



OS CONCEITOS DE LEITURA EM ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO:

Uma abordagem linguístico-discursiva

READING CONCEPTS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK ACTIVITIES FOR HIGH SCHOOL:

A linguistic-discursive approach

Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 6/04/2025
 Aprovação do trabalho: 28/07/2025
 Publicação do trabalho: 14/08/2026

Maria das Gracas dos Santos  
maria.gracas@fale.ufal.br
 Universidade Federal de Alagoas

Silvio Nunes da Silva Júnior  
silvio.nunesj@upe.br
 Universidade de Pernambuco

Guilherme Gomes da Silva  
guilherme.gsilva@upe.br
 Universidade de Pernambuco

COMO CITAR

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SILVA, Guilherme Gomes da; DAS GRACAS DOS SANTOS, Maria. OS CONCEITOS DE LEITURA EM ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO: Uma abordagem linguístico-discursiva. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1-15, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/714>.

Resumo

Este estudo objetiva investigar os conceitos de leitura que orientam atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio numa perspectiva linguístico-discursiva. Toma-se como base as concepções de leitura na perspectiva estruturalista, do leitor, texto-leitor e social. Para tanto, tomamos como aporte teórico estudos que, ao longo do tempo, contribuíram para as reflexões sobre o ensino da leitura, como Leffa (1996), Freire (2003), Kato (1985), Koch e Elias (2022), Menegassi (2010), Coracini (1995), Chartier (1998), entre outros. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e a vertente documental, analisando, de forma interpretativa, as práticas discursivas presentes nos documentos em estudo. O corpus de análise é composto por 4 (quatro) atividades encontradas em 2 (dois) livros didáticos para o ensino médio, sendo o primeiro “InterAção Português”, de autoria de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Tavalha e Nara Bitá, e o segundo “Novo Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias”, cuja autoria é de Mariana Muniz, Maurílio Rocha e Gabriela Christófar. Os resultados evidenciam uma diversidade de perspectivas de leitura presentes nos livros didáticos, o que pode ser prejudicial às práticas pedagógicas de ensino, pois a oscilação entre as diferentes concepções de leitura dificulta a construção de uma prática docente consistente, uma vez que nem sempre a formação inicial dos professores fornece ferramentas necessárias a ponto de formar professores críticos o suficiente para rever a ordem determinada pelos materiais didáticos.

Palavras-chave: concepções de leitura; ensino; livros didáticos; sala de aula.

Abstract:

This study aims to investigate the reading concepts that guide activities proposed in Portuguese language textbooks for high school, from a linguistic-discursive perspective. It takes as a basis the conceptions of reading from the structuralist, reader, text-reader and social perspectives. To this end, we take as theoretical support studies that, over time, have contributed to reflections on the teaching of reading, such as Leffa (1996), Freire (2003), Kato (1985), Koch and Elias (2022), Menegassi (2010), Coracini (1995), Chartier (1998), among others. The research adopts a qualitative approach and a documentary aspect, analyzing, in an interpretative way, the discursive practices present in the documents under study. The corpus of analysis is composed of 4 (four) activities found in 2 (two) high school textbooks, the first being “InterAção Português”, written by Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Tavalha and Nara Bitá, and the second “Novo Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias”, written by Mariana Muniz, Maurílio Rocha and Gabriela Christófar. The results show a diversity of reading perspectives present in the textbooks, which can be detrimental to teaching practices, since the oscillation between the different reading concepts makes it difficult to build a consistent teaching practice, since initial teacher training does not always provide the

necessary tools to train teachers who are critical enough to review the order determined by the teaching materials.

Keywords: conceptions of reading; teaching; textbooks; classroom.

Considerações iniciais

O ensino da língua portuguesa, no contemporâneo cenário educacional, tem sido um tema central de debates, especialmente no que diz respeito às concepções de leitura que fundamentam as práticas em sala de aula. Investigar as propostas pedagógicas presentes nos materiais didáticos é uma ação fundamental para compreender esses recursos, os quais são oferecidos aos professores nas escolas de educação básica para auxiliar sua prática docente. Partindo dessa visão, este estudo busca problematizar as concepções de leitura que permeiam as atividades de dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio. Diante disso, questões como essa merecem sempre uma atenção especial por parte da pesquisa acadêmica.

Ler, não é simplesmente decodificar palavras, é, também, atribuir um significado para o texto de acordo com suas experiências construídas ao longo do seu percurso de vida, ou seja, a leitura é uma experiência subjetiva, em que o leitor atribui ao texto um significado individual e pessoal, moldado por suas vivências e conhecimentos. Consequentemente, a leitura, no ambiente escolar, é considerada como o alicerce sobre o qual se constrói o aprendizado, permitindo que os alunos explorem diferentes áreas do conhecimento e desenvolvam habilidades cognitivas.

O objeto que motiva a presente proposta de pesquisa é o livro didático (LD), recurso que orienta as práticas de leitura e de escrita desde as séries iniciais do ensino fundamental. O livro didático pode ser um recurso valioso para o desenvolvimento de sujeitos leitores, desde que seja utilizado de forma estratégica e que contemple uma concepção de leitura que promova a autonomia e o pensamento crítico destes sujeitos. Além disso, é fundamental pensar que algumas escolas utilizam apenas o livro didático (LD) como ferramenta para realizar as práticas de leitura em sala de aula, tornando-se necessário que este material didático ofereça atividades que estimulem a reflexão, a interpretação e a análise dos textos, indo além da simples decodificação das palavras. Assim, buscando base teórica em estudos da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e da Educação, bem como dentro do viés metodológico da pesquisa documental, questiona-se: Quais são os conceitos de leitura que permeiam as atividades propostas em dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio?

A partir disso, a hipótese norteadora é de que os livros didáticos (LD) de língua portuguesa, representados pelos livros “InterAção Português”, de autoria de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Tavalha e Nara Bitai, e “Novo Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias”, cuja autoria é de Mariana Muniz, Maurílio Rocha e Gabriela Christófar, para o ensino médio apresentam diferentes abordagens de leitura nas atividades propostas para o ensino e que o emprego inadequado deste material pode gerar o ensino da Língua Portuguesa, especificamente da leitura, centrado na mera reprodução de informações, desconsiderando a importância da interpretação e da reflexão crítica do sujeito-leitor.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo geral investigar os conceitos de leitura que orientam as atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio numa perspectiva linguístico-discursiva. Com o propósito de atingir o objetivo, a pesquisa, além das considerações iniciais e finais, apresenta mais duas partes importantes: a *metodologia*, que detalha o caminho percorrido para a coleta e análise dos dados, explicitando a escolha pela abordagem qualitativa e documental, e *as concepções de leitura nos livros didáticos: visão teórico-analítica*, apresentando o embasamento teórico e as respectivas análises que sustentam esta investigação.

Metodologia

Nesta parte do trabalho, aborda-se a base metodológica desta pesquisa, a qual fundamenta-se na pesquisa qualitativa, orientada pela análise documental (o livro didático). A pesquisa qualitativa, diferentemente de outros tipos de abordagens, é, sobretudo, interpretativa, pois possibilita ao pesquisador a não- neutralidade das análises (Chizzotti, 2003). Por sua vez, Minayo (2009, p. 21) diz que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Neste sentido, ela se destaca pelo fato de proporcionar uma análise minuciosa e aprofundada dos fenômenos que estão sendo investigados. Através dela, torna-se possível construir interpretações detalhadas e complexas, desvendando os aspectos mais relevantes dos dados coletados, pois costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento.

O estudo qualitativo caracteriza-se por possuir, em seu processo, uma análise aprofundada de dados subjetivos, através de ideias, opiniões e experiências, construindo um entendimento mais rico e contextualizado do material em pesquisa. Nesse sentido, Pope e Mays (2005) consideram a pesquisa qualitativa como um método ligado aos fenômenos sociais, o que diz respeito às experiências individuais de cada sujeito, moldadas pelas interações sociais e culturais por meio do contato diário com a sua comunidade. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador adentrar em um universo de profundidade e complexidade, buscando compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, ações e relações, visto que, ao invés de quantificar dados, a pesquisa qualitativa busca qualificar, ou seja, descrever a qualidade. Posto isso, esta abordagem permite uma compreensão profunda e detalhada dos dados coletados, possibilitando a construção de descrições precisas e elucidativas do corpus da pesquisa, considerando que, o pesquisador não se ocupa simplesmente em acumular dados coletados, mas busca compreender os significados desses dados, contextualizando-os de acordo com o problema de pesquisa, o contexto no qual está inserida e os objetivos do estudo. Portanto, sua função vai além de uma simples coleta, ela envolve uma análise crítica, corroborando a construção de novas compreensões a partir das informações obtidas, neste caso, a partir de documentos.

A vertente de estudo documental é compreendida por realizar exames de diferentes tipos de materiais, especificamente documentos, que ainda não foram submetidos a uma análise aprofundada de conteúdo, gerando, assim, uma produção de conhecimento científico. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), realizar pesquisas em documentos é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Partindo dessa linha de raciocínio, é válido salientar que a pesquisa documental não se limita apenas ao material impresso, pois complementa-se com outros recursos, como os materiais audiovisuais (Laville; Dionne, 1999). Dessa forma, a análise desses materiais permite que o pesquisador extraia informações, identifique padrões e construa interpretações acerca do material em análise, contribuindo para a ampliação do entendimento sobre fenômenos sociais, históricos ou culturais.

É válido destacar que ao realizar uma pesquisa de vertente documental, o pesquisador deve dedicar especial atenção em três etapas cruciais: a escolha criteriosa dos documentos que servirão de corpus para a pesquisa, o acesso a eles e a análise de seu conteúdo. Após isso, o pesquisador deverá analisar e interpretar as fontes documentais, utilizando critérios previamente estabelecidos no início da pesquisa para garantir a veracidade dos resultados. Cellard (2012, p. 299- 300) argumenta que para iniciar a pesquisa deve ser feita uma

análise preliminar para a verificação das fontes documentais através de “[...] exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado”. Logo, cabe ao pesquisador avaliar a autenticidade, confiabilidade e a relevância dos documentos selecionados, assegurando que os dados extraídos sejam precisos e confiáveis.

O *corpus* de análise deste estudo é composto por dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio, imbuídos numa proposta integrada para o novo ensino médio. O critério de escolha foi determinado a partir da adoção pela maior quantidade de escolas do município de Garanhuns. Com base nesse critério, foram escolhidos os seguintes materiais: “InterAção Português”, de autoria de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Tavalha e Nara Bitai, publicado em 2020 pela Editora do Brasil, e “Novo Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias”, cuja autoria é de Mariana Muniz, Maurílio Rocha e Gabriela Christóforo, também publicado em 2020 pela Editora Scipione.

Concepções de leitura nos livros didáticos: visão teórico-analítica

Este espaço apresenta algumas das concepções de leitura existentes, explorando diferentes abordagens em inter-relação ao que tais modos de observar a leitura implicam as práticas de ensino amparadas nos livros didáticos. Discute-se, também, os aspectos teóricos que consideram a leitura não apenas como o processo de decodificar palavras, mas como um processo ativo de construção de sentido. A partir disso, esses conceitos servem de base para a análise do objeto em estudo. Por isso, não é feita separação entre pressupostos teóricos e analíticos, possibilidade dada pela Linguística Aplicada.

A leitura é muito mais do que uma habilidade escolar. Ela não se limita à mecânica de decodificação de símbolos escritos, pois deve contribuir, de maneira efetiva, para a formação dos sujeitos. Sendo assim, o ato de ler envolve um processo cognitivo complexo que demanda a compreensão de elementos linguísticos, da construção de significados e da interação com diversas perspectivas, estabelecendo-se como um processo essencial para a construção de conhecimentos.

É válido salientar que a leitura é uma ferramenta essencial para o aprendizado contínuo. No ambiente escolar, em particular, ela é indispensável para a aprendizagem nos componentes curriculares. A leitura, de certa forma, gera uma conexão do sujeito com o mundo, como afirmam Rangel e Rojo (2010):

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos (Rangel; Rojo, 2010. p. 87)

Nesse sentido, a leitura é uma jornada que transporta o leitor para outros mundos, permitindo-o conhecer novas pessoas e vivenciar diferentes experiências, além de desenvolver o pensamento crítico e transformar o modo de pensar do sujeito. Dessa forma, estimular a leitura, a partir dos primeiros anos de vida, é crucial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico destes indivíduos, intensificando a aprendizagem das diversas áreas de conhecimento, propiciando, assim, a construção de uma base sólida para futuras habilidades, como a compreensão de textos, reflexões na constituição da escrita e a capacidade de pensar criticamente.

Freire (2003, p. 13) diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com isso, a capacidade de compreender o que se lê está ligada ao desenvolvimento de outras habilidades, como escrita, análise e a

resolução de problemas. Destaca-se, também, que a sala de aula é fundamental para cultivar o hábito da leitura e para a formação de habilidosos leitores, e, para contribuir com isso, o livro didático desempenha um papel crucial nesse processo, estimulando a interação do aluno com o texto. Desse modo, as atividades de leitura presentes nos livros didáticos utilizados em sala de aula, junto com o trabalho do professor regente, são essenciais para estabelecer um ambiente interativo no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

A partir das premissas elencadas, este trabalho surge da relevância de se problematizar as concepções de leitura existentes dentro e fora da Linguística com o objetivo de compreender como essas concepções, imbricadas em propostas de livros didáticos, podem trazer implicações para a aprendizagem da língua no ensino médio. Tendo em vista o que foi exposto sobre a leitura, é pertinente apresentar algumas das diferentes perspectivas teóricas a respeito do tema. A seguir, exploram-se as perspectivas de leitura: estruturalista - foco no texto, com foco no leitor, com o foco no texto-leitor e a perspectiva social.

1 A leitura na perspectiva estruturalista

A leitura na perspectiva estruturalista leva em conta a posição de receptor do leitor (sujeito passivo), que busca apenas extrair fragmentos de informação nos textos. Foi no estruturalismo que surgiu a concepção de que a leitura é um processo de decodificação, ou seja, a capacidade de captar os sinais gráficos, e, conseqüentemente, seus sons, para obter o significado, entendendo, assim, a língua como um jogo de códigos. Com isso, a abordagem estruturalista da leitura é fruto da ideia de que a língua é um sistema de signos, no qual o sujeito passa a decodificar e receptionar as informações do texto, conforme a Teoria da Comunicação de Jakobson (2005).

Para Kato (1985), pensar que o sentido está somente no texto é uma ideia estruturalista e mecanicista da linguagem. Nesta perspectiva de leitura tem-se o texto como fonte única do sentido, ou seja, o leitor só encontrará respostas para os seus questionamentos no texto, ficando restrito a esta fonte de informação. Tal modelo limita a leitura à decodificação, restringindo-a à identificação de letras e sons, desconsiderando os processos cognitivos mais complexos na compreensão textual. A respeito disso, Martins (1986, p. 07) explica que há uma relação entre o ato de ler e a escrita, na qual “o leitor é visto como um decodificador da letra”.

No entanto, a leitura só se concretiza efetivamente “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (Martins, 1986, p. 17). Ou seja, a leitura é um processo complexo e fundamental para a nossa compreensão de mundo. Ao relacionarmos nossas experiências com os textos que lemos, desenvolvemos habilidades e competências que nos capacitam a solucionar problemas, tomar decisões e adquirir novos conhecimentos.

De acordo com Koch e Elias (2022, p.10), a leitura, nessa concepção, é entendida como uma atividade de recepção das ideias do autor, desconsiderando a influência de suas experiências e de seus conhecimentos prévios, como também, a interação entre autor-texto-leitor que ocorre em um contexto sociocognitivo e interacional. Conseqüentemente, essa perspectiva trata o leitor como um receptor passivo, que, simplesmente, recebe e absorve as informações transmitidas pelo autor sem levantar questionamentos e/ou interagir com o texto, embora a leitura seja um processo muito mais dinâmico e interativo.

Portanto, a leitura, na ótica estruturalista, limita-se à reprodução mecânica das informações presentes no texto, pois, ao priorizar a memorização de conteúdos explícitos, essa abordagem impede que o aluno desenvolva habilidades de análise e interpretação textual, copiando somente o que está no texto. A seguir,

apresenta-se uma atividade retirada do livro didático “InterAção Português” (Figura 1) que exemplifica, na prática, o ensino da leitura na visão estruturalista.

Figura 1 - Atividade de leitura na perspectiva estruturalista.

1. Leia este trecho de um artigo sobre a abolição da escravidão no Brasil.
 Os afrodescendentes participaram de forma decisiva dos processos de abolição da escravatura ampliando as inúmeras campanhas populares que pressionavam o Império, desde o século anterior, para que a instituição da escravidão fosse abolida. Por quase quatro séculos, a sociedade brasileira conviveu com a escravidão institucionalizada e foi naturalizando as relações de poder e dominação, consolidadas pelo sociólogo Gilberto Freyre, em 1933, como duas classes sociais definidas, em “Casa-Grande & Senzala”. Esta definição impôs um distanciamento social e econômico intransponível entre brancos e negros no Brasil, que, ao lado de Porto Rico e Cuba, foram os últimos países escravocratas do continente americano.
 OLIVEIRA, Márcia. A abolição que não libertou. *Amazonas Atual*. [S. l.], 13 maio 2020. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/a-abolicao-que-nao-libertou/>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- a) No primeiro período, que adjetivos foram usados para especificar as campanhas pela abolição? E que visão acerca de tais campanhas esses adjetivos revelam?
- b) Analise o sintagma **as inúmeras campanhas populares**. A que classe gramatical cada palavra pertence?
- c) Observe o início do segundo período do trecho. Iniciar o período dessa forma, ressalta:
 - a indiferença da sociedade diante da escravidão e das relações de poder e dominação.
 - o longo tempo durante o qual os brasileiros aceitaram a escravidão.
- d) Indique a classe gramatical a que pertencem as palavras do sintagma **quatro séculos**, responsável por exprimir a duração da escravidão.

Fonte: Sette, Ribeiro, Travalha e Bital (2020).

O exercício apresentado na figura 1 enquadra-se na perspectiva estruturalista da leitura, já que, ao solicitar exclusivamente a identificação das classes gramaticais, as questões restringem a análise do texto a um nível superficial de leitura. Com isso, ao pedir apenas a identificação das classes gramaticais, a atividade limita a compreensão do aluno ao nível estrutural da linguagem, não permitindo que ele explore os significados mais amplos do texto. Dessa forma, observa-se que apenas o ensino da gramática é o único foco desta atividade, desconsiderando a compreensão do aluno sobre o texto, embora o livro didático dê a entender que se trata de uma atividade de leitura.

As questões apresentadas na atividade evidenciam a concepção de língua numa perspectiva estruturalista, na qual a leitura é vista como um processo mecânico de decodificação, com foco em elementos linguísticos isolados. Isso se torna claro quando é solicitado para que o sujeito identifique “que adjetivos foram usados para especificar as campanhas pela abolição?” e “analise o sintagma as inúmeras campanhas populares. A que classe gramatical cada palavra pertence?”. Nessa perspectiva, o leitor é apenas um receptor passivo das informações, limitando-se a identificar e extrair informações isoladas do texto, ou seja, apenas decodificando os termos sem construir um significado mais crítico. Assim, as questões reforçam essa ideia, ao solicitarem respostas objetivas que estão presentes no texto.

Além disso, é crucial enfatizar que a análise do texto não pode se limitar à identificação dos elementos gramaticais de forma isolada, pois, tal visão, atribui ao leitor o papel de decodificador das palavras, não promovendo a construção de sentidos e a interpretação do sujeito-leitor. Desse modo, é importante voltar-se para a noção de texto em articulação com o contexto, e ressaltar que este exercício não se enquadra nesta noção, pois, ao se concentrar apenas na identificação de palavras e de classes gramaticais, não estimula o leitor a

reconhecer e a problematizar o que está lendo para que ele consiga estabelecer seu próprio ponto de vista em relação a questão. Essa abordagem condiciona as respostas ao texto, transformando a leitura em um processo mecânico, já que não explora uma interpretação reflexiva e aprofundada para o que o texto aborda.

Seguindo essa lógica, é comum encontrar nos livros didáticos perguntas referentes ao texto que utilizam os termos “identifique” e “explique”, os quais limitam o aluno a uma análise superficial do conteúdo, detectando apenas palavras que estão propriamente repetidas no texto. De acordo com Coracini (1995), o ato de ler torna-se um exercício mecânico, baseado na mera prática de diferenciar o significado literal em oposição ao metafórico, o denotativo em relação ao conativo, e, ainda, distinguir o objetivo e o subjetivo. Portanto, quando o texto é visto como uma mera estrutura formal e mecânica da língua, a análise articula-se apenas na identificação de elementos gramaticais e/ou sintáticos, uma vez que, no estruturalismo, a leitura é vista como única e correta, impedindo que o aluno construa seus próprios argumentos e desenvolva uma postura crítica sobre importantes temas para a sala de aula.

Em uma outra visão, a leitura na perspectiva do leitor traz o leitor em primeiro plano, oferecendo uma nova visão para analisarmos o processo de leitura em sala de aula.

2 A leitura na perspectiva do leitor

Sob a ótica do leitor, abordagem muito discutida por Kato (1985), o processo se dá do leitor para o texto, sendo o leitor o principal responsável pelos sentidos do texto, enfatizando a participação ativa do sujeito. Tal modelo foge da ideia de que a leitura é um processo linear e sequencial, no qual o leitor decodifica cada palavra isoladamente para construir o significado do texto. Essa visão, mais dinâmica e interativa, reconhece que o sentido de um texto não é fixo, mas sim construído na interação entre o leitor e o texto, e que uma leitura proficiente vai além da mera decodificação de letras e palavras, ela envolve complexos processos cognitivos que permitem ao leitor construir diferentes significados para o texto.

Dessa maneira, a compreensão de leitura, nessa perspectiva, liga-se à teoria Psicolinguística, que, segundo Leffa (1996), a leitura, sob a ótica da psicolinguística é um processo “extremamente complexo composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, envia dupla, passam inúmeras informações entre leitor e o texto” (Leffa, 1996, p. 24).

Com isso, a compreensão de um texto é influenciada por uma série de fatores interligados, que incluem desde sua estrutura até a linguagem utilizada, levando em consideração que os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais para compreender o texto, uma vez que, quanto mais o leitor souber sobre o assunto abordado, mais facilmente conseguirá interpretar e compreender o conteúdo. Assim, ler é um processo ativo, onde diversos fatores interagem diretamente, tornando a compreensão de um texto uma habilidade dinâmica e multifacetada.

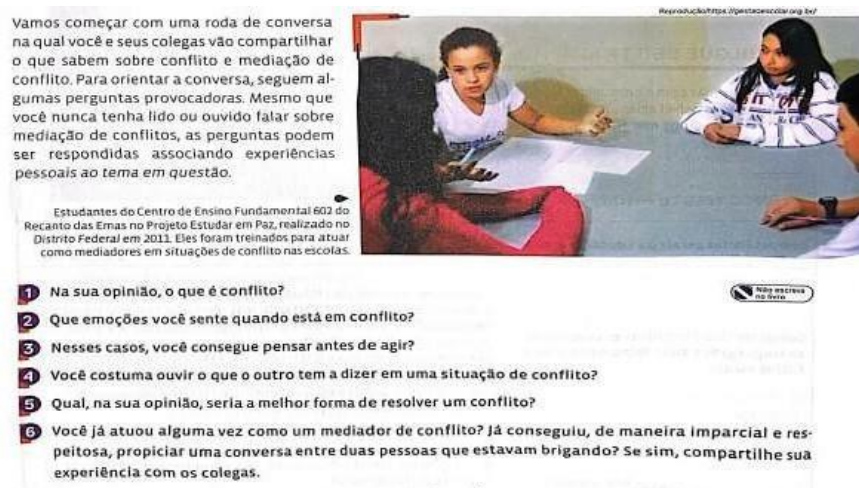
Outrossim, vale salientar que a leitura é uma experiência individual, influenciada por diversos fatores, os quais, cada leitor, a partir de suas experiências de vida, bagagem cultural e conhecimentos armazenados, constrói significados únicos para um mesmo texto, o que demonstra a diversidade de interpretações. Ou seja, se diferentes pessoas leem o mesmo texto, consequentemente, apresentarão sentidos diferentes, pois levarão em consideração fatores externos, conforme Goodman (1987). Assim, essa diversidade de interpretações demonstra a natureza dinâmica e complexa que uma leitura obtém.

Para Angelo (2005, p. 15), “toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde a do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o

leitor”. Com base nas considerações do autor, essa abordagem coloca o aluno em primeiro plano, reconhecendo que todo tipo de construção de sentido textual produzido pelo aluno deve ser considerado correto pelo professor, mesmo quando estes sentidos diferem dos sentidos do professor. Portanto, ao afirmar isso, Angelo (2005) enfatiza que a leitura não é uma atividade passiva, mas uma interação dinâmica onde o leitor desempenha um papel crucial para construção de sentidos do texto.

Diante disso, essa perspectiva afirma ser essencial saber que a compreensão está relacionada a esquemas cognitivos internalizados do leitor, embora não sejam únicos e individuais. Aprender e compreender são ações que ocorrem em um contexto social e não individualizado, exigindo troca e diálogo, envolvendo a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em diferentes situações e interagindo com o mundo de forma significativa, pois, quando se lê, pode-se ter um entendimento, mas nem sempre uma compreensão. Com o objetivo de exemplificar a perspectiva com foco no leitor, analisa-se, a seguir, uma atividade extraída do livro didático “Novo Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias” (Figura 2).

Figura 2 - Atividade de leitura na perspectiva do leitor.



Fonte: Muniz, Rocha e Christófaros (2020).

Conforme Menegassi (2010), toda possibilidade de interpretação é dada apenas ao leitor que, nesse caso, tem liberdade plena para emitir sua opinião sem necessariamente ler e compreender o texto. Dessa maneira, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, conectando seus saberes internos e culturais ao texto, construindo um significado único e pessoal para atribuir um sentido ao texto.

Na primeira questão da atividade proposta, o autor pede que o leitor expresse sua opinião sobre o que significa “conflito”. Dessa forma, é possível verificar que o conceito de conflito pode ser interpretado de diferentes maneiras por distintos sujeitos, uma vez que, o que pode ser considerado um conflito para uma pessoa, nem sempre poderá ter o mesmo peso para outra. Tal variação ocorre porque o conflito é algo subjetivo, profundamente ligado às experiências pessoais, valores e perspectivas de cada indivíduo. Ou seja, para alguns, um conflito pode surgir de uma simples discordância em uma conversa, enquanto para outros, em situações de maior euforia ou impacto emocional. Portanto, é importante reconhecer que a percepção de conflito, nesta concepção, será única para cada indivíduo, porque isso reflete a diversidade de pensamentos e

experiências que cada sujeito-leitor terá.

A segunda questão levará em consideração as emoções do leitor ao vivenciar um conflito, neste caso, cada leitor apresentará sua visão, pois as emoções que emergem durante um conflito variam de pessoa para pessoa, já que a leitura é uma ferramenta poderosa que capacita o leitor para atuar de forma mais eficaz na sociedade. Assim, as emoções envolvidas em um conflito são profundamente pessoais (cada sujeito possui as suas) e refletem a maneira única como cada indivíduo percebe e reage às situações. Esta atividade permite diferentes respostas porque as reações emocionais são moldadas por diversos fatores, como experiências passadas, personalidade e o contexto cultural. Assim, cada leitor terá uma visão única, baseada em como suas emoções influenciam a forma como ele interpreta, lida e responde a situações conflituosas.

Portanto, nesta perspectiva de leitura, o leitor é considerado um agente autônomo e ativo na construção de significados, já que cabe a ele criar relações complexas entre o texto, material linguístico, e seus conhecimentos prévios e externos. Contribuindo com isso, Coracini (1995) entende a leitura como um processo ativo de construção mental. Logo, a leitura envolve a ativação de esquemas cognitivos prévios, acompanhado de instruções para o seu uso em relação ao texto, e, um leitor proficiente, é aquele que diante do texto é capaz de mobilizar esses esquemas de forma eficiente, estabelecendo conexões entre o texto e seus conhecimentos de mundo. É importante salientar que nos meios acadêmicos, este modelo de leitura é frequentemente encontrado.

Em contraponto a essa visão, surge a perspectiva interacionista ou texto-leitor.

3 A leitura na perspectiva interacionista

Na perspectiva interacionista, ou texto-leitor, para que ocorra o processo de leitura, o texto e o leitor são peças essenciais. Assim, para existir uma produção de sentido, é crucial estabelecer uma interação entre autor, texto, contexto e leitor. Sendo assim, o sentido do texto não é mais considerado como algo estático, mas sim uma construção dinâmica que emerge da interação entre o autor, o leitor e o contexto. Portanto, as intenções do autor, suas escolhas linguísticas e as condições de produção do texto, bem como as experiências e o conhecimento prévio do leitor, são fatores que influenciam na construção do significado.

Dessa maneira, a perspectiva interacionista, ou texto-leitor, nos mostra que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas, sim, um processo social e cultural que envolve os sujeitos em uma constante troca na construção de significados. Sob essa nova ótica, a língua deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa ser vista como uma atividade de produção de sentidos, exercendo uma função interacional, pela qual os sujeitos são vistos como “atores e/ou construtores sociais”, que, ao contrário das concepções anteriores, conforme Koch e Elias (2022), estes sujeitos “constroem e são construídos” (Koch; Elias, 2022, p. 10).

Contribuindo com essa perspectiva, Menegassi (2010) afirma que, “os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui” (Menegassi, 2010, p. 175). Com isso, considera-se a leitura como um processo interativo no qual o leitor, ao interagir com o texto, contribui com suas próprias experiências e seus conhecimentos para trazer um sentido ao que está sendo lido. Porém, quando o aluno encontra obstáculos na construção de sentidos a partir do texto, a mediação do professor pode contribuir para que ocorra a interlocução texto-leitor, contribuindo, assim, ao processo dialógico. Assim, a leitura torna-se uma experiência única para cada indivíduo quando levamos em conta seus objetivos, conhecimentos e interesses, permitindo que a compreensão se desenvolva através da interação entre o texto-leitor.

Figura 3 - Atividade de leitura na perspectiva texto-leitor.

1. O título do texto é uma pergunta direta. Que efeito essa pergunta gera no leitor?
2. Em sua opinião, qual é a relevância social da publicação da reportagem científica lida?
3. A reportagem divulga informações sobre duas pesquisas. O foco dessas pesquisas é o mesmo? Explique sua resposta.
4. Que diferenças são apresentadas entre as pesquisas divulgadas?
5. Em que consiste o "modelo de aceitação" criado pelas pesquisadoras Tracy Tylka e Casey Augustus-Horvath?
6. Você concorda com o modelo de aceitação criado pelas pesquisadoras? Explique.

Fonte: Sette, Ribeiro, Travalha e Bital (2020).

Sob essa perspectiva, as atividades de leitura partem da premissa de que o texto, considerado como o produto de interação, está propício a variações de significados. A diversidade da leitura é inerente ao processo de interpretação, uma vez que, cada leitor, com sua história e seu conhecimento internalizado, estabelecerá relações únicas com o texto e realizará uma leitura diferente para o produto, o texto. Assim, o ponto de vista a respeito do texto, altera-se de sujeito para sujeito, já que cada um apresentará um posicionamento diferente.

Vale ressaltar que, na atividade apresentada na Figura 3, para uma compreensão mais aprofundada do tema, torna-se necessário que o leitor possua um embasamento prévio sobre a reportagem científica que aborda a obsessão em busca de um corpo perfeito. Por meio das questões propostas o leitor poderá expressar suas ideias, conhecimentos e opiniões sobre o fato noticiado, demonstrando a importância que a notícia tem para a sociedade. Nesta concepção, Koch e Elias (2022) afirmam que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Assim, é possível observar que existirá diferentes possibilidades de leitura, uma vez que, a leitura é um processo individual e social, no qual o leitor, ao dialogar com o texto, contribui para a produção de sentidos a partir de sua bagagem cultural e de suas experiências de vida.

Na questão 3 (três) o autor informa ao leitor que a reportagem divulga informações a respeito de duas pesquisas, a seguir, ele questiona se o foco das pesquisas é o mesmo e, em seguida, pede para que o leitor explique sua resposta. Para responder de forma completa e precisa aos questionamentos, o leitor deverá ter lido atentamente a reportagem científica a respeito da busca pelo corpo ideal e compreendido o objetivo central desta pesquisa, já que as perguntas propostas visam avaliar a capacidade do leitor em identificar o foco central das duas pesquisas, além de analisar criticamente os métodos utilizados. Além disso, para que a pesquisa seja capaz de ir além do sentido do texto, é fundamental estimular o leitor a buscar informações em outros meios que o ajudem na aquisição de conhecimento, enfatizando o fato dele refletir criticamente sobre as implicações sociais e culturais da busca pelo corpo ideal, assunto abordado na reportagem.

Na questão 6 (seis) é proposto que o aluno discuta se concorda ou não com “o modelo de aceitação criado pelas pesquisadoras”. A leitura crítica, neste contexto, possibilita que cada leitor, através de um processo reflexivo e individual, construa uma interpretação única e significativa do texto, ou seja, cada aluno-leitor desenvolverá sua discussão para a pergunta em questão, dizendo se concorda ou não com o modelo de aceitação que as pesquisadoras criaram e relataram na reportagem apresentada na atividade, levando em

consideração suas experiências e seus conhecimentos prévios a partir do texto e de sua visão de mundo. Para esta atividade haverá diferentes possibilidades de leitura, pois cada leitor terá uma visão diferente para o assunto abordado, e as experiências externas, que também contribuem para essas diferentes possibilidades, não são homogêneas.

Assim, o leitor, nesta perspectiva, é um participante ativo na produção de sentido, utilizando seus conhecimentos pessoais e estabelecendo conexões entre as informações apresentadas para uma interpretação textual.

4 A leitura na perspectiva social

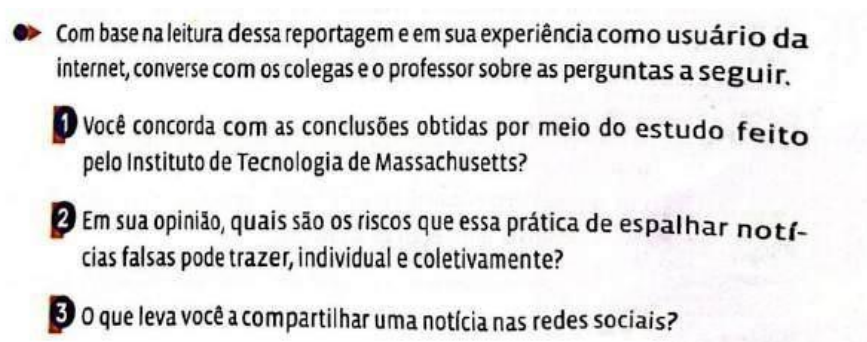
Na perspectiva social da leitura, De Certeau (2014, p. 268) afirma que “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam sua relação com os textos”, ou seja, o texto precisará ter algum tipo de relação com o contexto do leitor para criar-se um link entre o conhecimento existente do leitor e o conhecimento que ele passará a adquirir. Diferentemente da abordagem estruturalista, que se centra apenas na decodificação de palavras e na estrutura interna dos textos), a perspectiva social entende a leitura como uma atividade interativa e contextualizada, onde o significado é construído a partir das experiências individuais e coletivas dos leitores. Além disso, essa perspectiva considera as intenções do autor em ler o texto escolhido, as escolhas linguísticas e as condições de produção deste texto, já que as escolhas são influenciadas pelo contexto social em que o autor está inserido. Segundo Silva Júnior (2021),

A leitura na perspectiva social ultrapassa limites e compreende as interseções entre o discurso o leitor e o exterior uma vez que a escolha de um texto de determinado gênero para a leitura as suas características linguística discursivas e a contextualização exterior que remeteu a leitura são pontos fundamentais para os graus de transformação social que a leitura pode trazer para a constituição do sujeito pela linguagem (Silva Júnior, 2021, p 154).

Nesse sentido, a leitura, enquanto prática social, constitui um poderoso instrumento de transformação individual e coletiva, fomentando o pensamento crítico e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, pois, ao estabelecer uma conexão profunda com o texto e com o mundo exterior, a leitura permitirá ao leitor expandir novos horizontes, questionar mais suas escolhas e construir um futuro promissor. Dessa maneira, quando um leitor escolhe um texto, ele não apenas absorve as palavras presentes no texto, mas também dialoga com as ideias apresentadas por parte do autor, confrontando-as com suas próprias crenças e com a realidade externa.

Chartier (1998) afirma que, “a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que ele seja, não podem separar-se das modalidades materiais que o dão a ler aos seus leitores” (Chartier, 1998, p. 105). Com isso, Chartier (1998) acredita que a leitura é composta por significações, ou seja, um texto não possui apenas um significado único e definitivo. Nessa direção, o sentido de um texto passa a ser considerado como multifacetado, podendo variar de acordo com o leitor, o contexto histórico e cultural, e até mesmo com a época em que está sendo lido. Assim, nesta perspectiva, o significado do texto é moldado pela história, pela sociedade e pela forma como ele é apresentado ao leitor.

Figura 4 - Atividade de leitura na perspectiva social.



Fonte: Muniz, Rocha e Christófaros (2020).

Na atividade apresentada na figura 4, observamos que as questões estabelecem uma relação dialógica entre o leitor e o texto, buscando promover uma interação ativa e significativa, além de impulsionar o sujeito-leitor a ativar seu conhecimento externo para responder a atividade. Com isso, a atividade apresentada articula-se à leitura na perspectiva social, pois o significado para as questões não é encontrado no texto, mas sim construído a partir da interação entre o leitor, o texto e o contexto sociocultural do leitor, elementos que influenciam diretamente a sua interpretação. A leitura, sob uma ótica social, é uma ferramenta indispensável para formar cidadãos mais críticos e conscientes, pois, ao conectar-se com diferentes realidades e perspectivas, a leitura amplia os horizontes e capacita o sujeito-leitor a analisar a sociedade de forma mais profunda, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

A partir das questões deste exercício, é possível perceber a participação ativa do leitor na produção de significados, corroborando a ideia de que a compreensão é um fenômeno subjetivo e particular. A pequena sentença trazida antes das perguntas comporta informações básicas para auxiliar o aluno na resolução do exercício, nela, o autor evidencia que será “necessário a experiência do leitor como usuário da internet” para responder as perguntas. Portanto, a produção de sentido a partir de um texto pressupõe a ativação, por parte do leitor, de um leque de conhecimentos prévios relativos a elementos externos que lhe permitam estabelecer conexões para a produção de sentido a partir do material constituído.

Na primeira questão da atividade, o autor pergunta se o leitor “concorda com as conclusões obtidas por meio do estudo feito sobre a internet”, convidando-o a expressar sua concordância ou discordância em relação à questão. Isso mostra que a leitura não é só receber informações, visão defendida pela perspectiva estruturalista, mas, também, formar uma própria opinião, e, neste caso, opiniões diferentes serão obtidas nesta atividade, já que cada sujeito-leitor estará totalmente livre para atribuir sentido ao texto. Ainda seguindo essa linha de pensamento, na segunda questão, ao solicitar que o leitor reflita sobre os possíveis impactos do compartilhamento de notícias falsas, o convida a assumir um papel ativo na construção de sentido para o texto, ocasionando em diferentes sentidos, pois, cada aluno-leitor, poderá instaurar um sentido diferente para a pergunta.

Ao considerar a leitura como uma prática social, é possível reconhecer a importância da subjetividade, da experiência pessoal e do contexto cultural na interpretação de determinados textos, pois, ao promover a diversidade de interpretações e o diálogo, pode-se enriquecer a experiência de leitura e construir uma

sociedade mais justa. Diante disso, a produção de diferentes sentidos para o mesmo texto é um fenômeno natural e esperado, já que cada leitor traz consigo uma bagagem única de experiências, valores e conhecimentos. Tal diversidade de interpretações é enriquecedora, visto que demonstra a riqueza e a complexidade do processo de leitura. Portanto, na perspectiva social, a leitura é um convite à participação ativa na sociedade.

Considerações finais

A partir das análises realizadas nos dois livros didáticos, foi possível perceber uma grande problemática: a oscilação entre concepções de leitura dentro de um mesmo livro didático, o que representa um desafio para diferentes frentes. Tal inconsistência, ao apresentar diferentes concepções de leitura em um mesmo exemplar, pode gerar grandes impactos problemáticos para a prática dos docentes e no aprendizado dos estudantes.

Ao tratar-se de concepções de leitura, deve-se problematizar as diferentes maneiras de entender o ato de ler, já que cada concepção apresenta características que as diferenciam uma das outras. As concepções, encontradas dentro e fora da Linguística, podem variar, uma vez que possuem posições diferentes, algumas tradicionais. Diante disso, a oscilação entre essas concepções significa que, no interior dos dois livros didáticos, há, nas atividades, diferentes concepções de leitura, até mesmo em uma só atividade.

O livro didático “InterAção Português”, produzido por Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Tavalha e Nara Bitai, por exemplo, apresentou algumas das concepções que discutimos anteriormente ao analisar as atividades retiradas dos materiais, dentre elas, a perspectiva estruturalista (foco no texto) e a interacionista (texto-leitor). Com isso, essa falta de coerência pode gerar conflitos teóricos e identitários tanto para os professores quanto para os alunos, dificultando a construção de uma prática de leitura consistente e eficaz.

Outrossim, a presença de oscilações nestes instrumentos de ensino utilizados em sala de aula, os quais auxiliam diretamente ou indiretamente a prática docente, pode trazer dificuldades para a ação dos professores em sala de aula, uma vez que essa variação exige que o professor esteja em constante adaptação a diferentes abordagens trazidas nesses materiais. Além disso, a falta de uma linha pedagógica clara dificulta a seleção de ferramentas complementares e a criação de atividades que se articulem com o livro didático, já que este material tem o papel de fornecer um amparo metodológico, claro e objetivo, para os docentes. No entanto, quando esses materiais apresentam concepções variadas de leitura, seja ela centrada na decodificação de palavras ou na interpretação crítica de textos, requer do professor uma postura crítica no desenvolvimento de suas ações.

Com isso, a alternância dessas concepções também pode impactar a qualidade do ensino da leitura nas escolas, pois isso impede a construção de um processo de ensino mais consistente e significativo para os estudantes. A falta de uma abordagem compreensível e bem fundamentada pode levar à superficialidade nas atividades de leitura e à desmotivação dos sujeitos em sua formação. Partindo disso, quando as atividades apresentadas em um exemplar didático não exploram temas significativos ou temas que se conectem com a vivência dos discentes, a leitura deixa de ser percebida como uma oportunidade para fazer novas descobertas e adquirir novos conhecimentos, passando a ser vista como uma mera obrigação escolar.

Por outro ângulo, quando apresentam uma abordagem bem fundamentada e consistente, os livros didáticos são capazes de transformar a leitura em uma prática significativa e motivadora, levando o aluno a enxergar a leitura como um processo de produção do conhecimento.

Propostas de leitura que integram diferentes níveis de compreensão, seja o literal ou o crítico, e que valorizam a diversidade textual, promovem um maior engajamento dos estudantes no contato com a leitura. Logo, textos que dialoguem com o contexto social e cultural dos sujeitos, associados a atividades desafiadoras, estimulam a curiosidade, despertando o interesse para tal prática. A leitura, assim, torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de aprendizagens, sejam elas acadêmicas, sociais ou culturais.

Assim, garantir que os livros didáticos apresentem propostas coerentes, fundamentadas e relevantes é essencial para evitar a superficialidade nas atividades de leitura e para manter os alunos motivados e engajados na sala de aula, além de compreenderem a importância da leitura na vida diária de cada um. Desse modo, ter um material coerente que auxilie o professor e facilite a compreensão dos discentes, contribui para formar leitores críticos e capazes de interagir ativamente com os textos e aplicá-los de forma significativa em sua vida pessoal e social.

Referências

- ANGELO, C. M. P. **O leitor e o mundo: leitura de alunos de séries finais de ciclo**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, PR, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017.
- CORACINI, MJ (org.) **O jogo discursivo em sala de aula: um jogo de ilusões**. Campinas: Pontes, 1995.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GOODMAN, Kenneth. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. (Org.) **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo, Ática: 1985.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2022.
- LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: 1996.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.
- MELO, Ruth Marques; DA SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes. Concepções de leitura no livro didático de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. **Caletroscópio**, v. 10, n. 2, p. 237-258, 2022.

- MENEGASSI, Renilson. J. (Org.). **Leitura e ensino: conceitos de leitura**. Maringá: EDUEM, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MUNIZ, M. L.; ROCHA, M. A.; CHRISTÓFARO, G. C. **#Novo Ensino Médio: Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Scipione, 2020.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- PANICHELLA, Fernanda Calefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, v.2, jul/dez., 2015.
- POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.
- Schutz, M. D.; Della Méa, C. H. P.; & Gonçalves, L. I. Concepções de leitura - reflexões sobre a formação do leitor. **Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação**, 10, n 1, p. 55-76, 2009.
- SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; BITAL, N. **Interação português**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico- discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.
- SILVA JÚNIOR, S. N. **As tecnologias digitais e o livro didático de língua portuguesa: o desvelar de táticas dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem**. Monografia (Especialização em Linguagens e Educação a Distância), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- TERZI, S.B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.