

## **Sentidos da leitura na perspectiva de futuros professores de Ciências**

### **Senses of reading from the perspective of prospective science teachers**

**Junia Freguglia Machado Garcia**

UFMG/UFES

junia.freguglia@gmail.com

**Maria Emília Caixeta de Castro Lima**

UFMG

mecaixeta@gmail.com

#### **Resumo**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que visa compreender o processo de formação de estagiários da Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública brasileira. Apresentamos reflexões originadas da primeira etapa cujo objetivo foi compreender os sentidos atribuídos à leitura pelos estagiários a partir de suas experiências leitoras. As concepções de leitura e de formação de professores, bem como a metodologia da investigação fundamentam-se na teoria enunciativa de Bakhtin. Os dados emergiram de uma interação dialógica ocorrida na primeira aula do Estágio. Para os procedimentos de análise, foi adotada a abordagem da Análise Textual Discursiva. Apesar das experiências de leitura dos estagiários não se configurarem como exemplares do ponto de vista dos próprios sujeitos da pesquisa, eles mostram concepções sobre o ato de ler que se aproximam da teoria e sinalizam para a prática reflexiva como proposta para a formação de professores mediadores de leitura.

**Palavras chave:** Formação de professores, ensino de Ciências, formação de leitores.

#### **Abstract**

This paper is part of a larger study that aims to understand the process of questioning and (re) signification of the act of reading, experienced by students in Biological Sciences from a Brazilian federal university. We present reflections from the first stage of this process whose goal was to interpret the reading experiences of a group of trainees from the narration of the stories themselves reading. Conceptions of reading, research and storytelling teacher training are based on Bakhtinian dialogism. The data emerged from a dialogic interaction occurred in the first class of Supervised Teaching. For the analysis procedures, we adopted the approach of Textual Discourse Analysis. Despite reading experiences of trainees not being configured as copies, they show conceptions about the act of reading that approximate the contemporary ideas and point to reflective practice as a proposal for teacher education.

**Key words:** Teacher education, science education, training readers.

## Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que visa compreender o processo de problematização e (re)significação do ato de ler e das práticas docentes de mediação da leitura, vivenciado por estagiários da Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública brasileira.

Na condição de professoras-pesquisadoras, procuramos articular ensino e pesquisa numa perspectiva investigativa que reconhece a participação do sujeito no próprio processo formativo, a partir de reflexões compartilhadas. A atividade de formação compreendeu três etapas: (i) narração oral das experiências leitoras pelos licenciandos; (ii) identificação das práticas de leitura de professores da educação básica pelos estagiários e reflexão sobre as mesmas; (iii) planejamento e execução de aulas pelos estagiários. Neste trabalho, apresentamos reflexões originadas da primeira etapa deste processo investigativo/formativo, cujo objetivo foi compreender os sentidos atribuídos à leitura pelos estagiários a partir de suas experiências leitoras.

Partimos do pressuposto de que ensinar a ler é responsabilidade de todos os professores (ESPINOZA, 2010; PAULA e LIMA, 2011). Espinoza (2010) destaca as conseqüências negativas do distanciamento de professores de Ciências das práticas de leitura, tendo em vista a necessidade de compartilhar com os estudantes uma linguagem própria que cria especificidades para a leitura neste campo. Entendemos que ensinar Ciências também é ensinar a ler textos de Ciências, pois os materiais escritos são utilizados por uma comunidade discursiva que utiliza signos próprios.

No entanto, a experiência do Estágio tem mostrado exemplos de abandono parcial ou total da leitura de textos escritos com conteúdo de ciências, especialmente do livro didático, em muitas salas de aula nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Tal constatação justifica a necessidade de uma intervenção sobre a formação inicial de professores, de modo a promover a formação de mediadores de leitura, atuando no sentido deles próprios reconhecerem o valor da leitura (CUNHA, 2008).

Pesquisadores do campo da leitura (COPEs *et al.*, 2008; CASSIANI e NASCIMENTO, 2006; DRESCH *et al.*, 2011; FERREIRA e SANTOS, 2010) apontam caminhos para novas investigações ao afirmarem que o comportamento dos professores decorre de suas próprias histórias como leitores e condiciona sua formação profissional e, por conseguinte, sua futura atividade docente. Esses e outros trabalhos recentes (ANDRADE e MARTINS, 2006; BISSOLI, 2008; GALVÃO, 2005; RIZZATTI, 2008) indicam uma lacuna na compreensão docente do ato de ler que redundava na própria formação do professor como leitor, levando à continuidade do rito metodológico consolidado nas escolas e ao empobrecimento das possibilidades de leitura pelos discentes.

Como proposta formativa, Dresch (2011) defende a tomada de consciência pelos licenciandos da sua própria história de leitura, bem como das dificuldades encontradas na utilização de textos no processo de formação profissional com a finalidade de promover a reflexão sobre os hiatos identificados na vivência leitora de alunos da educação básica e sobre a própria formação dos professores como leitores.

Acreditamos que conhecer a trajetória de leitura de futuros professores buscando compreender os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos investigados às suas experiências deve contribuir para uma análise das possibilidades – não só das ausências – de práticas favoráveis à formação de leitores de textos de Ciências.

Para isso, tomamos a narrativa como método de investigação (GALVÃO, 2005), por meio da qual os sujeitos pesquisados foram atribuindo sentidos ao ato de ler referindo-se à própria história/trajetória de leitura. Nessa perspectiva, a abordagem da narrativa também assume papel formativo/formador, pois, contar a própria história possibilita rever as próprias ideias, confrontá-las ou conformá-las, produzindo outros sentidos para o vivido e, também, para o que ainda está por vir.

Os dados emergiram de uma interação dialógica ocorrida na primeira aula da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino II (ESEII), com a presença de uma das professoras pesquisadoras e de 5 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O diálogo teve a duração de 50 minutos, foi gravado em áudio e transcrito pela própria professora pesquisadora. Para os procedimentos de análise, foi adotada a abordagem da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa abordagem exige a imersão do pesquisador nos textos escritos em busca da produção de metatextos. Tais metatextos contêm reflexões elaboradas a partir do diálogo entre as unidades de sentido selecionadas pelas autoras da pesquisa. Tanto a seleção das unidades de análise quanto a produção de metatextos resultantes da categorização e da produção de sentidos somente ocorre em função da teoria que dá suporte à pesquisa.

Espera-se que os sentidos extraídos dos enunciados dos alunos do ESE II auxiliem os profissionais da educação em ciências a repensarem os processos formativos de professores formadores de leitores.

## **Referencial teórico metodológico**

As concepções que temos de leitura, de investigação narrativa e de formação de professores fundamentam-se nas ideias bakhtinianas cuja questão central é o dialogismo. Para Bakhtin (2003, 2006), o diálogo pressupõe a existência de duas consciências que interagem por meio de enunciações, mas mantendo-se a necessária distância para que algo seja produzido no confronto ou no compartilhamento entre ideias. Nesse sentido, Bakhtin ressalta a alteridade como marca da formação humana, compreendendo que cada sujeito se constitui na interação com o outro, numa relação de complementaridade de visões de mundo condicionada por valores distintos oriundos das diversas culturas das quais cada qual participa. O sujeito bakhtiniano se caracteriza por ser aberto, inconcluso, cujas ações e palavras estão sempre à espera de respostas, nas interações das quais participa. Nestas condições produzem-se sentidos compartilhados que orientam o diálogo e podem tornar-se mais estáveis para o grupo. No diálogo estabelecido na aula inaugural do ESEII, os sujeitos em interação – professora e alunos – produziram sentidos para o tema em debate – formação de leitores - a partir das experiências desses sujeitos.

Ainda sob o olhar bakhtiniano, podemos dizer que ler é estabelecer uma relação dialógica com o texto, no sentido de compreendê-lo. A noção de compreensão, para Bakhtin, está atrelada às vivências, à história do sujeito leitor, do autor do texto e da interação que se dá entre essas histórias. Este movimento leva ao reconhecimento, pelo leitor, das formas adaptadas dos signos no contexto em que são usados e, dessa forma, conduz à produção de contrapalavras.

Kleiman (2013) e Solé (1998) também atribuem ao conhecimento prévio do sujeito leitor a condição de alicerce sobre o qual novos conhecimentos serão construídos na interação dele com o texto. Esse é um aspecto da leitura que, juntamente com o estabelecimento de objetivos para ler e a motivação para leitura constituem elementos contextuais importantes para a

compreensão leitora. Além disso, as autoras reconhecem o bom leitor não apenas pela capacidade de compreender mais e melhor os textos que leem, mas também pelo prazer e gosto que tem pela leitura. Para Kleiman (2013, p.9), “ler envolve mais do que compreender; a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos.”

### **A leitura que se faz na escola**

No contexto educacional, a formação de leitores e escritores é essencialmente um papel designado à escola e a mediação da leitura é função do professor que deve estar preparado para desenvolver, junto aos estudantes, habilidades necessárias à leitura e à escrita eficientes para dar-lhes acesso aos impressos que circulam na sociedade.

Pesquisas no campo da leitura realizadas em diferentes contextos de formação (LEMOS, 2002) identificam na leitura escolarizada o aspecto coercitivo das propostas pedagógicas, especialmente nas disciplinas de conteúdo específico como é o caso das ciências, em que ler significa basicamente buscar a única interpretação ou significação permitida, em textos de leitura obrigatória.

Associadas à ausência de motivação pessoal, as práticas escolares de leitura normalmente restringem-se à oralização do texto, à decodificação, visando uma formação técnica e a memorização do conteúdo. Assim, tem-se que, tradicionalmente, a leitura que se faz na escola é predominantemente normativa e conceitual (COSTA, 2002), sendo o texto utilizado como um pretexto e não como objeto de ensino em si mesmo (SOLÉ, 1998). Desse modo, produz-se uma compreensão passiva em que o leitor é tido como aquele cujo domínio do código escrito permite decifrar palavras e frases e utilizar-se das estruturas da língua para produzir texto e comunicar-se. Esta visão aproxima-se do que Bakhtin apresenta como significação que, do ponto de vista da aprendizagem escolar, é necessária, mas estaria limitada à capacidade de identificar ou decodificar aspectos estruturais da língua e não de apropriar-se efetivamente de uma linguagem atribuindo-lhe sentido no contexto de seu uso.

Fang (2006) observa que os estudantes que ingressam nos estudos das disciplinas escolares de ciências passam de uma condição de aprender a ler a ter que ler para aprender. Considerados alfabetizados, nessa condição, os alunos passam por dificuldades na leitura e escrita de textos com conteúdo dessa área que muitas vezes são ignoradas por professores não preparados para lidar com o ensino da leitura.

No campo da Educação em Ciências, Espinoza (2010) traz reflexões acerca das dificuldades e possibilidades de leitura como instrumento de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a leitura é um recurso fundamental, pois, para aprender, os alunos tem que conhecer os conceitos pela explicação do professor ou por meio de textos escritos. Em ambos os casos é necessário que se tenha familiaridade com a linguagem, mas Espinoza argumenta que aprender com um texto “requer grande esforço intelectual, além de uma postura crítica, autônoma e comprometida” (p.123). Isso porque, entre outros motivos, “nunca existe um significado único, inequívoco, naquilo que expressamos com a linguagem” (*idem*).

### **As experiências leitoras dos estagiários e os sentidos que eles atribuem à leitura**

O diálogo que se iniciou com a pergunta “o que define um bom leitor?”, feita pela professora pesquisadora, ao contrário do que se poderia supor, não provocou nos estudantes um esforço de definição ou um debate acerca do conceito de leitor, nem fez emergir classificações ou julgamentos. O movimento observado na aula foi de se fazer ouvir um conjunto de histórias/experiências pessoais narradas pelos estudantes que os levaram a produzir sentidos sobre vários aspectos relacionados à leitura. Devido à restrição de espaço neste trabalho,

trataremos de dois desses aspectos que constituem as seguintes categorias: (i) sentidos para o ato de ler, (ii) leitura que se faz na escola.

Inicialmente, somente as obras literárias são mencionadas nas considerações feitas pelos estagiários a respeito da própria experiência de leitura e dos critérios que elegem para caracterizar um bom leitor. Essa percepção parece ter sido construída pela experiência escolar, já que eles fazem uma distinção clara entre a leitura que se realiza na escola e aquela que se faz no cotidiano, sendo que, nesta última, são incluídos outros gêneros e materiais de leitura que geralmente não são considerados na avaliação de um bom leitor. Tal distinção faz com que os licenciandos se percebam como “não leitores” ou como “leitores menos qualificados” já que não lêem ou lêem poucos livros de literatura. A percepção de que não lêem, manifestada no início do diálogo, mostra-se incongruente com a revelação do hábito de ler jornal (ou parte dele), informações e *blogs* na internet, tudo que está exposto na rua, sendo esta leitura realizada com outras finalidades para além do estudo. Assim, parece haver uma significativa relação da concepção de leitura com o espaço escolar, reforçando o que pesquisas recentes revelam sobre a concepção de leitura de professores.

A falta de tempo justifica a falta de leituras mais extensas e/ou qualificadas, mas não é motivo para a falta de interesse por materiais de leitura mais rápida e objetiva, tais como textos da internet, voltados para questões do cotidiano, ou de interesse para o curso que frequentam na Universidade. Utilizam-se do tamanho do texto como critério de escolha do que vão ler, optando pelos menores e consideram que ler é uma questão de costume, de forçar um hábito.

### **Sentidos da leitura**

Embora não mencionem o livro didático ou outro suporte para leitura além de livros literários, os estagiários consideram que ler é um hábito para estudo, iniciado pela escola, que deveria ser cultivado por ela, mas nela não há incentivo para se ler com outras finalidades, além do desempenho em testes e provas.

A distinção entre a leitura do cotidiano, relacionada ao prazer de ler, e aquela que se faz na escola, relativa ao estudo, cria categorias de valoração de leitura ou de leitores. A leitura literária é aquela que caracteriza o bom leitor, cuja iniciação e motivação são de responsabilidade da instituição escolar. Outra seria a leitura que se realiza nas demais situações, de menor valor para a formação do bom leitor e que não se realiza na ou pela escola. Ao mesmo tempo, a leitura que se realiza fora da escola apresenta aspectos que os estagiários consideram de fundamental importância para que se crie o hábito de ler e o gosto pela leitura, dentre eles destaca-se a finalidade. Tomando-se como referência o que Kleiman e Solé nos dizem a respeito do desenvolvimento do prazer pela leitura, a experiência dos estagiários nos leva a inferir que esse aspecto contextual importante na formação do leitor está ocorrendo, para eles, fora do espaço escolar.

Os estagiários também fazem uma reflexão acerca do envolvimento do leitor com o texto como critério para realização de uma leitura eficaz. Esse envolvimento não parece ser condição para as leituras do dia a dia que seriam de caráter informativo, diferente daquela que se realiza na escola. Nesse sentido, a interação, entendida como diálogo com o texto, é dependente do gênero textual.

A crítica dos estagiários recai sobre a mediação de práticas de leitura que se realizam na escola que não permitem a escolha pelo leitor. É preciso reconhecer que há uma diversidade de preferências por gêneros textuais e materiais de leitura. Além do importante papel da imaginação no ato de ler, uma leitura eficaz requer um maior envolvimento com o texto, o

que nem sempre é possível acontecer quando a leitura é imposta ou padronizada. Sendo assim, o motivo do fracasso da escola na formação de bons leitores seria a negligência, na mediação, do sentido da motivação na formação de bons leitores e da necessidade de maior envolvimento do leitor com o texto, além da diversificação de objetivos ou finalidades de leitura, sendo estes os princípios destacados também por Kleiman e Solé.

Os sentidos para a leitura que caracterizam um bom leitor são construídos ao longo do diálogo. Os estudantes passam de uma definição baseada no critério de quantidade de livros, especialmente literários, para uma visão ampliada, caracterizada pela qualidade da leitura, da interpretação, da relação do texto com a vida, e com a capacidade do leitor de significar. Na perspectiva do grupo, um bom leitor deve apresentar algumas habilidades que se complementam: é preciso conhecer o significado das palavras, mas não é preciso dominar todo o vocabulário, já que a capacidade de interpretação/identificação do contexto é o que permite a compreensão do texto. Essa capacidade é dada pelas leituras prévias, pelo acúmulo de informações e pela habilidade do leitor de fazer conexões, mostrando que a leitura é basicamente um processo cognitivo, individual, mas, também, de caráter interacional e social.

### **Sentidos da mediação da leitura**

A escolarização é de fundamental importância porque é nesse processo que se aprende a ler, na concepção dos estagiários. No entanto, eles percebem de modos diferentes a relevância da escola na construção do perfil de leitor que vai se desenhando ao longo do diálogo, apesar de, inicialmente, concordarem que ela não forma um bom leitor.

Os argumentos que acompanham essa avaliação revelam diferentes vivências e percepções acerca da contribuição da escola na formação dos estagiários como leitores. Dentre eles há aqueles cuja escola não incentivou nem disponibilizou livros, e não mencionam a sala de aula ou formas de mediação de leitura pelo professor. O distanciamento de materiais de leitura das salas de aula se confirma nos enunciados dos estagiários que citam exclusivamente a biblioteca como espaço de incentivo à leitura e de disponibilização de livros, quando houve. Nesse contexto, destacam as dificuldades do uso desse espaço, especialmente pelas condições de localização na escola e de ausência de uma programação para sua utilização no planejamento das atividades escolares.

Por outro lado, há também quem tenha experiências escolares nas quais houve maior dedicação à leitura com a disponibilização de textos e livros, uso de outras linguagens como o teatro e incentivo à produção escrita. A escrita aparece como uma habilidade que deve estar associada à leitura. Nesse sentido, a produção constituiria um modo de incentivar também os alunos a lerem mais e com melhor qualidade.

Diante destas reflexões, alguns estagiários repensam a contribuição da escola na formação deles, já que, pelos critérios discutidos nesse momento, eles se consideram bons leitores. Esse argumento não é consenso entre os licenciandos que se opõem à ideia da influência da escola sobre as suas escolhas, ficando a cargo de cada um a formação do hábito ou do gosto pela leitura. Sendo assim, sugerem que o aspecto pessoal e não a escola, ou seja, as diferenças entre leitores tanto no que se refere às preferências de gênero quanto aos objetivos da leitura determinariam a motivação para ler e definiriam o tipo de leitor que cada um será.

O sentido para a leitura que se realiza na escola está mais próximo da capacidade de significar, interpretar e, nesse papel, a escola se mostra eficaz. No entanto, para o grupo, a formação do bom leitor parece depender essencialmente dos interesses pessoais. A atenção a esse aspecto da formação é o que levaria ao hábito ou gosto pela leitura e a escola é ausente nesse sentido.

Os estagiários ainda defendem a ideia de que a escola não leva o prazer de ler em

consideração nem na abordagem dos conteúdos, que poderia incluir diversas linguagens como forma de atrair a atenção dos alunos, nem no próprio conteúdo que é avaliado por eles como denso, complexo e desinteressante.

Questionados sobre o que a escola permite ou incentiva a ler, remetem à prova como instrumento de cobrança de leitura e ao material que o professor manda ler para suas aulas. Destacam esses procedimentos como uma desvirtuação do hábito ou da qualidade da leitura, já que o foco é a avaliação e não a reflexão sobre o que se está lendo. Nesse contexto, não cabe a escolha da leitura, não cabem as preferências que, por uma questão de tempo, de prioridade, vão ficando sem espaço no dia a dia dos alunos. O aspecto avaliativo e coercitivo da leitura sobrepõe-se à motivação para ler.

Os estudantes consideram que até a atitude de permitir, dar a liberdade, pode constituir motivação, interesse. A leitura imposta, nesse sentido, seria um fator de desmotivação, de resistência pelos alunos. A mediação da leitura, portanto, faz diferença. Então, solicitar uma leitura para auxiliar na aprovação é diferente de solicitar para fazer uma discussão. A liberdade de escolha ganha importância no diálogo e os estudantes propõem formas de mediação ao mesmo tempo em que ponderam as proposições, lembrado que não haveria como fugir de determinadas leituras referentes a conteúdos das disciplinas.

## **Considerações finais**

As dificuldades impostas pela vivência escolar em relação à leitura constituem o motivo para o afastamento dos livros pelos estudantes. No entanto, os estagiários descrevem situações e indicam percepções relativas à leitura que seriam relevantes do ponto de vista da formação de um bom leitor tais como a preferência por portadores e gêneros textuais diversificados e o uso da leitura para diversos fins. Essas considerações são incorporadas nas proposições que eles fazem para o ensino na área específica e que contempla a leitura também como objeto de aprendizagem.

Apesar das experiências leitoras dos sujeitos participantes do diálogo terem se dado fundamentalmente na perspectiva descrita por Lemos (2002) e Costa (2002), em que as práticas de mediação de leitura apresentam um aspecto coercitivo e normativo, os sentidos que eles atribuem ao ato de ler aproximam-se de uma abordagem contemporânea e que poderíamos considerar como sendo desejável para professores em formação, visando à preparação para formar leitores.

Considerações relevantes sobre a relação do leitor com o texto e a participação do professor como mediador na formação do hábito da leitura, para além da prescrição de normas e procedimentos, aproximam estes estudantes das teorias mais recentes do campo da linguagem que trazemos como referência.

A reflexão sobre as experiências de leitura, bem como a materialização, na prática pedagógica, das propostas de intervenção trazidas por eles são questões a serem debatidas no processo de formação docente, com vistas a modificar o rito metodológico em aulas de ciências de utilizar textos com a finalidade exclusivamente de aprender pela leitura, negligenciando-se a necessidade de também aprender a ler.

Estas inferências e proposições fazem parte da pesquisa mais ampla que estamos realizando no contexto do Estágio Supervisionado em Ensino, acompanhando o processo formativo de professores de Ciências na perspectiva da formação de leitores neste campo.

## Referências

- ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. Discursos de professores de ciências sobre leitura. *Investigações em Ensino de Ciências*. V11(2), pp. 121-151, 2006.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Marins Fontes. São Paulo. 2003.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Ed. Hucitec. São Paulo. 2006.
- BISSOLI, M.F. Questões sobre leitura e formação de professores: algumas reflexões. **Revista Linha Mestra**. Ano II. N.8. maio/jun 2008.
- CASSIANI, S.S.; NASCIMENTO, T.G. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de Ciências. **Pro-posições**. v.17. n.1(49). 2006. pp 105-116.
- COPEL, R.J.; BENASSI, V.L.M.; SAVELI, E. A leitura na escola: estratégias de compreensão de leitura. **Revista Linha Mestra**. Ano III. N.12. jan/fev 2009.
- CUNHA, M.A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: AMORIM, G. **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-livro. Imprensa Oficial. São Paulo. 2008.
- DRESCH, M.; LEBEDEFF, T.B.; DICKEL, A. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pro-Posições**. Campinas. v.22. n.1 (64), pp. 45-58, jan./abr. 2011.
- ESPINOZA, A. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação de alunos**. São Paulo. Ed. Ática. 2010.
- FANG, Z. The language demands of science reading in middle school. **International Journal of Science Education**. v 28, n 5. pp 491-520, 2006.
- FERREIRA, S.P.A.; SANTOS, E.M. Constituição do professor - leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**. v.12. n.2. 2010. pp.96-111.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação (Bauru)*. Vol. 11. Nº 2. Mai-Ago, 2005. pp. 327-345.
- KLEIMAN, A. **Texto & Leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. Pontes. Campinas, São Paulo. 2013.
- LEMONS, T.C.V. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. In: FREITAS, M.T.; COSTA, S.R. (ORGS). *Leitura e escrita na formação de professores*. Ed. UFJF. Ed. Musa. Juiz de Fora. 2002.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2007.
- PAULA, H.F.; LIMA, M.E.C.C. A leitura de textos didáticos de ciências como confronto de perspectivas. *Ensaio*. Vol 13. n.º 3. 2011.
- RIZZATTI, M.E.C.; Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 47. pp. 55-82. 2008.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre. ArtMed. 1998.