



PEDAGOGIA DA LEITURA: QUAIS AS TEORIAS SUBJACENTES?

PEDAGOGY OF READING: WHAT ARE THE UNDERLYING THEORIES?

SILVIO PROFIRIO DA SILVA¹

RESUMO: Neste estudo, colocamos em discussão as teorias subjacentes às práticas pedagógicas do ensino da leitura. O propósito, aqui, é refletir acerca das especificidades e particularidades dos modelos teóricos - Perspectiva do Texto, Perspectiva do Leitor e Perspectiva Interacionista, bem como do Modelo Ascendente e/ ou Bottom-up, Modelo Descendente e/ ou Top-down e o Modelo Interativo – que fundamentam o ensino dessa ferramenta linguística. Mais precisamente, nosso propósito, aqui, é demonstrar como tais modelos teóricos, mesmo possuindo alguns fatores que são objeto de crítica, constituem em teorias que carregam consigo aspectos relevantes a serem aplicados à prática pedagógica do ensino da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos teóricos; prática pedagógica; decodificação; especificidades; sentido.

ABSTRACT: In this study, we discuss the underlying theories to pedagogical practices of teaching reading. The purpose here is to reflect on the particularities and peculiarities of the theoretical models - Perspective Text, Reader's Perspective and Interactionist Perspective, as well as Model Ascendant and / or Bottom-up, Descending model and / or Top-down and the Interactive Model - underlying the teaching of this language tool. More precisely, our purpose here is to demonstrate how such theoretical models, even having a few factors that are the subject of criticism, constitute theories that carry with them relevant aspects to be applied to the pedagogical practice of teaching reading.

KEYWORDS: Theoretical models; pedagogical practice; decoding; specificities; sense.

INTRODUÇÃO

Consoante Caldas (2009), Kleiman (2004) e Santos (2002a), nos anos de 1970, a Pedagogia da Leitura é colocada em pauta por distintos campos de estudo. Esses primeiros estudos acerca da leitura são sedimentados teoricamente pela Psicologia Cognitiva e pela Psicolinguística, atentando, desse modo, para as práticas cognitivas que ocorrem durante o decorrer da leitura. Nos anos de 1980, tais estudos se aprofundariam ainda mais com a chegada de novos campos de estudo nessa batalha no sentido de erradicar as práticas tradicionais de

¹ Contato: silvio_profirio@yahoo.com.br



escolarização da leitura. Albuquerque (2002), Albuquerque (2005), Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006), Albuquerque & Morais (2007) e Albuquerque et al. (2008) apontam as produções acadêmicas advindas da Linguística, da Pedagogia, da Psicologia, da Filosofia e da Sociologia, a fim de erradicar as práticas escolares ancoradas na decodificação de conteúdos e informações.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los (ALBUQUERQUE, 2005, p. 15).

Menegassi & Angelo (2005), nas suas postulações, demonstram que a prática pedagógica de ensino da leitura, por décadas, concedeu prioridade à decodificação de letras em sons. O foco do ensino da leitura, na ótica desses autores, era a identificação de letras, sílabas, palavras e, conseqüentemente, frases. Nos dias de hoje, há uma gama de pesquisadores, que tecem críticas à postura de ensino da leitura pautada na decodificação. No entanto, quando mencionamos essas práticas pedagógicas, não tecemos nenhuma crítica ao processo de decodificação em si. Isso, pois, tal processo faz parte da leitura². O que é criticado, aqui, são as práticas escolares ancoradas em tendências pedagógicas tradicionais, que davam primazia à reprodução mecânica de conteúdos e informações por si só. Nesse sentido, o ensino da leitura não transcendia o processo de decodificação, restringindo/ limitando esse ato à mera reescrita de informações e conteúdos.

Polessi & Menegassi (2010) trazem à tona a ligação íntima entre o trabalho docente concernente à leitura e teorias subjacentes. Nessa conjectura, as práticas pedagógicas de ensino da leitura são sedimentadas por teorias subjacentes. Tais autores demonstram quatro perspectivas relativas a essa competência linguística. São elas: *Perspectiva do Texto*, *Perspectiva do Leitor*, *Perspectiva Interacionista* e *Perspectiva Discursiva*. Nessa mesma direção, Paz (2006), nas suas postulações, evidencia três modelos teóricos de processamento textual, pautando, para isso, em um viés cognitivo. Os modelos mencionados por essa autora são: *Modelo Ascendente e/ ou Bottom-up*, *Modelo Descendente e/ ou Top-down* e *Modelo Interativo*. Todas essas teorias, mesmo sedimentadas por tratamentos teóricos diferentes, são equivalentes e complementares.

² Polessi & Menegassi (2010) conferem ao processo de decodificação o papel de primeira etapa do ato da leitura. Na fala desses autores, esse ato divide-se em quatro etapas e/ ou partes. São elas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção.



Neste estudo, colocamos em discussão as teorias subjacentes às práticas pedagógicas do ensino da leitura. O propósito, aqui, é refletir acerca das especificidades e particularidades dos modelos teóricos - Perspectiva do Texto, Perspectiva do Leitor e Perspectiva Interacionista, bem como do Modelo Ascendente e/ ou Bottom-up, Modelo Descendente e/ ou Top-down e o Modelo Interativo – que fundamentam o ensino dessa ferramenta linguística. Mais precisamente, nosso propósito, aqui, é demonstrar como tais modelos teóricos, mesmo possuindo alguns fatores que são objeto de crítica, constituem em teorias que carregam consigo aspectos relevantes a serem aplicados à prática pedagógica do ensino da leitura.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DA LEITURA: DE ONDE VEM?

Albuquerque (2002), Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Caldas (2009), Kleiman (2004), Santos (2002a), Santos (2002b), Silva (2012), Silva et al. (2012a), Silva et al. (2012b), Silva (2013a), Silva (2013b), Silva & Luna (2013a) e Soares (1998) fazem uma abordagem aprofundada dos campos de investigação, que produzem novos paradigmas educacionais para o fazer docente tangente à leitura. São eles: a Análise do Discurso, a Análise Crítica do Discurso, a Análise do Discurso de Linha Francesa, a Linguística Aplicada, a Linguística Cognitivista, a Psicolinguística, a Pragmática e, em especial, a Linguística de Texto. Albuquerque (2005), Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006), Albuquerque & Moraes (2007), Albuquerque et al. (2008) mencionam, além dos postulados advindos da Linguística, os estudos do campo da Pedagogia, da Psicologia [neste campo, destacamos, acima de tudo, as teorias provenientes da Psicologia Cognitiva, da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento], da Filosofia e da Sociologia [neste campo, destacamos, em especial, as teorias da Sociologia da Leitura].

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las prática social (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).



Os pressupostos teóricos trazidos por Caldas (2009) e Santos (2002b) evidenciam o fato de a prática pedagógica do ensino da leitura, por décadas, ter dado prioridade à decodificação de palavras. Diante disso, o ensino dessa ferramenta linguística priorizava a articulação/ fusão entre as modalidades escrita e oral da linguagem. Em outras palavras, o ensino concedia primazia ao ato de transpor sinais gráficos escritos para padrões sonoros [leia-se, transformações de letras em sons]. Essas autoras destacam, ainda, o fato de as práticas pedagógicas primarem pela repetição e pela reprodução mecânica de informações e mensagens.

Dessa forma, o processo de escolarização brasileiro formava “leitores”, que simplesmente conseguiriam localizar, extrair e, em especial, reescrever (BARBOSA & SOUZA, 2006) qualquer informação exposta em um dado texto. Quando falamos, aqui, em informações, referimo-nos às explícitas no texto. Nessa época, ainda, não havia a prática de estimular o aluno a fazer deduções e/ou inferências, atentando, dessa maneira, para os aspectos implícitos e subjacentes ao texto. Isto é, não havia a prática de levar o aluno a produzir sentido, a partir de informações ditas e/ ou expressas, percebendo, mediante estas, os não-ditos do texto (LUNA & SILVA, 2013a; LUNA & SILVA, 2013b).

Os pressupostos teóricos trazidos por Polessi & Menegassi (2010) demonstram que as práticas pedagógicas de ensino da leitura são respaldadas por teorias subjacentes. Esses autores postulam quatro perspectivas teóricas de leitura. Porém, neste estudo, focamos em três: a Perspectiva do Texto, a Perspectiva do Leitor e a Perspectiva Interacionista. Tais perspectivas são ancoradas nos paradigmas postos pelas Teorias do Texto [doravante Linguística de Texto e/ ou Linguística Textual]. Paralelamente, Paz (2006) postula dois modelos teóricos de leitura, sedimentando-se, para tal, nos paradigmas postos pela Psicolinguística.

A primeira delas é a Perspectiva do Texto. Consoante Polessi & Menegassi (2010), a perspectiva do texto está diretamente relacionada ao processo de decodificação do texto. Tal perspectiva, na fala desses autores, concede primazia à identificação e a reescrita dos dizeres do autor. O foco do ensino, aqui, está na mera repetição, o que, conseqüentemente, erradica a atribuição de sentido perante o texto. Para os autores supracitados, em virtude dessa perspectiva teórica e da postura pedagógica que surge como reflexo dela, a escola formava leitores assujeitados, que simplesmente reproduziam mecanicamente, abdicando, assim, da sua capacidade de dialogar e, acima de tudo, de contra argumentar – avaliar, criticar, questionar, refletir etc. - com os dizeres do texto.



Paz (2006), por outro lado, faz uma abordagem do processo de decodificação, atentando para aspectos cognitivos. Na abordagem dessa autora, ao processo decodificativo, é conferida a condição de Modelo Ascendente e/ ou Bottom-up. Tal modelo prima pelas palavras e termos trazidos pelo texto. Os dados materializados pelo texto, bem como os elementos e as unidades menores assumem um papel de fundamental importância. Em outras palavras, o foco, aqui, recai sobre os aspectos vocabulares e/ ou lexicais do texto (PAZ, 2006). A significação, aqui, é algo construído inicialmente, a partir dos elementos textuais.

Kleiman (1989) salienta a relevância dos elementos linguísticos - vocabulares e/ ou lexicais -, para a forma como o leitor processa o texto. Para essa autora, embora que a leitura seja uma prática sociocognitiva ancorada na interação, por intermédio da qual o leitor atribui sentido, atentando para elementos explícitos e implícitos, bem como fazendo uso de práticas cognitivas e metacognitivas, o início de todo esse processo se dá a partir da compreensão de frases e sentenças. Diante dessa perspectiva, letras, sílabas, palavras e frases são elementos que contribuem de maneira significativa no processamento textual.

Ampliando o debate teórico-metodológico, Kleiman (1989) postula que o leitor faz uso do seu conhecimento prévio, a fim de compreender o texto. Isso materializa fusão/ soma de diversos saberes – conhecimentos linguísticos, sociais (de mundo) e textuais -, corroborando, dessa maneira, para a concretização da elaboração/ produção de sentido por parte do leitor face ao texto. Tal postura é corroborada por Koch & Elias (2006) e Santos (2002b). Neste ponto, detemo-nos, em especial, aos saberes linguísticos, mais precisamente, aos gramatiqueros e vocabulares.

Ainda respaldando-nos teoricamente em Kleiman (1989), é possível perceber o quanto as letras e as sílabas constituintes das palavras trazem consigo particularidades e especificidades no que concerne ao processamento textual. Os conhecimentos linguísticos são, assim, de fundamental importância para o processamento do texto. As postulações dessa autora evidenciam que o processamento textual tem sua primeira etapa concretizada, a partir da fusão/ soma de elementos menores [letras, sílabas e palavras] em fatias maiores [frases]. Em outras palavras, as letras, as sílabas e as palavras são agrupadas, transformando-se, por conseguinte, em estruturas frasais.

Tal processo, consoante a autora supracitada acima, denomina-se *fatiamento ou segmentação*. Consequentemente, entram em cena os conhecimentos de caráter gramatical [morfológicos e sintáticos], mais especificamente, a forma como as distintas classes gramaticais [artigos,



substantivos, adjetivos etc.] combinam-se e distribuem-se nas estruturas frasais. É necessário dizer que, em alguns casos, os conhecimentos de natureza linguística por si só não são suficientes, para que o leitor consiga efetivar o processamento textual. Diante disso, ele fará uso de saberes de outros expedientes, tais como: saberes sociais [de mundo] e/ ou saberes textuais. A dimensão linguística do texto, ou melhor, seus elementos linguísticos minoritários são algo essencial, para a concretização do processar do texto.

A segunda delas é a Perspectiva do Leitor. De acordo Polessi & Menegassi (2010), a perspectiva do texto do leitor confere a este uma posição ativa na elaboração significação frente ao texto. O leitor, aqui, assume um papel, o qual transcende a repetição de falas e dizeres do texto. Para esses autores, nesse contexto paradigmático, o leitor faz uso de habilidades linguísticas de complementação informacional. Isto é, o leitor faz uso de informações explícitas/ expressas e, diante destas, ele pode deduzir/ inferir os aspectos implícitos do texto [leia-se não-ditos]. Para isso, esse leitor pode fazer uso dos seus conhecimentos, erradicando, dessa maneira, uma postura passiva e assujeitada. Dito de outro modo, o leitor faz uso dos seus conhecimentos prévios com o propósito de efetivar a construção de significação.

Essa perspectiva de leitura é, na abordagem cognitivista traçada por Paz (2006), alçada à condição de Modelo Descendente e/ ou Top-down. Tal modelo tem como foco os conhecimentos prévios do leitor como requisito, para a efetivação da atribuição de significação. Os conhecimentos do leitor, nesta abordagem, assumem um espaço preponderante, em detrimento da carga informacional do texto. Não estamos dizendo, aqui, que informações trazidas pelo texto não sejam importantes. Entretanto, elas não são auto-suficientes, para a construção de significação perante o texto. É necessário, assim, os conhecimentos prévios do leitor. Na visão da autora, no modelo Top-down, o leitor consegue identificar as idéias centrais e as idéias mais relevantes, para a discussão temática traçada pelo texto. Após serem identificadas, tais idéias são relacionadas aos seus conhecimentos prévios – leia-se Esquemas -, o que contribui de forma substancial para a construção de novas significações.

A terceira delas é a Perspectiva Interacionista. Na ótica de Polessi & Menegassi (2010), a perspectiva interacionista promove a fusão entre o texto e o leitor, mais especificamente, entre os conteúdos/ informações provenientes do texto e os aspectos do leitor. Nesta perspectiva, aparece ainda um novo componente: o autor. No dizer desses autores, em virtude do objetivo de produzir sentido, ocorre a fusão entre autor – texto – leitor. Entretanto, o ato da construção de efeitos de sentido não se dá de qualquer forma. Pelo contrário, a perspectiva interacionista



respalda uma prática de leitura reguladora, na medida em não se admite qualquer interpretação. Ou seja, o leitor, aqui, pode fazer deduções/ inferências, bem como formular hipóteses acerca do texto. Mas isso não significa dizer que elas serão aceitas.

O ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão. Ou seja, a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Esse trabalho de co-construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo (SANTOS, 2002b, p. 3).

Esses autores citam Mascia (2005) com a intenção de demonstrar o papel extremamente relevante de atentar para as estratégias textual-discursivas utilizadas pelo autor no ato da construção textual. Mascia (2005 apud Polessi & Menegassi, 2010) evidencia o quanto as marcas e os traços linguísticos materializados pelo autor são importantes, para que o leitor possa monitorar suas deduções/ inferências ou hipóteses sobre o texto. Por conseguinte, a partir dessas marcas textuais, o leitor pode comprovar ou não suas impressões. Na construção textual, o autor pode fazer uso de uma gama de estratégias textual-discursivas, como, por exemplo: a citação de autores, de dados, de exemplos etc.. Todas essas estratégias podem ser utilizadas por parte do leitor, a fim de chegar ao sentido traçado pelo autor, erradicando, dessa forma, as múltiplas leituras que podem emergir de um texto³.

Apresentamos, aqui, cinco teorias que respaldam a pedagogia da leitura. Três delas são ancoradas nos postulados da Linguística de Texto. As demais pautadas nos postulados da Psicolinguística. Ambos os modelos são correspondentes e equivalentes, trabalhando, assim, em uma perspectiva de junção de fatores. O fato é que seja por um viés linguístico-textual ou por um viés cognitivista, as teorias aqui postas carregam consigo particularidades e especificidades que corroboram para a elaboração de sentido frente ao texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Acerca da *Perspectiva Interacionista*, Polessi & Menegassi (2010) mencionam o fato de esse modelo de leitura ser alvo de críticas, por parte de alguns autores. Tais críticas se devem ao fato de essa concepção erradicar as múltiplas e diversificadas leituras que podem despontar, a partir do texto. Em outras palavras, esses autores criticam o fato de a perspectiva interacionista erradicar o caráter polissêmico do texto, na medida em que estabelece um único sentido para o texto: *o que é traçado pelo autor*.



Como dito antes, nosso objetivo, neste estudo, é evidenciar a maneira como os distintos modelos teóricos de leitura possuem especificidades, as quais podem ser utilizadas no campo educacional e, em particular, na pedagogia da leitura. Nesse ponto, focamos na Perspectiva do Texto e no Modelo Ascendente [também conhecido como Bottom-up], que se ancoram na Decodificação do Texto Escrito.

Há, atualmente, uma vasta quantidade de autores da Linguística, da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva, que formulam argumentos opinativos contrários em face da Decodificação de Signos. Entretanto, pouquíssimos pesquisadores salientam o fato de a decodificação constituir o processamento textual. Dito de outro modo, a decodificação é um dos elementos constituintes do processamento do texto, mais especificamente, a primeira etapa, como demonstram Polessi & Menegassi (2010).

O fato é que a decodificação, enquanto um dos constituintes do processamento textual, traz consigo elementos que criam possibilidades, para a realização de práticas cognitivas por parte do leitor. A leitura, na ótica de Kleiman (1989), tem seu início mediante a compreensão de frases e de sentenças. No entanto, isso não acontece da neutralidade. É preciso que o leitor efetue práticas cognitivas sobre a materialidade do texto, mais precisamente, sobre seus elementos explícitos. Referimo-nos, aqui, ao fatiamento e/ ou segmentação de onde derivam as frases. Em outras palavras, a organização estrutural da frase é constituída, por intermédio do fatiamento e/ ou segmentação resultante da articulação de sílabas e palavras. Além disso, é necessário que o leitor atente para a fusão de elementos gramaticais, bem como para a forma como essa soma dessas unidades gramaticais age na construção da informação. Isto é, a construção da carga informacional do texto é derivada a combinação e da distribuição de elementos morfossintáticos na estrutura da frase, como salienta Kleiman (1989). Todos esses jogos discursivos que ocorrem na construção do texto podem ser percebidos pelo leitor, através do processo da decodificação. O que enseja a elaboração de significação e, conseqüentemente, a construção de sentido frente ao texto.

Nesse sentido, é possível perceber que não só os modelos teóricos ancorados na decodificação, mas todos trazem consigo particularidades cognitivas que podem contribuir substancialmente para a produção de sentido diante do texto. Atentar para esse fato é de fundamental importância, para desconstruir a perspectiva pessimista, assim como minimizar as críticas tecidas em face do processo de decodificação do texto. Mesmo reconhecendo a importância da decodificação no ato da leitura, é preciso salientar que as práticas pedagógicas de



ensino dessa competência linguística não devem limitar-se a essa postura apenas. Ou seja, a decodificação por si só. Desse modo, é necessário abranger outros aspectos que transcendem o processo de decodificação do texto escrito. Aspectos estes que se complementam, para ensejar a efetivação da construção dos sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife.** Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-5JXGR3>. Acesso em: 14 jun. 2014.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.. Avaliação e alfabetização. In: MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L.. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F.; SOUZA, I. P. (Org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 77-90.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P.. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CALDAS, A. H. F.. Proposta de leitura do gênero textual propaganda impressa. In: **Anais do SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA - SEPLA**, 5, Taubaté, 2009.

DURAN, G. R.. As concepções de leitura e a produção de sentido nos textos. **Prolíngua**, v. 2, p. 01/01-14, 2010.

KLEIMAN, A. B.. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, M. H.. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, p. 15-43, 2005.

PAZ, D. M. S.. A teoria de Gough e o modelo ascendente de leitura. **Linguagens & Cidadania**, v. 11, p. 12-22, 2006.

PIETRI, E. . Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação. (FaE/PPGE/ UFPel)**, Pelotas, v. 37, p. 133-160, 2010.



_____. Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 2, p. 93-102, 2007a.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documento oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, p. 263-283, 2007b.

POLESSI, E.; MENEGASSI, R. J.. Proposta de ordenação de perguntas para o desenvolvimento do leitor a partir de uma notícia. In: **Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem**, UNIOESTE - Cascavel / PR, 2010.

SANTOS, C. F.. As representações da escrita e seu ensino por professores das séries iniciais. **Letras (UFSM) online**, v. 22, p. 85-106, 2012.

_____. Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História. In: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007.

_____. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002a.

_____. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002b.

SILVA, S. P.. Pedagogia da Leitura: o que mudou nos últimos trinta anos?. **Querubim**, v. n.º 21, p. 130-137, 2013a.

_____. Concepções de Linguagem e Fazer Docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. **Urutágua**, v. n.º 28, p. 39-53, 2013b.



_____. Didática do Ensino da Língua: Concepções de Linguagem e Práticas Docente de Leitura e Escrita. **ArReDia**, v. 1, n.º 1, p. 63-82, 2012.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). **Olh@res**, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013a.

_____. Da decodificação ao sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). In: **Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 2013, Recife - PE, 2013b.

SILVA, S. P. et al.. Francisca Julia e a Inserção da Mulher no Campo Literário: um Intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo. **Raído**, v. 5, n. 10, p. 405-427, 2012a.

SILVA, S. P. et al.. Mudanças Didáticas no Ensino da Leitura: uma análise das habilidades de leituras requeridas pelo Prova Brasil e pelo Saeb no Ensino Fundamental/ Médio. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 6, p. 01-31, 2012b.

SOARES, M.. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

TAVARES, A. C. R.; FERREIRA, A. T. B.. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 258, 2009.