

## A CONSTITUIÇÃO DA NOÇÃO DE LEITURA EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Márcia Aparecida SILVA  
Universidade Federal de Uberlândia  
[Silva\\_marcia@hotmail.com](mailto:Silva_marcia@hotmail.com)

**Resumo:** Durante muito tempo não houve uma prática de leitura em sala de aula, os textos eram usados como pretexto para se ensinar gramática e o conteúdo não era discutido, depois se passou a uma leitura de decodificação em que perguntas fechadas do tipo “o que o autor quis dizer nesse trecho?”, não permitiam ao aluno interpretar o que lia e ter seu próprio entendimento. O que ele fazia era tentar descobrir o que o autor queria dizer em determinada situação.

Por esta razão, escolhemos como *corpus* deste trabalho, três monografias de alunas do curso de Letras do programa de Formação Inicial-continuada de professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba-Go. De acordo com o MEC (Ministério de Educação e Cultura), é necessário investir na capacitação destes profissionais que já estão atuando, para que na escola se ensine com eficiência e eficácia. Esses alunos são professores da rede pública de Goiatuba e região e, em sua maioria, e também já fizeram o curso de Pedagogia.

Queremos observar, neste artigo, qual a constituição de leitura deste professor leitor e quais as concepções de leitura que nortearam os TCCs (Trabalhos de conclusão de curso), pois acreditamos que pela análise da materialidade lingüística dos textos poderemos avaliar o discurso institucional que orienta a formação desses professores. Para tanto, embasaremos nosso projeto em uma vertente da lingüística chamada Análise do Discurso de orientação francesa (doravante AD), na qual a leitura é um espaço polêmico de diferentes interpretações, cujos verdadeiros sentidos são ocultados. (ORLANDI, 1996).

Palavras-chave: leitura; Professores Universitários; Análise do Discurso.

### 1. Considerações iniciais

Durante muito tempo não houve uma prática de leitura em sala de aula, os textos eram usados como pretexto para se ensinar gramática e seu conteúdo não era discutido. Em outro momento se passou a uma leitura de decodificação em que perguntas fechadas do tipo “o que o autor quis dizer neste trecho?”, não permitiam ao aluno interpretar o que lia e ter seu próprio entendimento. O que ele fazia era tentar descobrir o que o autor queria dizer em tal situação.

Essa prática de leitura de decodificação, apesar de tantos projetos educacionais e lingüísticos, ainda persiste nos dias de hoje em algumas escolas. Os alunos não conseguem passar de um nível superficial de leitura. Na maioria das vezes, eles precisam se apoiar em alguém que já tenha lido e comentado o texto, para, a partir daí, expressarem suas opiniões.

Por esta razão, escolhemos como *corpus* deste trabalho, três monografias de alunas do curso de Letras do programa de Formação Inicial-continuada de professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba-GO. Esse programa surgiu com o intuito de habilitar os professores que trabalham nas séries/anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e que não têm habilitação legal para o exercício da função. De acordo com o MEC (Ministério de Educação e Cultura), é necessário investir na

capacitação desses profissionais que já estão atuando, para que na escola se ensine com eficiência e eficácia. Queremos observar, no presente artigo, quais as concepções de leitura que nortearam os TCCs (Trabalhos de conclusão de curso), pois acreditamos que pela análise da materialidade lingüística dos textos poderemos avaliar o discurso institucional que orienta a formação desses professores.

Basearemos-nos no instrumental metodológico de análise proporcionado pela AD que iniciou-se na França com um grupo de pesquisadores liderados por Pêcheux por volta de 1960. Privilegiando o discurso em oposição à análise de conteúdo, a proposta de trabalho dessa disciplina se compõe de um novo modo de olhar para o texto, uma nova forma de se fazer uma leitura. Até então, a leitura era feita como se as palavras do texto fossem transparentes, como se os significados estivessem visivelmente atrelados às palavras. A proposta da AD acerca da leitura toma a interpretação de um texto lido como um processo de produção de sentidos. O que buscaremos então, não é analisar o que o autor quis dizer, não serão analisadas as superfícies dos dizeres e sim as marcas que emergem do texto, o que a opacidade do texto faz aparecer sem contornos definidos.

Neste trabalho pretendemos analisar os atravessamentos que constituíram o sujeito discursivo dos textos, as leituras outras que o constituíram e que definiram a noção de leitura que expuseram em seus trabalhos monográficos. Deste modo, analisaremos este *corpus*, sob a perspectiva da AD, visando a contribuir com os estudos relacionados à questão da leitura nas escolas, para que as formas de interpretação não se fechem em atividades que considerem o texto em sua significação única, fechada.

## 2. A leitura e o sujeito

Pretendemos abordar, neste tópico, como a questão da leitura era vista e alguns conceitos pertinentes ao nosso trabalho, como formação discursiva, sujeito, dentre outras.

No passado apenas a igreja e as pessoas com alto poder aquisitivo tinham acesso aos livros, e conseqüentemente à leitura. Só bem mais tarde é que a leitura tornou-se acessível a todos. Era uma leitura na qual o indivíduo deveria apreender o sentido do texto, como se ele fosse transparente e o sentido estivesse lá, claro, à mostra. A atividade de leitura era trabalhada como se o texto fosse homogêneo, como se leitura e interpretação pudessem ter o mesmo sentido.

A mudança nessa noção de leitura aconteceu há pouco tempo, com crescentes estudos sobre materiais discursivos textuais. A proposta agora, de acordo com Orlandi (1996) é perceber e analisar essa pluralidade de gestos de leitura e reconhecer essa leitura como um espaço polêmico, de diferentes interpretações, em que se ocultam os verdadeiros sentidos. Esses sentidos não aparecem do nada, são historicamente constituídos e é por meio da perspectiva da AD que podemos perceber essas leituras outras dentro de um texto, não o encarando como um produto fechado, pronto, acabado, e sim, observando o processo de condição de sua produção. Para Orlandi (1996, p. 138) ler, na AD “é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo o texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui”.

Assim, entendemos que os discursos estão sempre em uma dispersão e para descrever essa dispersão buscam-se suas regras de formação em uma Formação Discursiva (doravante FD). Para entendermos este conceito fundamentamos-nos em Michel Foucault, que nos ensina:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se definir uma regularidade ( uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os

objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2004, p. 43).

Tomando uma FD como o lugar onde se articulam o discurso e a ideologia, podemos dizer que uma FD coloca em jogo sempre mais de um discurso. Entende-se assim, que para interpretarmos uma determinada formação discursiva, precisamos perceber as outras FDs que estão inseridas no texto. Para entendermos a questão da interpretação, neste sentido, fundamentamo-nos em Althusser, que nos aponta a necessidade de se observar o escutar, o calar e o falar para analisar um discurso.

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este ‘quer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escrita, a profundidade determinada de um fundo duplo, o ‘quer dizer’ do discurso do inconsciente - este fundo duplo do qual a lingüística moderna, nos mecanismos da linguagem pensa os efeitos e condições formais. (ALTHUSSER apud PÊCHEUX, 1999, p. 45)

O gesto de interpretação possível é o gesto que toma este espaço simbólico que é marcado pela incompletude, como algo que não se fecha. Neste sentido, a proposta desse trabalho aponta para a interpretação das monografias buscando compreender o gesto de leitura feito pelas alunas na materialidade lingüística dos textos, no interdiscurso que revela por meio de um já dito, outro dito, jamais dito. Essa pretensão nos leva a considerar o sujeito discursivo como ponto fundamental a ser discutido.

A fim de compreendermos a noção de sujeito na AD, devemos entender que não se trata de indivíduos que tem existência particular, não é um ser humano individualizado. O sujeito discursivo deve sempre ser considerado como um ser social, que se encontra em um espaço coletivo. Desta forma, podemos pontuar que o sujeito discursivo é descentrado e tem a ilusão de ser a origem do seu discurso, porém, ele é atravessado por outros discursos que o constituem. percebemos que o sujeito discursivo é heterogêneo e não controla o sentido do que produz, embora tenha a ilusão de ser o senhor de sua própria vontade. Para Santos (2004, p. 110), o sujeito “constituí-se nessa singularidade paradoxal dos sentidos – na amplitude dos equívocos”. Pensaremos então nossa análise por meio de uma ordem subjetiva, que é um lugar discursivo por meio da qual o analista lança “um olhar sob as perspectivas das relações estabelecidas entre os sujeitos e os discursos, considerando seus processos de identificação e a natureza de suas circunscrições na ordem dos discursos.” (SANTOS, 2004, p. 112)

A constituição do sujeito discursivo é historicamente marcada, em cada momento o sujeito é interpelado por diferentes discursos que o constituem. Isto quer dizer que a noção de leitura irá variar, dependendo do momento histórico em que o sujeito se encontra inserido. Ressaltamos que não tomamos história no sentido tradicional, linear, mas no sentido instaurado por Foucault (2004), que faz uma crítica à concepção positivista da história tradicional. Para este autor, a história se organiza em uma seqüência de eventos na qual os indivíduos fazem parte, no entanto, são como “atores pouco conscientes”. Ao contrário da concepção positivista, a história na AD não deve ser linear e contínua e deve ser olhada pela sua “dispersão e descontinuidade”. De acordo com o autor supracitado, não devemos olhar para o documento e tentar interpretá-lo ou verificar sua veracidade, o que devemos fazer é olhar para o interior do texto e trabalhá-lo.

Segundo Gregolin (2004), a verdade histórica é provisória porque é susceptível a revisões e reinterpretações e ao verificar essas condições de interpretação, o historiador interpreta como a sociedade se representa, por essa razão trata-se de entender o “estatuto social da memória” e suas condições de funcionamento.

Buscando esse entendimento vamos verificar que o sujeito-leitor faz sentido na história por meio da memória que pode ser dividida em: memória mítica, memória social e a memória construída pelo narrador. A memória social, pertinente a nossa pesquisa, é dessa forma explicada por Gregolin (2000, p. 21-22), com base em Pêcheux:

A memória social, inscrita nas práticas de uma sociedade, constrói-se no meio-termo entre a atemporalidade do mítico e a forte cronologia do histórico; isto porque, apesar de determinada pela ordem do histórico, não chega a ser, como esta, uma memória construída, ordenada e sistematizada.

A memória discursiva surge a partir de um momento sócio-histórico, e resulta de uma disputa de interpretações historicamente marcada de acontecimentos presentes, ou já ocorridos (FERREIRA, 2001). A memória é constituída historicamente e nesse sentido é na memória discursiva que nasce a possibilidade de se perceber uma formação discursiva anterior que permite o aparecimento ou transformação de enunciados.

Ao interpretarmos uma determinada sequência, devemos perceber a existência de um corpo sócio-histórico que, para Pêcheux, não é algo que está no interior do sujeito, mas “verdadeiramente a um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de tecidos de índices lisíveis, constituindo um corpo sócio-histórico de traços” (PÊCHEUX, 1991, p. 1). Trata-se de uma memória social, coletiva que busca o passado por meio de uma narrativa histórica onde podemos conferir as referências. Baseando-se em Pêcheux, Gregolin (2000, p.21) nos coloca que, para percebermos essa memória social “é necessário buscar os signos de auto-compreensão da sociedade para posteriormente interpretá-la”.

A memória discursiva permite que um discurso dito na atualidade nos remeta a outro, que foi apagado, intencionalmente ou não. Para Pêcheux (1999) a memória está nos implícitos de um texto que deve ser lido como um acontecimento. Esses implícitos não são claros nos textos e é a partir de sua interpretação que a memória histórica será ativada. A memória não pode ser vista como linear e homogênea, ela é, antes de tudo, um espaço polêmico de “deslocamentos e retomadas”, e estes são provocados pelo interdiscurso que é caracterizado pelos diferentes discursos que atravessam o sujeito e colaboram na constituição dos discursos produzidos por ele, estes atravessamentos são de diferentes momentos históricos e lugares sociais.

É pelo interdiscurso que a memória discursiva é constituída, porém, esses discursos não são harmônicos, “é uma região de confronto de sentidos em que idéias contrárias se digladiam” (GREGOLIN, 2000, p. 23), e a forma como a construção de memória é interpretada, é alimentada por esse confronto. Para Gregolin (2000, p. 29) “o interdiscurso se constitui de um emaranhado de vozes que se materializam em textos e a intertextualidade fornece ao leitor as coordenadas históricas para a interpretação”.

Podemos afirmar, então, que a leitura constitui-se em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, levando o leitor a inscrever-se em uma disputa de interpretações, e o interdiscurso são os discursos outros que interpelam o sujeito ao produzir seu discurso, “oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva” (FERNANDES, 2007, p. 56). Dessa forma, percebemos que é pelo interdiscurso que a memória faz sentido, pois precisamos entender quais são os atravessamentos para entendermos o estatuto da memória.

Quando o sujeito discursivo produz um enunciado, ele não percebe que seu discurso provém de discursos outros que o constituíram, ou seja, no interdiscurso, o sujeito não tem um lugar definido, assinalado historicamente, ele se apropria do acontecimento, guarda-o na memória e depois o utiliza como se fosse seu. Courtine nos coloca que o “interdiscurso constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciator na

formação dos enunciados pré-construídos de que sua enunciação apropria-se”, e esses acontecimentos, guardados na memória, aparecem mais adiante, “transformados, truncados misturando inextricavelmente memória e esquecimento” (COURTINE, 1999, p. 18)

Com base em Foucault (A arqueologia do saber), Gregolin afirma que o enunciado constrói a história e a memória por suas batalhas discursivas e esse enunciado pode ser dito da mesma forma, porém, com efeitos de sentidos diversos dependendo da época histórica em que é inscrito, portanto, podemos pontuar que história e memória caminham juntas e entendemos, com Foucault, que tudo é histórico, tudo tem uma relação de semelhança e “explicar um objeto consiste em mostrar de que contexto histórico ele depende”. (GREGOLIN, 2004, p. 32)

Neste sentido, iniciaremos a análise dos trabalhos monográficos, com o intuito de tentarmos perceber a historicidade que marca a noção de leitura que os sujeitos-alunos têm, por meio do suporte epistemológico da Análise do Discurso de linha francesa oferece.

### 3. Um olhar sobre as monografias

A reflexão teórica discutida acima, de que o sujeito é constituído historicamente e de que o saber e o poder estão imbricados, possibilita-nos observar e analisar dois fragmentos extraídos do *corpus* em estudo.

#### **Fragmento 1:**

Em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, cabe a escola estimular a leitura, melhorar as estratégias, principalmente de compreensão. (OLIVEIRA, 2007, p. 6)

O excerto acima faz parte de um dos artigos monográficos selecionados para a análise. Percebemos, pelo texto, que o saber se centraria nas mãos do professor e da escola, que deveria ter um conhecimento profundo de regras gramaticais, ensinando ao aluno pronunciar corretamente os lexemas da língua, tomando como modelo a gramática normativa.

Assim como seria apenas da escola e do professor o dever de estimular a leitura, ficando a família livre desta incumbência. Este ponto de vista pode ser confirmado com o seguinte fragmento: “Ao ensinar a ler, o professor chama a atenção do aluno (iniciante), que passa a vê-lo como espelho para a aprendizagem, evitando aprender pronúncias, interpretações errôneas, em casa.” (ALMEIDA, 2007, p. 13)

Observa-se, de acordo com o trecho citado, que o uso que se faz da língua em casa não obedeceria a estas normas da gramática padrão, assim, a linguagem de casa deveria ser desconsiderada, uma vez que não segue o modelo proposto pela escola. Nesta perspectiva, o professor deteria um poder sobre o aluno, que o consideraria como “espelho”, um exemplo a se seguir, como único que detém conhecimento linguístico suficiente para ensiná-lo a se portar linguisticamente.

Dessa maneira, o discurso da instituição familiar seria interdito, pois não se pode dizer tudo em qualquer lugar e, para ensinar, apenas o discurso da instituição escolar é autorizado. Nesse sentido, a escola é uma instituição que mantém e que controla os saberes acerca da língua e seus usos, e seu discurso seria sempre autorizado, em detrimento do discurso de outras instituições, como a familiar.

Mantendo o saber, a escola manteria, do mesmo modo, o poder. Isso pode ser confirmado pelos estudos do filósofo Michel Foucault (1995), quando trata dos processos de exclusão, em especial, ao que diz respeito à vontade de verdade e aos saberes historicamente constituídos, pois, em cada momento, haverá um saber que será tido como verdade, e esse

saber irá sofrer movências, dependendo do momento histórico em que o sujeito se encontra inserido.

O sujeito discursivo que permeia os enunciados, estaria inserido em determinadas práticas discursivas que o subjetivam, constituindo a noção de leitura que perpassa seus dizeres. Podemos pensar este sujeito discursivo, que aparece nas monografias, como constituído pelo modelo educacional linguístico, que percebe o processo de leitura como algo homogêneo, como se em cada texto o sentido estivesse posto, claro, como se as palavras não pudessem ter outro sentido além do que é percebido em um dado momento da leitura.

Este processo de aprendizagem da leitura tem constituição histórica. Abreu (1999) coloca que a leitura que se tem difundido hoje é bem diferente da que era feita no século XVIII, naquela época, a leitura representava um grande mal para as pessoas, chegando-se ao ponto de pensar que os leitores poderiam adoecer, pois o esforço intelectual produzido ao se ler um texto seria prejudicial aos olhos, ao cérebro, etc.

Além disso, quanto maior o grau de instrução de um grupo social, mais este grupo se fortaleceria para lutar por seus direitos, deste modo, pode-se entender porque “a vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras” (ABREU, 1999, p. 14). Podemos observar esta ‘interdição da leitura’ no sujeito discursivo do *corpus*, pois o sujeito-professor estabelece uma relação de poder sobre o educando, o que é percebido com o enunciado: *o professor chama a atenção do aluno que passa a vê-lo como espelho (...)*. Coloca-se, assim, uma posição de superioridade em relação ao aluno.

Sendo assim, apoiados nos estudos feitos por Abreu (1999, p. 15), refletimos sobre a leitura não como uma prática neutra, “ela é campo de disputa, é espaço de poder.” Poder esse que irá se estabelecer por intermédio do saber, da vontade de verdade.

Foucault, na ‘Arqueologia do saber’, nos coloca que há algumas regras que propiciam ou permitem o surgimento de um dado discurso, assim, para analisar a leitura como um objeto constituído discursivamente, nos basearemos nesse filósofo que propõe três instâncias de aparecimento do objeto, no caso, a leitura. Centraremos-nos apenas nos dois primeiros pela relevância que tem para nosso trabalho.

A família é considerada a primeira instância de emergência, em que o sujeito tem um primeiro contato com a linguagem, a seguir, o sujeito passará para a instância de delimitação dos saberes, no caso, a escola, que irá ditar normas linguísticas modelando-o conforme regras de uso gramatical, que considera corretas e que o sujeito deverá seguir. Nessa rede de saberes e poderes, a escola interdita o discurso do aluno, por ser uma instituição que tem seu discurso autorizado em nossa sociedade.

### **Fragmento 2:**

Os professores precisam assumir o papel de leitor para que os alunos possam ler através deles, para que a escola cumpra sua missão de comunicar a leitura como prática social. (NUNES, 2007, p. 07)

Podemos perceber, pelo excerto acima, que o sujeito discursivo que emerge desses dizeres não concorda com o modelo educacional, no que se refere ao ensino de línguas, no qual está inserido. Para esse sujeito, a leitura não pode ser vista de forma homogênea, ela seria um espaço de deslocamentos e retomadas, em que o conhecimento de mundo que o educando possui precisaria ser lavado em consideração.

Conforme já foi colocado, a posição-sujeito que o aluno-professor ocupa, ao produzir sua monografia acerca da leitura, faz com que ele lance um determinado olhar,

constitutivo de suas práticas, sobre o aprendizado que teve durante a vida escolar, criticando-o. Desse modo, ele percebe a leitura a partir da posição-sujeito que ocupa que é historicamente constituído. Isso pode ser confirmado pelo trecho: “Uma das práticas comuns da escola é a “leitura autorizada”. Esta prática parte do pressuposto que só há uma única maneira de abordar um texto e uma única interpretação a ser feita, aquela que o professor julgar correta.” (NUNES, 2007, p. 09)

Nota-se, no fragmento destacado, que o professor, por possuir um ‘saber’, tem controle sobre a leitura que o aluno produz, só aceitando as interpretações, acerca do texto lido, que considera como ‘corretas’, ou seja, aquelas que seguem os padrões lingüísticos nos quais está inserido. Nesse sentido, Possenti (2001) pontua que, quando se pensa em leitura errada, é necessário que se perceba a constituição histórica dos sentidos.

Assim, percebemos que este sujeito, apesar de se encontrar inserido nas práticas que consideram a leitura como algo homogêneo, não concorda com elas, situando-se, deste modo, em um entre - lugares, pois apesar de inserido, contradiz o que está posto acerca da leitura no modelo educacional lingüístico. Deste modo, o sujeito em análise, questiona a interdição que os alunos sofrem em seus discursos, referentes ao texto lido, por parte do professor, que é tomado como fonte de saberes inquestionáveis, posicionando-se como a ‘verdade’.

#### **4. Considerações finais**

Nosso intuito com este artigo foi lançar um olhar sobre a questão da noção de leitura que os professores universitários possuem. Pudemos perceber que, na maioria das vezes, o professor que está se formando, não tem uma visão ampla do que seja a leitura e, deste modo, haveria uma dificuldade no sentido de possibilitar ao aluno criticidade na leitura de um texto qualquer.

Seria relevante, dessa maneira, que estes profissionais se atentassem para os diversos modos de se ler um texto, sempre há mais de uma interpretação possível. Pudemos verificar, também, sob o suporte epistemológico da AD, que os professores das monografias analisadas teriam uma constituição de leitura como algo homogêneo. Ressaltamos que este é apenas uma interpretação de tantas outras que podem ser lançada sobre o *corpus* aqui esboçado.

#### **Referências bibliográficas**

ABREU, Márcia (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ALMEIDA, Elza Espíndula. **Importância da leitura de textos que promovem autoestima dos alunos**. Monografia de conclusão do curso de Letras. Goiatuba 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999, p.15-22.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de letras UFRGS, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ° edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Foucault: O discurso nas tramas da história. In: FERNANDES, Cleudemar; SANTOS, João Bosco Cabral. (orgs.) **Análise do discurso: Unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004, p.19-43.

\_\_\_\_\_. Maria do Rosário Valencise. Recitações de mitos: a história na lente de mídia. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Filigranas do discurso: as vozes da história**. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Araraquara; Laboratório Editorial, 2000, p.19-34.

NUNES, Nilva Moreira. **Leitura e escrita – ofício de professores**. Monografia de conclusão do curso de Letras. Goiatuba 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria. **A importância da leitura em textos diversificados**. Monografia de conclusão do curso de Letras. Goiatuba 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et all. **O papel da memória**. Trad. bras. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p.49-56.

\_\_\_\_\_. Lecture et mémoire: projet de recherche; In: MALDIDIER, Denise. **L' Inquietude Du Discours**- texts de Michel Pêcheux. Paris, Éditions des Centres, 1991. (Tradução de GREGOLIN, Maria do Rosário).

POSSENTI, Sírio. **A leitura errada existe?** Revista Presença Pedagógica, v. 7, n. 40, julho/agosto, 2001.

SANTOS, João Bosco Cabral. Uma reflexão metodológica sobre Análise do Discurso. In: FERNANDES, Cleudemar; SANTOS, João Bosco Cabral. (orgs.) **Análise do discurso: Unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 109-118.