está relacionado às concepções ideológicas geralmente veiculadas, seja pela qualidade das atividades propostas.

Um dado interessante na prática da professora foi o uso dos recursos didáticos citados para o auxílio da compreensão dos textos. De acordo com Sanches (2012), “é preciso encontrar ajudas para mobilizar qualquer dos processos cognitivos, tanto frios (aqueles ligados à compreensão do material) como quentes (emocionais-motivacionais).

Durante a leitura do texto Diário de Júlia e Luísa, que trata-se de um diário de viagem, no qual duas garotinhas viajam à Índia na companhia da avó, a professora recorreu ao uso do mapa mundi diversas vezes, para mostrar continentes, países e oceanos citados no texto, com o claro objetivo de situar os alunos naquele contexto. De acordo com Sanches (2012), este tipo de auxílio trata-se de ajuda fria, uma vez que, destina-se a pôr em ação processos globais que permitam extrair ideias importantes de um texto. Outros tipos de ajudas frias estiveram presentes em outros momentos. Temos como exemplo do uso do dicionário utilizado após a leitura (e antes da releitura do texto Na Rua do Sabão). O referido texto, cujo autor é Manuel Bandeira, por ser muito antigo, trazia palavras desconhecidas pelas crianças. A docente percebeu a necessidade do uso do dicionário. Os alunos formaram duplas e trios em função do número reduzido de dicionários na escola. Ainda abordando ajudas frias, observamos diversos momentos em que a professora interrompeu a leitura dos alunos (sobretudo daqueles que não leem com fluência), para corrigi-los, auxiliando a decodificação, a exemplo deste trecho da leitura do poema de Manuel Bandeira:

A- Comprou papel de seda, cortou-o com amor, compôs os gomos o...blo...gos...oblogo.

P- O...blon...gos...oblongos.

Antes de iniciar a leitura do texto Vaca Estrela de Boi Fubá, a professora pôs no aparelho de som um CD com a interpretação do poema cantada por Luíz Gonzaga e Fagner. Observamos

⁷ O mapa mundi foi adotado para auxiliar a compreensão do texto de gênero diário de viagem, intitulado “Diário de Júlia e Luísa”, no qual duas garotinhas viajam para a Índia. A professora mostrou a localização deste país.

⁸ O aparelho de som foi utilizado para promover o interesse pela leitura do texto de gênero cordel “Vaca Estrela e boi Fubá”.

⁹ Os dicionários foram utilizados para a consulta de palavras presentes no texto de gênero poema “Na rua do sabão.”

que os alunos ficaram muito envolvidos com a atividade. Pediram que a mestra reproduzisse mais outras duas vezes a canção e só então, ela iniciou o trabalho propriamente dito, com as estratégias de antecipação e exploração de conhecimentos prévios. Segundo as palavras de Sanches (2012), este tipo de auxílio trata-se de uma ajuda quente, pois são aquelas que envolvem aspectos emocionais-motivacionais. O referido autor distingue cinco tipos de ajuda quente: 1. Ajuda para ver a atividade como desejável; 2. Ajuda para ver a atividade como viável; 3. Ajuda para manter o compromisso com as metas de partida; 4. Ajuda para controlar as emoções que ameaçam o êxito do processo; 5. Ajuda para explicar de um modo adequado os resultados obtidos. Ao lançar mão do uso do som para reproduzir a música, a docente tornou o texto atraente e desejável.

Gêneros textuais

O trabalho com gêneros textuais representa uma rica oportunidade para explorar questões referentes à compreensão de textos. Textos literários, jornalísticos, bulas, receitas, entre outros são produzidos para atender a diferentes propósitos com diferentes estéticas, finalidades e funcionalidades.

Aproximar o aluno de diferentes tipos de textos deve propiciar ao educando o acesso ao universo de produções que circulam na sociedade e, se estiver próximo do seu universo, espera-se que haja maior envolvimento e que o texto possa ser estudado em suas características, lidos e compreendidos de modo significativo.

Na concepção da professora,

A leitura é muito importante. Ela está presente na nossa vida em todo momento. No caso destes alunos, eles precisam dominar a leitura para pegar um ônibus, ler uma placa na rua, ler uma receita para a mãe, ler um recado e ter acesso a diferentes fontes escritas como livros, conteúdos informativos das outras disciplinas. Enfim, para ter acesso ao conhecimento.

A este respeito, Solé (1998, p. 34), ressalta que “um objetivo importante neste período da escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem.” Para além deste ponto, outro elemento importante é a concepção de leitura como prática social, baseada em uma perspectiva interacionista. O processo de didatização escolar, segundo Souza et al (2006), deve ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura desenvolvidas na escola se aproximem daqueles que acontecem fora delas. Vemos

que a professora tem propriedade sobre as práticas de ensino da compreensão de texto ao entender a necessidade de oferecer aos alunos o acesso a textos de diversos gêneros.

Estratégias de leitura

A partir dos estudos de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), faremos uma síntese de algumas estratégias de leitura propostas a serem adotadas pelo professor ao trabalhar o ensino da compreensão de textos. São elas: conexões, inferência, sumarização, síntese, conhecimentos prévios, autorregulação

Durante as observações, constatamos que algumas estratégias de leitura tiveram grande incidência, à medida que outras não aconteceram. A docente explorou em todas as aulas os conhecimentos prévios dos alunos, inferências, conexões e autorregulação. Não foram identificados momentos em que houve o trabalho relacionado à síntese e sumarização.

No fragmento a seguir podemos observar como aconteceram as intervenções relacionadas às estratégias 2 (conhecimentos prévios) e 5 (inferências), consecutivamente.

Fragmento 1:

P- Vocês sabem que tipo de texto é este?

A1- É gibi!

A2- é a história da Mônica.

P- É uma história em quadrinhos, minha gente! Vocês conhecem estes personagens? De qual história eles fazem parte?

A3- Da turma da Mônica.

Tal como apresentado na seção anterior, como houve um envolvimento por parte dos alunos ao discutir este gênero, os mesmos não tiveram dificuldades durante as perguntas de compreensão do texto.

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.67), “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou lêem uma histórias, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com o outro.” A docente privilegiou, sobretudo, comentários que estabeleciam conexões ao trabalhar o texto Diário de Júlia e Luísa, conforme o fragmento a seguir:

P- As meninas viajaram para a Índia. Vocês lembram da aula de história, quando a gente viu que o texto dizia que os portugueses vieram parar aqui no Brasil por engano, que eles queriam chegar à Índia? Vamos ver aqui no mapa onde fica a Índia.

Usar as experiências pessoais para construir significados é fundamental para o entendimento, para que as crianças não passem para outras áreas alheias ao texto (idem).

A respeito da estratégia autorregulação, tivemos exemplos do seu emprego durante leitura do texto Na rua do sabão, conforme o fragmento:

P- A gente tem que prestar muita atenção porque este texto é muito antigo e tem muitas palavras que a gente não conhece, tá? Vamos fazer assim: eu vou ler em voz alta e nós vamos parando a cada palavra que a gente não sabe o que é e vocês vão anotando numa folha. Depois, a gente vai pegar o dicionário para ver o que elas querem dizer.

P- Cai cai balão, Cai cai balão.

P- Na Rua do Sabão!

P- O que custou arranjar aquele balãozinho de papel.

P- Quem fez foi o filho da lavadeira.

P- Um que trabalha na composição do jornal e tosse muito.

P- Comprou o papel de seda, cortou-o com amor, compôs os gomos oblongos...

P- Vocês sabem o que é oblongos?

Após a leitura de todo o texto, a professora fez uma atividade de pesquisa das palavras não conhecidas no dicionário e anotação das mesmas, no caderno. Este cenário indica que houve a preocupação de interromper a leitura, quando foi encontrado um obstáculo (no caso, palavras desconhecidas) para buscar uma solução para transpor este obstáculo e seguir a leitura com entendimento do que se está lendo. Sobre este tema, Serra e Oller (2003) apontam que “a avaliação deve ser contínua e simultânea com os mecanismos de autorregulação. Não regular periodicamente o que se está lendo pode supor um aparente avanço na leitura, mas não a compreensão desta.

As estratégias sumarização e síntese não foram contempladas em nenhuma das quatro aulas observadas. Durante a análise das atividades do livro didático, verificamos que não havia

esta proposta. Inferimos que a professora esteve muito ligada às questões do livro e não extrapolou o que ali havia, criando novas possibilidades de aprendizagem.

Conclusões

A análise das aulas de ensino de compreensão de textos revela o quão desafiador é trabalhar este tema, atendendo a heterogeneidade de níveis de leitura e escrita existentes na sala de aula, ainda que estejamos falando de uma turma de 5º ano do ensino fundamental.

Observamos que, em alguns momentos os recursos materiais são determinantes para a realização das atividades pedagógicas, sendo, inclusive, um aspecto limitador.

O trabalho com gêneros textuais variados foi de suma importância. Mas destacamos que deve ser ainda mais abrangente e constante. Segundo Girotto e Souza (2010), cada gênero tem características distintas. Portanto, devem ser todos explorados para dotar os alunos de competências para lidar com os mais variados tipos.

O conhecimento, por parte do docente, do ensino e da importância das estratégias de leitura são fundamentais para auxiliar os alunos a compreender textos, pois, como afirma Solé (1998), o domínio destas habilidades são essenciais para dotar os alunos de recursos para aprender a aprender.

Acreditamos que é urgente um investimento muito maior do ensino da compreensão leitora. A docente participante da pesquisa revelou em princípio, que estava realizando um projeto didático com o foco na compreensão de textos, uma vez que estava angustiada com resultados de avaliações externas. Mas o ensino da compreensão deve ser constante e planejado. O tempo destinado ao ensino desta competência deve ser priorizado, não restrito apenas a um período do ano letivo, embora não estejamos ignorando a importância da iniciativa.

Finalmente, corroboramos com as palavras de Brandão et al (2013), no sentido de que é necessário repensar os cursos de formação inicial e continuada de professores acerca do ensino da compreensão de textos.

Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C.de; COUTINHO, M.L. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. de F; SOUZA, I. P. de. (Orgs) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, cap.5, págs, 77-90.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pionaro; MENEGASSI, Renilson José. Desempenho em leitura nas séries finais de ciclo. Maringá: [s.n] 2008. 129-137 p.v.30 disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/Article/viewFile/698/698>. Acesso

em: 29 jul. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2002.

BRANDÃO, A. C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorado as estratégias de leitura**. In: BARBOSA, M. L. F. de F. e SOUZA, I. P. de (Orgs). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. Cap. 4. Págs. 59-75.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Conversando sobre textos na alfabetização: O papel da mediação docente**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n.90, p. 215-236, maio-ago 2013.

GIROTTO, Cynthia Graziella Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado das Letras, 2010. KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2011. Cap. 2. Pág. 45-114.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSHI, Luís Antônio. **Compreensão de textos: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, A.P. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANCHES, Miguel Emilio. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 2. Pág. 35-43.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos a mesma coisa?”**
In: TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R. ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, M. L. F. de F; SOUZA, I. P. de. (Orgs) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, cap.2, págs, 23-38.

TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003