

A INTERTEXTUALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA CRÍTICA ¹

Ana Lúcia de Campos ALMEIDA

RESUMO *Fundamentado em uma concepção de linguagem bakhtiniana e tomando conceitos da Psicologia Cognitiva, da Linguística Textual e da Análise Crítica do Discurso, este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar a relevância da intertextualidade na compreensão crítica de textos argumentativos na leitura produzida por uma turma de alunos concluintes do ensino fundamental em uma escola pública. Os dados foram obtidos durante uma intervenção pedagógica em que buscou-se construir uma base de conhecimento intertextual a ser mobilizada pelos sujeitos na leitura. Posteriormente procedeu-se à comparação desses dados com aqueles obtidos através da avaliação diagnóstica inicial e com dados provenientes de outra turma de alunos não-participantes da intervenção. Os resultados permitem concluir que a construção de uma base de conhecimento intertextual, operacionalizada mediante a apreensão do gênero, da intertextualidade de conteúdo e do contexto sócio-histórico, constitui-se em um fator determinante para a ampliação da competência em leitura de textos argumentativos, propiciando o desenvolvimento da leitura crítica.*

ABSTRACT *This research work is intended to investigate the importance of intertextuality in the critical reading of argumentative texts produced by a group of students who were concluding the elementary course at a public school. It is based on a bakhtinian view of language, considering its dialogic and socio-historical constitution; it also takes concepts from Cognitive Psychology, Text Linguistics and Critical Discourse Analysis, assuming reading as a socio-cognitive-discursive activity. Data were collected during a pedagogical intervention that aimed at building an intertextual basis which is believed to help the students to build meanings in their reading. Then, these data were compared twice: firstly, they were compared to some data obtained from the same group of students, in a reading task*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado intitulada *O Papel da Intertextualidade na Construção da Leitura Crítica*, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 29 de março de 1999, sob orientação da Prof^a Dr^a Sylvia Bueno Terzi.

before the intervention; and secondly, they were compared to some data obtained from another group of students, who had not taken part in the intervention, in a reading task. The results show that the construction of an intertextual basis favoured the production of the critical reading of argumentative texts by enabling the students to apprehend the discourse gender, the thematic intertextuality and the socio-historical context.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está comprometido com minha experiência como educadora, vinculado a meu desejo de entender as questões relacionadas à formação de leitores na realidade escolar e ao desejo de contribuir para construir, não soluções, mas caminhos, possibilidades de superação de dificuldades relacionadas ao ensino de leitura.

Considerando que o texto escrito constitui uma teorização do real, a leitura vem significar uma experiência que leva os sujeitos a processarem um novo modo de reflexão através da análise crítica da linguagem, produzindo um redimensionamento de suas relações com o mundo. Além disso e, inclusive por isso, torna-se evidente a importância da leitura para inserção dos alunos como cidadãos atuantes, em condições de exercerem seus direitos de participação em uma sociedade letrada. Portanto, visando contribuir para a formação de leitores críticos e, diante da constatação de que os sujeitos acham-se cada vez mais expostos e vulneráveis ao discurso persuasivo disseminado pela mídia, tomei como objeto de minha investigação a compreensão crítica de textos argumentativos efetuada por uma turma de alunos concluintes do ensino fundamental em uma escola pública.

A PESQUISA

Em uma etapa preliminar, procurei verificar as condições de letramento e as experiências de leitura dos alunos-sujeitos, através de questionários e entrevistas, em que se constatou que, embora tivessem acesso a materiais escritos (biblioteca escolar, revistas, periódicos e jornais), eles não demonstravam interesse por leitura e as atividades a ela referentes limitavam-se às tarefas escolares. Em seguida, verifiquei sua compreensão mediante análise de resumos e comentários produzidos após a leitura de dois textos jornalísticos opinativos: um editorial da revista *Veja* intitulado “O Incêndio É Nosso”, e um artigo opinativo de publicado na *Folha de SP*, intitulado “Risos e Sorrisos”.

Os resultados sumários indicaram que os alunos, de modo geral, apesar de realizar um bem sucedido processamento sintático-semântico dos textos, haviam

produzido uma leitura não-crítica, centrada nos sentidos literais da superfície lingüística; não reconstituíam a argumentação do autor e não conseguiam apreender efeitos de sentido como a ironia (vide exemplo 2):

Apresento como exemplo um segmento extraído de comentário de aluno a respeito da leitura de “O Incêndio É Nosso”. Este texto criticava o governo brasileiro por ter recusado ajuda externa para debelar incêndio de vastas proporções em Roraima apoiando-se em uma retórica nacionalista, alegando que a interferência de órgãos internacionais na Amazônia constituiria uma ameaça à nossa soberania.

(2) Texto: “O Incêndio É Nosso”

“O título significa que os incêndios que acontecem é culpa nossa porque tem muitas pessoas que tacam fogo em terrenos para construir casas e algumas outras coisas. E quanto ao incêndio em matas e reservas florestais quem faz é nós, então é por isso que o artigo se chama ‘o incêndio é nosso’.”

Como se vê, o aluno apreendeu somente os sentidos literais, não percebeu a ironia, recurso utilizado tão frequentemente para produzir crítica em textos argumentativos.

Os alunos, em sua maioria, revelavam preocupação em reconstituir o “conteúdo” informacional dos textos, de acordo com modelos previstos para a leitura de textos expositivos, informativos ou narrativos, demonstrando dificuldades em apreender a natureza argumentativo-persuasiva dos textos lidos. Em seus resumos, a dimensão crítica dos textos era enfraquecida, conforme se pode observar a seguir :

(6) Texto: “O Incêndio É Nosso”

“No Brasil há muitos problemas com as queimadas que os agricultores fazem para limpar o terreno para plantios. E a pior foi a que estava devastando a Roraima. Tudo isso ocorreu também com a seca do El Niño, que está afetando nosso clima. O nosso governo tinha uma solução para esse problema, a ajuda do exterior. Eles tinham tudo na mão, avião, helicópteros, era só pedir, mas recusaram, para não demonstrar o fracasso daqui do Brasil”.

Como se percebe, o caráter argumentativo e a dimensão crítica praticamente desaparecem e o resumo reconstitui apenas os fatos como se se tratasse de uma narrativa.

Pude observar ainda que, muitas vezes, os exemplos utilizados pelo autor como argumentos para fundamentar sua tese eram vistos como simples fatos presentes em uma narrativa, reduzindo ou enfraquecendo, assim, o aspecto argumentativo e a dimensão crítica da reflexão proposta pelos autores, conforme pode ser percebido no seguinte segmento (15), extraído de comentário de um aluno a respeito do artigo Risos e Sorrisos. Este texto discutia a questão cultural brasileira de se cultivar o deboche, criticando-a como uma atitude equivocada e anti-ética adotada até mesmo por instâncias governamentais e que, na verdade, contribuía para impedir o enfrentamento de sérios problemas.

(15) Texto: Risos e Sorrisos

“Eu entendi que aqui no Brasil aconteceram e ainda acontecem coisas que são hilárias, parecem piadas. E tudo isso abala a imagem de nosso país. Por exemplo, o índio que foi queimado. Por brincadeira alguns jovens ricos colocaram fogo em um homem achando que era um mendigo. Tudo isso não deu em nada, pois acharam que foi só brincadeira de jovens risonhos. Outra piada foi a de estudantes que elegeram Adolf Hitler como o homem mais admirável do século, mas novamente não deu em nada, pois era só brincadeira.”

Embora o aluno esteja reproduzindo alguns dos exemplos utilizados pelo autor para criticar a falta de seriedade do modo de ser dos brasileiros, tais exemplos são reconstituídos como fatos ou eventos de uma narrativa e perdem a sua dimensão de argumentos em favor da tese do autor.

Apesar das dificuldades mencionadas sobre a apreensão da natureza argumentativa, alguns alunos conseguiram perceber que o texto refletia a opinião ou ponto de vista do autor; nestes casos, porém, sua atitude era de adesão completa a este ponto de vista, considerando-o uma verdade ou um conselho de cunho moral a ser acatado por eles:

(13) Texto: O Incêndio É Nosso

“O Brasil foi orgulhoso e acabou prejudicando a floresta, eu acho que nós nunca devemos recusar ajuda de outros, como é o caso do Brasil, que recusou dos EUA”.

(18) Texto: Risos e Sorrisos

“O riso é bom, mas não devemos rir da desgraça dos outros como aconteceu em Brasília há pouco tempo..”

Estes exemplos indicam que a tese do autor não foi apreendida senão parcialmente, em nível muito superficial, e caracterizam uma interpretação de cunho moralista, em uma atitude de reverência à palavra escrita e à opinião do autor que afastam o aluno de qualquer questionamento ou contestação que poderiam levá-lo a uma leitura crítica.

Em suma, o que estes dados me permitiram constatar é que os alunos desconheciam o funcionamento dos textos argumentativos e, portanto, não podiam recorrer ao conhecimento intertextual para construir os sentidos; suas previsões eram organizadas a partir de suas experiências anteriores de leitura, limitadas ao gênero escolar, em que predominam as funções de informar e doutrinar, sem considerações quanto ao contexto sócio-cultural e à situação enunciativa em que foram produzidos.

Essas análises preliminares e a observação das práticas escolares de leitura levaram-me a tecer reflexões quanto às relações entre a concepção de linguagem neutra e reificada, a adoção do modelo autônomo de letramento e o modo didático de construir sentidos predominante em contexto escolar. Nestas reflexões procurei dialogar com as considerações de autores como Street, Heath, Kleiman, Foucambert, e outros. Somente após e, a partir de minhas análises da leitura inicial dos alunos e

destas reflexões sobre a realidade escolar, iniciei o trabalho de pesquisa propriamente dito, com a implementação de uma intervenção pedagógica, em forma de pesquisa-ação, desenvolvida durante um período de dois meses, tendo como objetivo construir uma base intertextual por meio de um repertório de textos do gênero jornalístico opinativo que fosse mobilizada pelos alunos-sujeitos durante a construção de sentidos, de modo a desenvolver a compreensão crítica de textos argumentativos. Para tanto, tomei por hipótese que o conhecimento intertextual atua de forma a ampliar a competência em leitura através do reconhecimento do gênero, seu modo de funcionamento e sua configuração discursiva, bem como através da reconstituição de fragmentos significativos de outros textos lidos anteriormente.

A proposta de intervenção pedagógica foi fundamentada em noções Freireanas de educação e compreensão crítica, em uma visão teórica Bakhtiniana de linguagem e gênero, em conceitos da análise crítica do discurso de Fairclough, em conceitos de texto argumentativo de Adam e Plantin, em conceitos de intertextualidade de Koch e, ainda, em considerações de Vigner acerca da leitura de textos escritos em uma perspectiva intertextual. Tal proposta consistiu em estimular os alunos-sujeitos a perceberem o modo de funcionamento do gênero jornalístico opinativo, levando em conta suas condições específicas de produção para, a partir daí, construir suas previsões e hipóteses de sentido; consistiu, também, em propiciar a apreensão da intertextualidade de conteúdo e a apreensão do contexto intertextual, conforme noção proposta por Fairclough (1989)

Durante 20 horas-aula, houve a leitura e a discussão de 11 artigos jornalísticos conduzidas por mim como professora-pesquisadora. Durante essas aulas, os alunos-sujeitos foram sendo gradualmente orientados a modificar sua visão de texto, antes limitado apenas à sua materialidade lingüística, passando a considerar para a construção dos sentidos, os elementos discursivos e do contexto sócio-histórico, o lugar social e os compromissos do autor, o papel do leitor-destinatário e a intencionalidade do texto/autor através de análise crítica dos elementos lingüísticos, e a reconstituir as relações implícitas, a realizar inferências, a observar a seleção lexical associada à intenção do autor, passando, enfim, a perceber a natureza persuasiva do gênero jornalístico opinativo.

Em uma etapa posterior da intervenção, procurei levá-los à apreensão da estrutura esquemática do texto argumentativo, buscando reconstituir a tese, as premissas/dados/argumentos e a conclusão, analisando sua consistência e apresentando contra-argumentação, sempre que possível. Os alunos-sujeitos foram instruídos, explicitamente, a tecer relações entre os textos lidos, de forma a apreender a intertextualidade formal ou tipológica, assim como a intertextualidade de conteúdo (o assunto da seca e saques se mantém a partir do texto 4) e do contexto sócio-histórico intertextual. Foi desenvolvida uma atividade do tipo painel de debates a partir da leitura de 3 textos-reportagens (textos 7, 8, 9) com opiniões divergentes sobre a questão dos saques ocorridos no NE por essa ocasião.

Operações cognitivas de alto nível como a comparação e a avaliação, reconhecidamente imprescindíveis ao pensamento crítico, foram estimuladas através do estabelecimento de relações entre os textos, ativando-se ainda o sistema axiológico dos sujeitos. Todo este procedimento visava desenvolver uma atitude crítica de engajamento e questionamento diante dos textos, desfazendo a visão de linguagem neutra e artificial, construída em leituras didáticas e, ao mesmo tempo, desmobilizar a atitude de reverência à palavra escrita e a recepção passiva dos textos.

Na etapa final da intervenção, os alunos-sujeitos realizaram leituras individuais e elaboraram resumos e comentários escritos sobre os dois últimos textos lidos. Analisei sua compreensão crítica, estabelecendo como categorias do conhecimento intertextual: a apreensão do gênero, a apreensão da intertextualidade de conteúdo e a apreensão do contexto intertextual.

1º) A apreensão do gênero opinativo modificou a situação de leitura inicial, pois os alunos-sujeitos deixaram de reconstituir apenas informações ou fatos, passando a apreender idéias e posições sobre determinadas questões, percebendo a intenção e o ponto de vista do autor, a situação enunciativa, o esquema argumentativo e assumindo um distanciamento crítico. Exemplifico com um segmento de resumo a respeito do artigo opinativo de Teotônio Vilela Filho, Direito à Honra, em que o autor acusava os movimentos de oposição política ao governo, como o MST, de liderarem os saques que ocorriam no NE, em uma atitude oportunista.

(23) Texto: Direito à Honra

“Neste texto opinativo o assunto abordado são os saques no NE. A opinião defendida pelo autor é que os flagelados são explorados por pessoas que têm interesse político na situação da seca no NE. Essas pessoas, a quem ele chama de falsos líderes têm planejado saques e induzido os flagelados a virarem ladrões e perderem a honra. Para defender seu ponto de vista, sua posição favorável ao governo (ele é do PSDB), o autor argumenta que os saques hoje em dia não possuem características dos sertanejos, são barulhentos, violentos e programados para aparecerem na TV e nos noticiários. Ele usa como argumento uma comparação, que antes não eram feitos os saques e sim um movimento chamado ‘invasão’, que não tinham violência. O que ele está tentando passar para os leitores é que os saques que vem ocorrendo não é culpa dos flagelados mas sim de ‘falsos líderes’, ele não diz claramente quem são esses falsos líderes, mas todos podem perceber que são do MST porque os jornais e a TV noticiaram o envolvimento deles acusados pelo governo de provocar os saques. Eu acho que o autor sendo do partido do governo vê a coisa pelo lado que lhe interessa”. (R.C.)

Neste exemplo, a aluna demonstra conhecimento do gênero opinativo; reconstitui a tese, os argumentos, aponta o uso do recurso argumentativo da

comparação, percebe a intencionalidade (“o que ele está tentando passar para os leitores”), relaciona o ponto de vista do autor à sua posição política, evoca conhecimento de outros textos da mídia para estabelecer relações intertextuais, revela distanciamento e reflexão críticos.

2º) A apreensão da intertextualidade de conteúdo leva os alunos-sujeitos a mobilizarem dados de outros textos na construção de sentidos de forma a realizarem operações de confronto, comparação, análise crítica e avaliação de diferentes premissas e pontos de vista. Deste modo, a ativação do conhecimento intertextual relativo ao conteúdo contribuiu para o desenvolvimento da leitura crítica, por levar os alunos a realizarem essas operações cognitivas fundamentais para o pensamento crítico, pois ao comparar informações, idéias e posicionamentos diversos e diferentes em relação ao mesmo assunto (saque), confrontando teses e argumentos de vários textos lidos, eles passam a julgar a coerência e a consistência da argumentação. Vide exemplo 34

(34) Texto: Direito à Honra

“Pude notar que o autor só argumentou a favor do seu próprio partido político. Ele ‘esqueceu’ dados importantes que poderiam ser ‘lembrados’ como: os sem-terras poucas vezes participaram dos saques (cerca de 20%, diz dados da Polícia Federal) ; houve omissão do governo em relação à seca no Nordeste, pois desde setembro do ano passado, previsões alertaram o governo que nada fez e nenhuma providência foi tomada, como dizem outros autores. Tendo lido artigos jornalísticos que defendem opiniões contrárias, pude observar que os nordestinos sempre saquearam, só que muitas vezes não era noticiado pela imprensa, e o autor diz que eles nunca foram violentos, mas se não era noticiado, não temos certeza disso, por isso considero esses argumentos ‘furados’. (S.P)

Neste exemplo, a aluna mobiliza dados obtidos em outros artigos lidos a partir dos quais compara, analisa e avalia a argumentação, refletindo criticamente.

3º) A apreensão do contexto intertextual envolve o reconhecimento do cenário e do momento sócio-histórico a que os textos pertencem e que produzem certos efeitos de sentido que lhes são comuns. Neste caso, a apreensão do contexto intertextual levou os alunos-sujeitos a interpretar o saque como uma questão social e política cuja discussão e divulgação repercutiam no processo eleitoral em curso. Vide ex. 43

(43) Texto: Direito à Honra

“Já lemos vários textos publicados em jornais e revistas comentando problemas sociais como a seca, cada um defendendo um ponto de vista, procurando influenciar os leitores, principalmente nesse ano de eleições cada vez que surge um problema os artigos aparecem comentando, discutindo, surge uma porção de textos na mesma ocasião. (R.)

Este segmento indica que a apreensão do contexto intertextual atuou para que os alunos percebessem que as circunstâncias sócio-históricas interferem nos sentidos que são construídos para o texto; esta percepção contribuiu para desencadear o processo de uma leitura crítica.

CONCLUSÃO

Baseando-me nesses resultados, creio poder afirmar que a leitura dos alunos-sujeitos na etapa final da intervenção modificou-se em relação à situação inicial, indicando o efeito positivo da apreensão da intertextualidade para instaurar um processo que levou à compreensão crítica de textos argumentativos.

A fim de confirmar os resultados obtidos, apliquei os mesmos textos em atividades de leitura, solicitando a produção de resumos e comentários a uma turma de alunos do mesmo nível de escolaridade e de perfil semelhante ao dos alunos-sujeitos que, porém, não haviam participado da intervenção pedagógica. Constatei que sua leitura fora bastante semelhante à dos alunos-sujeitos antes da intervenção, pois observei em seus resumos a reconstrução do conteúdo informacional, argumentos do autor reproduzidos como fatos e não-questionamento ou contestação quanto a seus pontos de vista, mas sim adesão acrítica. Realizei uma breve análise contrastiva e apresento agora, a título de ilustração, exemplos sobre a leitura do editorial “Iniquidade Tolerada”. Este texto apresenta uma reflexão opinativa sobre a questão da fome nordestina durante o flagelo da seca, criticando as polêmicas estereis estabelecidas pela mídia, em detrimento do incentivo à mobilização social e política em busca de soluções.

Aluno da 8ª Y, classe não-participante da intervenção

(47) Texto: Iniquidade Tolerada

“A fome no Nordeste está numa situação muito grave. As pessoas estão saqueando armazéns para se alimentar. A fome no Nordeste não é igual a fome na África, como guerra, onde as crianças ficam até com os ossos expostos. Aqui a seca é a causadora da fome, e não é só Brasília que pode dar um jeito nesse problema, os outros estados também. Mas com a ajuda dos estados na hora certa e no lugar certo, podemos acabar com esse problema que está afetando nosso país.”(J.C.)

Este resumo reconstitui apenas o conteúdo informacional do texto, deixando de fora as características da argumentação: o tom reflexivo, crítico e a polêmica sobre a questão da fome nordestina desenvolvida pelo autor.

Aluno da 8ª X, classe participante da intervenção

(52) Texto: Iniquidade Tolerada

“O autor tem a intenção de discutir a questão da seca e da fome no NE. Ele explica que a seca é um fenômeno do clima, da natureza, é evitável, mas a

fome não. A fome do Brasil não é como a dos africanos, que ocorre por causa das guerras, e sim por causa da miséria. E por isso o autor critica essa história de ficar discutindo de quem é a culpa dos saques em vez de unirem esforços pra resolver o problema. Para ele não é justo tanta fartura no sul e fome no NE. Até quando a sociedade vai tolerar isso? Todo o poder público, não só o governo em Brasília, cada estado, cada prefeitura deviam se unir para resolver o problema. Concordo com o autor, pois acho que o problema da fome dos nordestinos afeta o futuro de toda a nação, então precisa ser solucionado. E os políticos, principalmente, deviam criar vergonha e se esforçar para acabar com tanta desgraça em vez de ficar tirando vantagens." (R. M.)

Neste resumo, o aluno reconstitui toda a argumentação do autor e adota uma postura engajada, reflexiva e responsiva, característica de um leitor crítico.

Quando solicitados a manifestarem sua opinião de concordância ou discordância da posição do autor, os alunos produzem comentários que nos permitem verificar com clareza os efeitos do conhecimento intertextual para possibilitar o desenvolvimento de uma leitura crítica.

(51) Texto: Direito à Honra (8ª Y)

"Eu concordo com o autor. Essas pessoas que ficam dando força aos saques não sabem o que é passar fome. Em ano eleitoral, onde o que vale é ser o primeiro nas pesquisas, quando vale tudo pra desmoralizar alguém, eles usam os pobres flagelados como arma. O que podemos fazer com pessoas assim, que em vez de melhorar acabam transformando um país inteiro em caos?" (T.B.L.)

Aqui o aluno reproduz as idéias do autor, adotando sua tese sem submetê-la a nenhum questionamento, como uma verdade estabelecida: os saques são causados por movimentos político-ideológicos. A idéia defendida pelo autor de que os líderes dos saques eram políticos adversários do desenvolvimento do país é incorporada acriticamente e encontra eco na voz do aluno-leitor que não relaciona o lugar social e político do autor e a posição defendida por ele, e não possuindo dados de outros textos com posições divergentes, não pôde fazer uso de conhecimento intertextual para produzir uma contra-argumentação. Agora vejamos um aluno da 8ª X:

(54) Texto: Direito à Honra (8ª X)

"Eu concordo com o autor apenas em parte. Porque eu acho que a culpa não é só do MST, afinal eles (os flagelados) podem ser incentivados pelos líderes, mas é a fome que fala mais alto. Agora, se o governo tivesse tomado providências antes, nada disso teria acontecido. Porque vimos que a participação do MST foi comprovada em apenas 20% dos saques e também sabemos que os saques sempre existiram, então eu penso que é até bom que sejam noticiados porque assim quem sabe o governo resolve tomar providências." (G.C.P.)

Aqui, o aluno elabora uma contra-argumentação fundamentado em dados e premissas de outros textos lidos em um verdadeiro debate intertextual, posicionando-se, refletindo, analisando e avaliando, em um claro exemplo de leitura crítica.

Creio que os resultados de minha pesquisa apontam inequivocamente para a conclusão de que uma base de conhecimento intertextual, adquirida através do contato com o gênero jornalístico opinativo, em uma abordagem de leitura dialógica, constituiu-se um fator relevante para a ampliação da competência em leitura e para o desencadeamento de uma leitura crítica.

Penso que a adoção pela escola de uma abordagem intertextual de leitura, trabalhando com os gêneros discursivos, produziria um rompimento com a exclusividade do gênero didático, pois a própria apreensão da noção de gênero, por envolver a consideração dos elementos sócio-históricos que o compõem, já garante que a leitura seja percebida como uma experiência discursiva, integrada a práticas sociais realizadas com textos autênticos, respostas legítimas a questões de interesse real, em um processo contínuo de construção de sentidos, em um diálogo aberto e intertextual.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M.(1992) **Les textes: types et prototypes**. Nathan Université, Paris, Editions Nathan.
- BAKHTIN, M.(1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 1995, 7.ed.
_____. (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- FAIRCLOUGH, N.(1989) **Language and power**. Longman, London and New York.
_____. (1992) Intertextuality in Critical Discourse Analysis. In: **Linguistics and Education** 4, 269-293, University of Lancaster, England.
- FOUCAMBERT, J. (1994) **A leitura em questão**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1982) **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez Editora, 8.ed.,1984
- HEATH, S.B.(1982) "What no bedtime story means: narrative skills at home and school" In: **Language in Society**, 11:49-76.
_____. (1983) **Ways with words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A B. (1995) "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras.
_____. (1993) **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas, Pontes Editores.
_____.(1989)**Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas, Pontes Editores.
- KOCH, I.V. (1997) **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Editora Contexto.

_____. (1991) Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? In: **Revista D.E.L.T.A**, vol. 7, nº 2, pags 529-541.

_____. ((1987) **Argumentação e linguagem**. São Paulo, Editora Cortez, 2.ed.

PLANTIN, C. (1996) **L'argumentation**. Paris, Mémo Seuil

STREET, B.V.(1995) **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Longman, London and New York.

VIGNER, G. (1979) **Lire: du texte au sens**. Paris: CLE International.