

CLAUDIA CRISTINA MULLER

DESENVOLVENDO A LEITURA CRÍTICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD, da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação a Distância.

Professora Orientadora: Cristina Azra Barrenechea

CURITIBA
2001

CLAUDIA CRISTINA MULLER

DESENVOLVENDO A LEITURA CRÍTICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD, da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação a Distância.

Professora Orientadora: Cristina Azra Barrenechea

CURITIBA
2001

Termo de Aprovação

Claudia Cristina Muller

DESENVOLVENDO A LEITURA CRÍTICA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná

Orientadora:.....

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 01 |
| 2. DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA..... | 05 |
| 2.1 Concepções de Linguagem..... | 05 |
| 2.2 Como Ensinar Leitura?..... | 06 |
| 2.3 O que é texto?..... | 10 |
| 2.4 Interação..... | 11 |
| 2.5 Alteridade..... | 14 |
| 2.6 Intencionalidade..... | 20 |
| 2.7 Informatividade..... | 27 |
| 2.8 Interatividade..... | 28 |
| 2.9 Contextualização..... | 29 |
| 2.10 Leitura Crítica..... | 30 |
| 3. CONCLUSÃO..... | 37 |
| 4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... | 41 |

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a Proposta de Capacitação dos Professores do Estado do Paraná, que objetiva a melhoria nos níveis de eficiência da ação pedagógica, ministrei Cursos de Leitura Crítica em 1997 e 1998 para pequenos grupos de professores nos Pólos de Curitiba, Ponta Grossa, Paranavaí, Guarapuava, Pato Branco, Londrina, Toledo, Umuarama, Jacarezinho e Mandirituba. Em 1999, o Governo teve dificuldade de dispor de verbas para o deslocamento de instrutores e cursistas, em virtude da contenção de despesas no Estado.

Diante desse impasse *necessidade de capacitação X limitações de tempo / espaço / verbas*, elaborou-se um material para o Desenvolvimento da Leitura Crítica, na modalidade de Educação a Distância.

O Plano Decenal da UNESCO (1996-2001) enfatiza a necessidade de educar, atualizar e motivar os professores utilizando enfoques inovadores, incluindo a Educação a Distância.

Com essa proposta de capacitação, democratiza-se e flexibiliza-se a oportunidade de aperfeiçoamento profissional e a construção do próprio conhecimento (formação-ação).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral produzir material para o Desenvolvimento da Leitura Crítica, na modalidade de Ensino a Distância.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Relacionar as teorias da linguagem que darão sustentação ao trabalho: Sociointeracionismo, Semântica, Semiótica, Análise do Discurso e Comunicação;
- b) Selecionar textos para compor o material didático;
- c) Elaborar material didático auto-instrucional, dialógico, com linguagem própria para a Educação a Distância.

Este trabalho está embasado nas concepções dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin, e uma concepção construtivista da educação, inspirada sobretudo no construtivismo sócio-histórico de Vigotsky.

Pedagogos e lingüistas progressistas, como Paulo Freire e João Wanderley Geraldi , também lançam mão de teorias tanto lingüísticas como literárias e comunicacionais que fundamentam o estudo da dinâmica dos textos e dos seus contextos, incluindo aí a relação texto-leitor. Essas teorias permitem conceber e

concretizar a noção de interação e contextualização, em diferentes níveis intra e extratextuais.

Uma das teorias modernas com a ênfase no poder da linguagem de criar universos é o estruturalismo, que se ocupa com a literariedade, entendendo o texto como uma estrutura de signos verbais em relação harmônica ou contraditória uns com os outros. O estruturalismo evolui para a semiologia, ampliando os estudos literários a outras linguagens não-verbais e preocupando-se em como eles geram significados e comunicação dentro da sociedade.

A semiologia de Bakhtin, linha teórica comprometida com o social, permite a correlação entre os conflitos sociais e a estrutura do texto, pela análise da dimensão ideológica do signo lingüístico.

A leitura do texto neste quadro sociológico exige o conhecimento prévio da história da sociedade em que ele foi produzido (contextualização) e se efetua pelo cotejo entre os fatos reais e os fatos fictícios, conscientizando o leitor do que é o ser humano e resgatando-o das distorções ideológicas que o reificam e alienam.

Diante disso, o objetivo dos educadores é promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. Aquilo que chamamos de “espírito crítico” não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora.

Se a educação de leitores críticos e criativos é a finalidade primordial da ação pedagógica, então devemos verificar suas implicações na esfera da metodologia da leitura.

2. DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Até os anos 70, o ensino da língua tinha como base a Teoria Comportamentalista, concebida como código e aprendida por treinamento, pela criação de hábitos. Este, era um ensino centrado na repetição, na reprodução das idéias, no simples decodificar e responder as questões tal como se encontravam no texto ou usando exercícios do tipo “siga o modelo”. Quando muito, usavam-se paráfrases para responder as questões, ou seja, “diga com suas palavras”, deixando de lado a criatividade, o pensamento crítico.

Já a proposta de João Wanderlei Geraldi, dos anos 80, se fundamentou numa concepção em que a leitura ocorre em meio a uma ação coletiva, a um processo interacional. O ensino se organiza centrado na leitura, discussão e produção de textos (in: Portos de Passagem).

Essa perspectiva sociointeracionista da linguagem, Vygotskyniana, vê a linguagem como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, isto é,

homem e linguagem são realidades inseparáveis (FARACO). A linguagem é fruto da interação social, portanto, produto histórico-cultural. Os professores deveriam, portanto, trabalhar a linguagem em seu contexto de uso.

Certamente, não se quer aqui, assumir o desenvolvimento da Leitura Crítica como um “método”, uma nova metodologia, solta de tudo, independente, visto que a criação e a reelaboração de alternativas metodológicas pressupõem ações coordenadas em vários níveis: opções que envolvem concepções de ensino, de escola, de avaliação, de professores, de aluno, de linguagem, de mundo, de postura. É a conjunção dessas concepções que vai gerar e sustentar essa proposta de leitura crítica; que vai dar sentido à ação docente.

Diante disso, o professor precisa explicitar as suas próprias concepções, principalmente, no caso de Língua Portuguesa, sua concepção de linguagem.

Esta proposta pretende mostrar uma forma de interpretar textos com base no Sociointeracionismo, Análise do Discurso, Semântica e Semiótica, trabalhando cada texto como a materialização de uma intenção comunicativa, adaptada a uma situação, por meio de uma estratégia discursiva.

2.2 COMO ENSINAR LEITURA?

Melhor dizendo: Como desenvolver e aprimorar a competência da leitura do mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola? Que dinâmicas podemos organizar para que isso ocorra concretamente? Como selecionar os textos para o desenvolvimento de uma leitura crítica?

O texto é um material indispensável no desenvolvimento da ação pedagógica. Cada professor, porém, orienta a escolha de textos por critérios diferentes.

Uns escolhem o texto porque o consideram acessível ao aluno. O critério utilizado, neste caso, é a imagem que se tem do aluno e de sua capacidade de compreensão do texto.

Outros escolhem um texto porque ele é bom para se fazer exercícios gramaticais (tem muitos verbos, adjetivos, advérbios); ou porque ele tem boas frases para análise sintática. Nesse caso, o texto é escolhido a partir tipo de ensino que o professor faz, centrado na chamada “gramática aplicada”. O texto, então, surge como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais.

O professor ainda pode dizer que escolheu alguns textos porque eles são críticos. O critério é, nesse caso, o conjunto de valores que o professor possui e gostaria, no fundo, que o aluno incorporasse como seus.

Outro professor poderá dizer que escolheu determinado texto porque é gostoso de ler, é lúdico. O critério é, nesse caso, o prazer.

Um outro ainda escolheu um texto para confrontá-lo com outros textos que tratam do mesmo assunto, mas com pontos de vista diferentes, ou ainda mostrar como um assunto foi tratado em editoriais de vários jornais. O critério desse professor é o princípio de que as pessoas vêem o mundo de forma diferente, têm leituras diferentes de uma mesma notícia e, em consequência, *o que e como elas dizem* ou *querem dizer* é também diferente. E o professor quer justamente que os alunos percebam essa multiplicidade de leituras, variando de acordo com cada contexto.

E você, que tipo de preocupação orienta a sua seleção de textos? Você se

encaixa numa dessas categorias? Já experimentou pedir aos alunos qu

selecionem os textos mais interessantes, intrigantes, curiosos ou que gerem

polêmica?

E depois da escolha, como o texto é trabalhado? Tente fazer um roteiro das etapas de interpretação dos textos.

Para a interpretação de textos, em muitos casos, o professor lê e, em seguida, faz um questionário com perguntas sobre os personagens, sobre os eventos. Há aqui a concepção de que o texto é algo dado e a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva, o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história, se identificou o personagem e os fatos.

Algumas vezes, o questionário envolve questões de valores. Solicita-se do aluno a sua opinião sobre o personagem X ou Y e, via de regra, os valores expressos no exercício transitam na divisão maniqueísta do “concordo/discordo”. Há aqui uma concepção de ensino que reforça ou simplesmente critica valores e crenças hegemônicas.

No entanto, há professores que trabalham o texto numa concepção mais integradora, construcionista e crítica: propõem a leitura e a compõem com outros textos (intertextualidade), ficcionais ou não, histórias, referenciais. Solicitam que o aluno o compare com os seus próprios textos (contextualidade), seus referenciais, com o referencial do outro (colega), a fim de observar as diferenças de vocabulários (valor semântico das palavras), de tratamento do assunto (intencionalidade), buscando compreender as raízes dessas diferenças, a fim de repensar com espírito crítico e criatividade, propor novas formas, reelaborar seus conceitos e ter uma nova percepção do mundo.

Além desse trabalho, importante também é trabalhar certas propriedades dos textos, de maneira a perceber como suas partes se amarram (coesão), como suas idéias se articulam (coerência) e de que modo se dá a sua seqüência (progressão).

Nessa perspectiva, a leitura não é vista como mero reconhecimento, tampouco uma passagem doutrinária de valores. Ao contrário, tal abordagem do texto, além de apreender as propriedades do texto como objeto verbal, procura

trabalhar com as diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes destas diferenças e percebê-las na perspectiva da interação socioverbal.

Se o professor tem compreensão que a linguagem se realiza numa multidão de discursos diferentes e, como falantes, nosso discurso é uma conjunção destes discursos diferentes; e que, nessa conjunção, pode predominar a mera repetição de discursos hegemônicos (lugar-comum) é tarefa da escola criar condições para que o aluno perceba a realidade lingüística criticamente e amadureça o seu próprio discurso, desenvolvendo um trabalho num nível mais sofisticado e abrangente da linguagem. Assume que é possível “ir além”, isto é, extrapolar a concepção de linguagem mais tradicional da escola e começar a entender a linguagem como expressão de uma visão de mundo. Perceber que, se meu discurso é o discurso do lugar-comum, no mínimo, minha visão de mundo é a do lugar-comum.

2.3 O QUE É TEXTO?

“Texto é todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura, partilham da qualidade de textos”. (Bordini e Aguiar, 1988)

Esse conceito amplo de texto é que fundamenta as posições de Paulo Freire sobre a leitura de mundo como antecedente da leitura da palavra. Este autor insiste na “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou de linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.(...) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”(1982 : 1-2) Assim, a leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar como cidadãos.

2.4 INTERAÇÃO

No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático, mesmo porque as experiências, a origem, a história dos leitores nunca são iguais. Daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura igual, destacando as mesmas idéias. Essa diferenciação ou falta de semelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de significações.

Na base desta proposta, o professor não mais se apresenta como o “dono” dos significados ou como o proprietário exclusivo da chave das interpretações dos textos (utilizando-se de gabaritos ou livro do professor contendo as respostas ditas “corretas”). A postura pedagógica, neste caso, volta-se a um tipo de trabalho

através da qual os sujeitos-leitores atingem ou produzem o maior número possível de significações para os textos, o que reverte em um maior aprofundamento dos temas e, conseqüentemente, uma compreensão mais ampla e refinada da realidade. Assim, caso essa postura seja devidamente assumida e praticada, deverá existir tempo e espaço para que os leitores partilhem os significados a que chegaram durante e após a interação com os textos.

Nesse processo de enriquecimento mútuo, a leitura deixa de ser a mera repetição ou reprodução de significados institucionalizados e fechados, para se constituir em dinâmica, viva, democrática, integradora e produtiva.

Nessa perspectiva de trabalho, jamais podemos considerar um texto como a objetividade do real, pois o mundo é recriado no texto através da mediação de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos. Assim, somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem.

Diante do exposto, o objetivo geral da proposta Desenvolvendo a Leitura Crítica é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos, de acordo com a “visão de mundo” de cada um.

Como objetivos específicos apresentamos os seguintes:

- a) ler compreensivamente, concordando ou discordando do texto, rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, rejeitando-o, assimilando-o, repetindo-o, redizendo-o, parodiando-o;

- b) ler criticamente, percebendo que em cada texto há um sujeito-autor, com uma prática histórica, uma intenção;
- c) ler semioticamente, desvendando “o que o texto diz” e “como ele faz para dizer o que diz”;
- d) ler as obras clássicas da literatura, tendo clara a relação entre o contexto histórico, político e social do autor e o contexto do leitor.

Quanto aos procedimentos a serem adotados no decorrer das aulas, propõe-se:

- a) leitura oral pelo professor;
- b) releitura com a participação dos alunos;
- c) elucidação de dúvidas de vocabulário (consulta ao dicionário);
- d) dinâmicas de grupo para etapas de interpretação.

As metas a serem atingidas na compreensão de cada texto constituem as seguintes etapas de interpretação:

- a) estabelecer a idéia principal do texto;
- b) estabelecer as idéias secundárias;
- c) relacionar essas idéias entre si e com outros referenciais (repertório do aluno);
- d) perceber contrastes e/ou coincidências entre afirmações do texto e aspectos do real;
- e) apreender as idéias, informações, pontos de vista e/ou valores derivados da leitura, elaborando sínteses;
- f) manifestar-se diante das afirmações e teses dos textos.

Logicamente, estas etapas não se aplicam a todos os textos. Cada texto, em cada contexto, é o que norteia o trabalho a ser feito pelo professor. O que não se pode perder de vista, para contemplar uma Análise do Discurso, é o veículo de publicação do texto, o interlocutor e o público-alvo.

2.5 ALTERIDADE

Em todas as concepções de leitura, passando das mais tradicionais até as mais recentes, três elementos são sempre destacados: o *autor*, o *texto* e o *leitor*.

Fazendo uma retrospectiva histórica em termos dos estudos realizados sobre essa atividade lingüística, pode-se ressaltar que, em cada época da história, um desses três elementos era privilegiado. Houve épocas em que não se podia falar em leitura sem relacionar esse ato ao autor. Em outras, o foco das atenções foi o texto.

Hoje, estamos na era do leitor. Os estudos colocam o leitor como o principal elemento a ser abordado na explicitação do ato de ler. Para ilustrar o destaque dado para o leitor, basta percorrer alguns ensaios sobre a leitura e encontramos: “... o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se” (SILVA, 1991, p.44).

...Esta visão torna o papel do leitor altamente ativo. Faz com que o que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto na sua

compreensão(...) Os leitores utilizam uma quantidade mínima de informação textual disponível necessária em comparação com os esquemas lingüísticos e conceituais do leitor existentes para obter o significado (GOODMAN, 1991, p. 18)

Em termos práticos, para explicitar o papel do leitor no processo de leitura, vamos partir de um pequeno texto de Jô Soares publicado na Revista Veja de 02-06-1993:

Papos da Capital

- Como é mesmo o nome do novo ministro da Fazenda?
- Fernando Henrique Cardoso.
- Como é? Não estou escutando. Repita, por favor.
- Fernando Henrique Cardoso.
- Não ouvi. A ligação está ruim! Diga mais alto!
- Vou repetir: Fernando, como em Collor, Henrique, como em Simonsen, e Cardoso, como em Zélia!

A idéia que aparece no texto, examinando o código, isto é, as marcas lingüísticas, é a seguinte:

- 1- Pessoas conversam pelo telefone.
- 2- Uma delas quer saber o nome do novo ministro da Fazenda.
- 3- O novo ministro da Fazenda é Fernando Henrique Cardoso.

- 4- A ligação está ruim e o outro não ouviu e pede que repita o nome.
- 5- O nome é repetido, com exemplos de outros nomes conhecidos, tentando “facilitar” a compreensão.

Acontece que a leitura realizada apenas com base no texto – informações lingüísticas – não é leitura no sentido estrito do termo. É um mero reconhecimento dos elementos que fazem parte do código lingüístico. É uma leitura chamada de decodificação. A esses elementos lingüísticos já citados, acrescentam-se, agora, as informações que estão com o leitor. Informações que fazem parte do “conhecimento do mundo” do leitor. Uma outra leitura do texto pode ser feita, acrescentando-se esse conhecimento de mundo:

1. “Fernando como em Collor”, este ex-presidente brasileiro afastado por impeachment, disse que acabaria com a inflação com um só tiro.
2. “Henrique como em Simonsen”, este ministro da Fazenda do último governo militar brasileiro, responsável pelo “Plano de Estabilização Financeira”;
3. “Cardoso como em Zélia”, esta ministra da Fazenda do “Plano Collor”, responsável pelo confisco do dinheiro do povo brasileiro, e condenada pelo STJ.
4. Fernando Henrique Cardoso é o novo ministro da Fazenda, responsável pela economia do país.
5. Há uma ironia seguida de descrédito com o nome do novo ministro da Fazenda, já que o compara dos três políticos já conhecidos do povo brasileiro.
6. A história se repete.

Podemos perceber que as informações estão mais no conhecimento de mundo do leitor (extralingüístico), do que informações lingüísticas. Existem informações implícitas que são pertinentes para que a significação seja construída (contextualização).

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo (seus referenciais), que o leitor constrói o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer, com segurança, que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. Que se o texto não fizer sentido para o leitor, sem os esquemas de interpretação possíveis para desvendar os significados, ele não é texto.

Essa visão aberta do texto foi estabelecida, de maneiras diferentes, por pensadores contemporâneos tais como Umberto Eco e Jacques Derrida. E forte em Wolfgang Iser (1979) o conceito de leitor implícito, ou seja, a idéia de que um texto não existe se o leitor não interagir com ele.

No seu livro *O Ato da Leitura* (original em alemão), já traduzido para vários idiomas, Iser destaca a leitura como um processo de modificação da memória, em que o antigo se confronta com o novo, gerando a ruptura e a ampliação dos padrões de expectativa do leitor enquanto este for sujeito ativo no “preenchimento” das indeterminações textuais. Quando lemos, tomamos decisões interpretativas,

“complementando as lacunas” ou desafios impostos pelos textos. (The Act of Reading. Baltimore: John Hopkins, 1978).

O texto, na sua superfície lingüística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Segundo Iser, apresenta “vazios” – implícitos, pressupostos, subentendidos – que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor.

Observe essa charge: Não há esquemas de interpretação suficientes para que os personagens se entendam. Portanto, não há comunicação.



A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial para a compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe

permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Para fazer um exercício de ativação do conhecimento prévio, leiamos o texto abaixo, traduzido de Dooling e Landman, ("Effects of comprehension on retention of prose", Journal of Experimental Psychology 88, 1981), e depois de tê-lo lido, tantas vezes quanto for necessário, tentemos recontar o que lembramos e responder algumas questões:

"Como gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadi-lo de seu plano. "Os olhos enganam" disse ele, "um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado" . Então as três irmãs fortes e resolutas saíram à procura de provas, abrindo caminho, às vezes através de imensidões tranqüilas, mas amiúde através de picos e vales turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso".

Agora tentemos responder:

- Qual o título do texto?
- Quem é o herói?
- Qual é o seu plano?
- De que planeta trata?

- *O que são as irmãs e por onde elas estão abrindo caminho?*
- *Quem eram os indecisos e quais rumores espalhavam?*
- *Quem eram as criaturas aladas e de onde vieram?*

Provavelmente tivemos algumas dificuldades para compreender o texto. Para que ele fizesse sentido, foi necessário buscar nosso conhecimento enciclopédico para responder às perguntas. O texto nos deu algumas pistas, por exemplo, “um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado”, que nos remeteu, imediatamente, ao “ovo de Colombo”. Isto nos lembra dos livros escolares e do filme “1492, a Descoberta da América por Cristóvão Colombo”. Desta forma, foi necessário ativar nosso conhecimento prévio, enciclopédico, bem como buscar outros textos (intertextos) para desvendar o texto acima.

2.6 INTENCIONALIDADE

Como sabemos, o autor de um texto tem determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer contato com o leitor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de uma determinada maneira. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.

A intencionalidade tem relação estreita com o que se tem chamado de argumentatividade. Se aceitamos como verdade que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz o texto,

então estamos assumindo nossa condição de leitores atentos, com visão ampla e pluridimensional da realidade.

Para melhor entender essa relação de uso intencional da linguagem, vamos ler os textos abaixo:

Texto Publicitário

Eles chegaram aqui no início do século. Uma gente brava, com a bagagem carregada de esperança.

Em pouco tempo, os imigrantes descobriram um país receptivo à experiência e à cultura que eles traziam no sangue.

Mas também descobriram um grande desafio.

E não perderam tempo. Dotados de uma vontade férrea, trabalharam duro. E, além do sobrenome, legaram a seus descendentes a crença no ideal de progredir e vencer.

Estrangeiros que descobriram que para ser brasileiro bastava gostar do Brasil. Que escreveram a história contemporânea deste país. Na indústria. Nos campos. Nas cidades.

Joaquins, Giovannis, Toshiros, Peters, Gunthers, Samires e Juans. Todos, Sem exceção.

A Shell veio para o Brasil mais ou menos nessa época. E, 75 anos depois, pode avaliar a trajetória daqueles que se dispuseram a atravessar o mundo em busca de um futuro melhor.

E faz questão de homenagear a todos. Que vieram e ficaram.

(Revista Veja, n. 845, 1989)

Este texto foi veiculado numa conceituada revista brasileira, no ano de 89. O objetivo inicial de trabalho com este texto é o de discutir as questões inscritas a seguir:

-
- Qual a finalidade básica de um texto publicitário?
 - O autor começa o texto omitindo uma informação. Que informação é essa e por que ele usa essa estratégia?
 - A que lugar se refere o advérbio "aqui" na primeira frase? Justifique.
 - "Eles chegaram aqui no início do século". Que século é esse?
 - A quem o autor se refere com a expressão "uma gente brava"?
 - A imagem dos imigrantes é positiva. Que elementos mostram isso?
 - O que o autor quis dizer que a bagagem era carregada era carregada de esperança?
 - Por que o autor usou "descobrir" em vez de "achar"?
 - O texto diz que os imigrantes traziam no sangue experiência e cultura. Que diferença há entre uma e outra?
 - Além de destacar o valor dos imigrantes, o que mais o texto valoriza?
 - Que trechos mostram que o autor continua a valorizar os imigrantes?
 - Segundo o texto, o que basta para ser brasileiro?
 - De acordo com esse conceito, a Shell, empresa responsável por esse texto publicitário, poderia ser considerada uma companhia brasileira? Justifique.
 - Qual o significado da frase: "Que escreveram a história contemporânea deste país" ?
 - Que nacionalidades são citadas no texto? Como você as identificou?
-

- Que contradição há entre as informações no penúltimo parágrafo?
- Aparentemente, o texto se preocupou em homenagear os imigrantes. Nos últimos parágrafos percebemos a verdadeira intenção. A quem o texto quer homenagear?

A última questão parece sintetizar a idéia central do texto, a intenção do texto, que nos remete à idéia de que a Shell está fazendo uma homenagem aos imigrantes. O próximo passo é contextualizar, ou seja, verificar os fatos políticos / históricos / sociais que estavam ocorrendo no país na época em que o texto foi publicado:

Fato: *Discutia-se no Congresso Nacional a distinção entre empresa nacional e empresa estrangeira. As empresas consideradas nacionais seriam beneficiadas com subsídios e financiamentos do Governo Brasileiro.*

- De posse desta informação, qual é a real intenção do texto?

SBT, líder absoluto da vice-liderança

Há vinte anos atrás, os Diários Associados eram o maior império de comunicação do país. E todo mundo dizia que era praticamente impossível vencê-lo.

Era.

Hoje, o primeiro lugar está nas mãos da Rede Globo. Uma das melhores televisões do mundo. E só Deus sabe o quanto é difícil disputar com ela.

Mas, apesar disso, o SBT vem crescendo dia após dia.

Em maio de 1987, alcançou 23% de participação na audiência total do mercado nacional. Um fato extraordinário, se você levar em conta que, durante algum tempo, a Globo não era somente o primeiro lugar em audiência. Ela era o único lugar em audiência.

Para crescer assim, o SBT se baseou num marketing inteligente que, em vez de tentar copiar a Globo, busca justamente fazer o que ela não pode fazer. O SBT fugiu do padrão global e adotou o padrão Brasil.

Nós fazemos programas parciais, emocionais, inflamados, exagerados, açucarados. Cobrimos temas e matérias populares. Se você não gosta, desculpe a nossa falha, mas eles dão audiência.

Nossa programação fala com o povo. Essa enorme massa de pessoas que consomem cigarros, fósforos, bebidas, que depositam, fazem poupança.

Não queremos ser boutique. Somos magazine.

Não queremos ser restaurante de luxo. Somos cadeia fast food.

Não queremos só prestígio: queremos audiência.

Quanto está custando um minuto de prestígio?

E é por isso que estamos crescendo tanto, chegando até em determinados horários a realizar o impossível: bater o líder.

E 23% é uma fatia do mercado à qual nenhum anunciante pode ficar indiferente.

Quando um empresário está cansado dos problemas do mundo, ele liga SBT. Quando um intelectual quer rir um pouco e virar menino, ele liga SBT. Quando um publicitário quer saber o que o povo está escutando e pensando, ele vira SBT.

Hoje nós somos vice. Um dia, seremos versa.

(jornal do Brasil, 10 de julho de 1987)

Que expressão do texto determina a evolução das comunicações no Brasil?

O nome Diários Associados aparece sem explicação. Por quê?

Em que momento do texto percebemos a generalização?

O autor começou fazendo referências ao passado “há 20 anos atrás”. Que frase estabelece essa relação com o presente?

Esse texto visa à promoção do SBT, no entanto, a Rede Globo é elogiada.

Isto é importante ser dito? Por quê?

O texto diz que Diários Associados foi substituído pela Rede Globo, o maior império de comunicação do país. O que isto significa, implicitamente?

Como o autor mostra a dificuldade de o SBT disputar com a globo?

Com que finalidade é divulgado o aumento da audiência do SBT?

Que frase faz uma afirmação exagerada? Qual é o exagero e com que finalidade ele foi utilizado?

Dê dois exemplos onde o próprio SBT se elogia.

O que o texto pretende ao chamar o estilo da Globo de “padrão global” e o do SBT de “padrão Brasil”?

Que tipo de programa o SBT realiza e a Globo não?

A expressão “desculpe a nossa falha” era muito usada pelos locutores da Globo em caso de problemas de transmissão. A quem deve referir-se o pronome você na frase: “Se você não gosta, desculpe a nossa falha...”?

Segundo o texto, qual é a preocupação maior do SBT?

- Quando uma empresa tem esse objetivo como preocupação maior, o que pode ficar em segundo plano?
 - Do 8º ao 11º parágrafo, quem é o receptor que o SBT pretende atingir? Justifique.
 - Segundo o texto, quem seria boutique ou restaurante de luxo e busca exclusivamente prestígio?
 - Indique três significados na relação boutique X magazine.
 - A programação oferecida pelo SBT Pode apresentar um defeito: “Quando um empresário está cansado dos problemas do mundo, ele liga SBT”. Que defeito é esse?
 - Com que significado a palavra “massa” está sendo utilizada no texto? Que outros significados podemos atrelar a esta palavra neste contexto?
-

Para refletir:

Você, como leitora e telespectadora, pode e deve impor filtros e resistências de caráter cognitivo, emotivo e ético aos textos veiculados na e jornais. Você geralmente percebe a intenção de cada texto apresentado mostra isso aos seus alunos) ou é uma leitora ingênua e vulnerável a s?

Você concorda com a frase “A televisão é o espelho da ideologia minante”? Acha que a TV reflete essa ideologia, impondo-a, legitimando-a expandindo-a? Ou acredita que nós, enquanto educadores, precisamos

discutir com os alunos as diversas linguagens e tendenciosidades que aparecem nos textos? De que forma?

Os alunos reconhecem o modelo socializador da televisão geralmente como meio de entretenimento e lazer barato, de informação e aprendizagem do conhecimento científico. Isto comprova que a TV está concorrendo com a escola no processo de socialização.

Um dos aspectos da formação da cidadania é a formação do telespectador crítico, consciente e também do consumidor e do eleitor conscientes. Há muitas práticas educativas que podem levar a formação do telespectador: educação para a mídia, integração com novas linguagens e tecnologias, dentre outras. A criança e o adolescente percebem com clareza que podem ver o mundo através da televisão, conhecer outras culturas. Para eles, a TV funciona como uma janela aberta para o mundo.

Pode-se concluir, então, que a visão ofuscante, fascinada, parcializada do texto televisivo e descontextualizada dificulta a análise pormenorizada de todas as dimensões da realidade?

2.7 INFORMATIVIDADE

A informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Um texto será menos informativo

quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida. Assim, se contiver apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo; se contiver, além da informação esperada ou previsível, informação não previsível, terá um grau maior de informatividade; se, por fim, toda a informação de um texto for inesperada ou imprevisível, ele terá um grau máximo de informatividade.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição das informações no texto, de modo que o leitor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do autor de produzir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo do texto a ser produzido.

2.8 INTERATIVIDADE

Alguns aspectos podem ser importantes para a adoção de uma postura metodológica pelo professor. Metodologia é uma questão de postura, de ideologia, metas, objetivos e fundamentos e não apenas de técnicas de ensino. É muito mais uma questão de engajamento do professor, sua concepção de leitura e de ensino do que “o que fazer” e “como fazer”.

Desta forma, a adoção de uma perspectiva textual-interativa não só resolveria de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição

metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesmo.

2.9 CONTEXTUALIZAÇÃO (OU CONTEXTUAÇÃO)

A construção de significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se da contextualização.

Etimologicamente, contextualizar significa enraizar uma referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado.

Contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações. À medida que incorpora relações tacitamente percebidas, a contextualização enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento.

Em *The End of Education* (1995), Postman defende o ponto de vista de que o significado da vida expressa-se por meio de uma narrativa, ou de que sem uma narrativa, a vida não tem significado: sem significado, a Educação não tem propósito; e a ausência de propósito é o fim da Educação.

Tal associação da vida a uma densa teia de significações, como se fosse uma imenso texto, conduz a que a contextualização seja naturalmente associada a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a realidade histórico-social.

2.10 LEITURA CRÍTICA

O que separa leitores críticos e simplistas é, justamente, o exercício da reflexão. A leitura crítica pode ser entendida como um meio de repensar valores, conceitos e idéias.

Pode-se dizer que a leitura crítica por lazer e a leitura acadêmica compartilham pelo menos dois aspectos básicos: ambas envolvem a reação subjetiva e individual em termos de valores e gostos culturalmente determinados. Ambas se enriquecem a partir das diversas abordagens à forma, como a exploração de contextos (intertextos) sociais, políticos, históricos, psicanalíticos e antropológicos.

A crítica literária reflete, portanto, através de todas as opiniões congeniais e conflitantes que apresenta, leques de valores conforme culturas e tempos.

A imparcialidade é uma virtude rara entre os críticos. Apesar de o pluralismo e a busca da síntese terem sido defendidos na última década, se explorarmos a bibliografia, encontraremos abordagens críticas bem tendenciosas, como a estruturalista (ainda dominante no Brasil), a marxista, a feminista. a

psicoanalítica, a semiótica, a semiológica e a pós-estruturalista, esta última já mais libertada de ideologias e podendo aproveitar conhecimentos gerados por todas as outras correntes.

De um modo geral, a crítica é uma atividade de leitura e releitura que implica o questionamento e o exercício da curiosidade, um meio pelo qual se expressam mudanças de sensibilidade num processo dinâmico de reavaliação.

À medida que um bom leitor descobre o significado de um texto, ele se envolve em processos suplementares, a saber:

- faz referências;
- vê implicações;
- julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das idéias apresentadas;
- compara pontos de vista diferentes;
- aplica as idéias adquiridas a novas situações;
- soluciona problemas e integra as idéias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividades são adquiridos.

Devemos considerar alguns aspectos não-cognitivos que atuam na interpretação do texto: status emocional, atitudes profundas, interesse dominante e estrutura da personalidade do leitor. Hitler já declarava no seu *Mein Kampf*: "Em grande parte, o seu efeito (o dos textos) deve apontar para as emoções, e apenas em um grau muito limitado ao chamado intelecto. É preciso evitar recorrer em

excesso ao raciocínio lógico de nossa gente. A receptividade das grandes massas é muito limitada, a sua inteligência é pequena, mas, no entanto, têm uma enorme capacidade para esquecer as coisas. Como consequência de tudo isso, a propaganda efetiva deve restringir-se a alguns pontos e insistir nesses slogans até que o último cidadão desta audiência entenda que é o que nós queremos que compreenda com esse slogan que estamos propondo”.

A seguir colocamos alguns exercícios de reflexão:

Slogans são frases concisas, elementares, contundentes e sugestivas. Segundo Olivier Reboul, “uma comunicação feita de slogans impede uma reflexão complexa. São fórmulas para evitar que se pense”. Rodriguez Caballeira diz que os slogans são “a linguagem do não-pensamento”. O que você pensa dos textos dos slogans abaixo? O que sugerem? Tente explicá-los, defini-los, contextualizá-los...

- “Venha para o mundo de Marlboro”
- “Nove entre dez estrelas de cinema usam Lux”
- “Coca-cola é isso aí!”
- “Não é uma Brastemp!”
- “Citroen 2CV para pessoas encantadoras”
- “Abuse e use C & A”

“Os professores e alunos de ciências exatas são mais vulneráveis aos estímulos

subliminares dos textos que os estudantes de humanidades e artes, pois são

“treinados” no raciocínio lógico, tendem a ter uma estrutura mental rígida,

disciplinada, portanto, são mais vulneráveis ao pensamento primário, mais

intuitivo, emocional.” Você concorda com essa afirmação? Por quê?

Você é mais favorável à carne de boi quando é etiquetada como “75% magra” ou quando é etiquetada “25% de gordura”? Por quê? (Não existe diferença pela lógica racional, mas sim para o pensamento primário, que associa a carne com o valor positivo ou negativo, respectivamente)

Ou ainda nas seguintes frases: “João é inteligente, habilidoso, impulsivo, crítico, teimoso e invejoso”. Ou “João é invejoso, teimoso, crítico, impulsivo, habilidoso, inteligente”. Qual informação impressiona (positivamente) mais o destinatário? Você poderia citar alguma situação onde o autor fez a seleção dos elementos do seu texto segundo critérios de conveniência?

Diante disso, reitera-se a necessidade de uma concepção de leitura crítica, com a perspectiva de análise do discurso, desenvolvendo competências requeridas à formação da cidadania e dando condições de constatar, fazer referências, reelaborar seus conceitos e transformar a sua vida e da sociedade.

LER não é somente uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

“A leitura como exercício da cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, seja capaz de ultrapassar os limites pontuais do texto e incorpora-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a leva-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. E cabe à escola o desafio da formação desse leitor.” (Lígia Chiappini)

Portanto, a postura do professor deve voltar-se a um tipo de trabalho através do qual os sujeitos-leitores atingem ou produzem o maior número possível de significações para os textos, socializando-os, o que reverterá num aprofundamento dos temas e, conseqüentemente, uma compreensão mais ampla e refinada da realidade.

É um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negociações bilaterais(Marcuschi:1988). O texto se transforma, então, numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretações, colocando-se o interlocutor entre dois movimentos (Maingueneau:1990):

- *um movimento de expansão: por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos;*
- *um movimento de filtragem: o locutor restringe essa proliferação, seleciona a interpretação pertinente.*

O leitor situa-se, portanto, num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto. Ou ainda, para usar a linguagem de Eco (1968:40), todo trabalho de leitura pressupõe estar atento à dialética entre forma e abertura, entre obra e intérprete*.¹

A palavra “dialética”, de origem grega, significa “argumento”. Promover o pensamento dialético, segundo Eduardo Sucupira Filho, é promover a liberdade de pensamento e o progresso através do questionamento e do combate à decadência, percebendo a pessoa como um sujeito historicamente situado, dependente da sociabilidade.

Valorizar a dialética, portanto, é assumir responsabilidades como uma agente democrático, de mudança, evitando a posse dos significados e das respostas, estando aberto para o debate necessário com os participantes do processo de transformação.

Convergência e divergência são movimentos dialéticos autênticos presentes na tensão fértil ou produtiva do saber. A flexibilidade de pensar e tentar encobrir o implícito no explícito, o subjetivo nas entrelinhas de enunciações reflexivas; tornar clara a obscuridade de intenções nas ações; articular o sentido, buscando o fundamento, a essência, o propósito e a abertura de significados em narrativas e imagens – imagens, no silencioso do não verbal (no velado do não dito) recorda o que nos propõe Jean Ladrière, em seu trabalho *Filosofia e Práxis Científica*: “Não

existe aquisição definitiva. Toda a globalização é um movimento dialético incessante da existência.”(p. 8-9)

Depois de explicitar as concepções de linguagem, tentaremos esboçar, então, um perfil do que seja um leitor crítico:

- ...não é um mero decifrador de sinais, uma decodificador da palavra. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- ...é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- ...é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;²
- ...é, enfim, sujeito do processo de leitura e não objeto, receptor de informações.

² Entendemos por co-enunciação o diálogo que o autor trava com o leitor virtual, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.

3. CONCLUSÃO

Na formação de leitores críticos, a leitura da linguagem escrita solicita uma ultrapassagem da compreensão literal, atingindo outros níveis – a reorganização das idéias, a compreensão inferencial, a avaliação, a apreciação (Barret apud Silva & Maker)³ e seu desenvolvimento, de forma que se alcance o domínio sobre essas habilidades.

Assim, a criticidade da leitura pode ser conseguida através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: CONSTATAR, COTEJAR (refletir) e TRANSFORMAR.

Em termos metodológicos, ao submeter um texto à compreensão dos leitores, deve-se criar situações que lhe permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los. Daí dizermos que,

³ SILVA, Ezequiel T. da & MAKER, James P. "Leitura: uma estratégia de sobrevivência!" In: Revista Ciência e Cultura, Campinas, Unicamp, 1978, p. 1433.

ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial lingüístico, etc.

Diante de exercícios de compreensão de alguns textos, podemos concluir que:

- a) Num texto não é somente o que está escrito que tem significado, mas também o que foi omitido. Assim, num texto, podemos ter informações explícitas, implícitas e metaplicitas;
- b) O significado de um texto não deriva somente da soma de significados das palavras, mas também dos elementos da situação em que o texto é produzido;
- c) Parte do significado de um texto provém de elementos externos ao texto, como o local de sua produção e o momento de sua leitura;
- d) Não há um processo único de compreensão de um texto, há vários processos, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor;
- e) Para compreender o texto de forma completa, é necessário que, além de compreender o que está escrito, tenhamos conhecimento sobre o mundo;
- f) Quando falamos ou escrevemos para alguém que já conhecemos ou imaginamos conhecer, deixamos de dar certas informações que em outras situações se tornariam necessárias. Isso, no entanto, só é possível, porque há um conhecimento compartilhado entre o autor e o leitor. O autor seleciona os elementos do seu texto segundo critérios de conveniência;
- g) Geralmente, o que determina o tipo de leitura são os objetivos e propósitos específicos de cada leitor;
- h) O tipo de texto gera diferentes leituras: quem lê uma receita culinária tem postura diferente ao ler uma notícia de jornal;

- i) O papel do professor é estabelecer provisoriamente propósitos para a leitura, até que o aluno seja capaz de estabelecer objetivos próprios e duradouros;
- j) A compreensão de alguns textos exige o conhecimento de outros textos (verbais ou não), a que ele remete intertextualmente;
- k) Todo texto é escrito com alguma intenção, nem sempre claramente exposta;
- l) Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, tanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais sobre tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos.

Já definimos LEITURA como um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor. Se, por exemplo, o aluno for orientado a pensar no contexto em que um anúncio publicitário foi produzido, qual era o leitor previsto e qual sua intenção, a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem.

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio (formulação de hipóteses de leituras), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas de leitura.

Portanto, a LEITURA é uma habilidade cognitiva ativa, dependente das habilidades e capacidades do próprio leitor, mais do que características do texto.

4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ADAMS, Lee. *Visualização e Realidade Virtual*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. *La Educación a Distancia Hoy*. Madrid: Editora de la UNED, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979.
- BARBEMGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4 ed. São Paulo: Ática / UNESCO, 1988.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990, p. 5-15.
- BASTOS, Lúcia K. X. *Coesão e Coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.
- BELLENGER, L. *Os Métodos de Leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
(trad. de Dora Flaksman)
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Lúcia Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Da Interpretação à Redação*. V. 3. São Paulo: Editora Moderna, 1995, p. 64-73.
- CHIAPPINI, Lúgia (org.). *Aprender e Ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DUCROT, Oswald. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1977.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Trad. De M. Brito. Lisboa, Presença, 1983.
- _____. *Obra Aberta*. Trad. De G. Cutolo. São Paulo, Perspectiva, 1968.
- FERREIRA, A B.de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*. 4 ed. São Paulo, Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982.
- GARCIA, Maria Luisa Sevillano & CRESPO, Donaciano Bartolomé. *Enseñanza-Aprendizaje com Médios de Comunicación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel, Assoeste / Capinas: Unicamp, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ISER, W. *A interação do texto e do leitor*. In: LIMA, Luiz Costa (org. e trad.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- KATO, Mary A. *Aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4 ed. Campinas, Pontes, 1995.

- _____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. *A Coesão Textual*. São Paulo, Contexto, 1989.
- _____ & TRAVAGLIA, Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LOPES, Edward. *Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante*. São Paulo, Cultrix, 1978.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas, 1990.
- MARCUSCHI, L. A. *Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual e uma prática social*. In: _____. *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo, Brasiliense, Primeiros Passos, 1982.
- MARTINS, Onilza B. *A educação a distância e a democratização do saber*. Petrópolis : Vozes, 1991.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1988.
- POSTMAN, N. *The End of Education*. New York: Vintage Books, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De Olhos Abertos*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. & MAKER, James P. *Leitura: uma estratégia de sobrevivência!*. In: Revista Ciência e Cultura, Campinas, Unicamp, 1978.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do ato de aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo, Ática, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. Ática, Fundamentos, 1991.