

## Subsídios teóricos e práticos para o ensino da leitura de textos narrativos

Gustavo Ximenes Cunha<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo busca oferecer ferramentas teóricas e práticas que possibilitem ao professor fazer da leitura um objeto de ensino. O artigo trata especificamente do ensino da leitura de textos narrativos. Para isso, apresentamos, inicialmente, a concepção de leitura adotada. Em seguida, tratamos das especificidades do tipo narrativo. Finalmente, apontamos propostas para o professor que trabalha com textos predominantemente narrativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de leitura; Leitura como prática social; Tipo narrativo.

**ABSTRACT:** This article offers theoretical and practical tools enabling the teacher teach reading. The article deals specifically with the teaching of reading narrative texts. We present, initially, a reading concept. Then we treat the specificities of the narrative type. Finally, we present useful proposals to teacher who works with texts in which the narrative is the predominant type.

**KEY-WORDS:** Teaching of reading; Reading as social practice; Narrative type.

### Introdução

O ensino da leitura constitui um dos grandes desafios que enfrenta o professor de português. Essa dificuldade está relacionada, primeiramente, com a própria natureza do objeto a ensinar. A leitura é uma prática individual, que lida com os conhecimentos prévios de cada leitor. Por isso, parece difícil criar um programa sistemático de ensino para a leitura. Em segundo lugar, a própria prática docente torna problemático o seu ensino na escola. Na tentativa de ensinar seus alunos a ler, o professor, muitas vezes, determina que a sua interpretação de um texto é a única correta, classificando como incorretas leituras que sejam incompatíveis com a sua. Como observa Kleiman (1996, p. 49), “a prática escolar, tanto do professor como do livro didático, (...) privilegia uma leitura, a do professor, como a única leitura correta, autorizada”.

Na busca por oferecer subsídios para o ensino da leitura na escola, este trabalho tem como objetivo apresentar ferramentas teóricas e práticas por meio das quais seja possível fazer da leitura um objeto de ensino. Porém, tendo em vista a amplitude dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da leitura, trataremos especificamente do ensino da

---

<sup>1</sup> UFMG/CNPq. E-mail: [ximenescunha@yahoo.com.br](mailto:ximenescunha@yahoo.com.br).

leitura de textos narrativos, que são os textos com que os alunos das séries iniciais têm maior contato. Para alcançar o objetivo proposto, o item 1 aborda a concepção de leitura que norteia este trabalho. Em seguida, no item 2, tratamos das especificidades do texto narrativo, para, no item 3, apontarmos propostas úteis ao professor que trabalha com esse tipo de texto em sala de aula.

## **1. Por uma concepção de leitura como prática social**

As atividades escolares de muitos professores se baseiam em concepções de leitura que são prejudiciais para fazer do aluno em um leitor proficiente. Para muitos, ensinar a ler é ensinar a decifrar ou decodificar palavras. Atividades em que se trabalha a mera decifração de palavras não são adequadas para fazer do aluno um leitor capaz de interpretar criticamente o mundo em que está inserido. Isso porque a prática de decodificação reduz a leitura à simples identificação do significante linguístico, isto é, dos componentes gráfico ou fonológico de uma palavra.

Essa concepção de leitura é a que norteia, por exemplo, as atividades de leitura de textos em voz alta, realizadas em muitas escolas como a maneira mais adequada de verificar se um aluno sabe ler ou não. Atividades como essas, que revelam uma preocupação com a leitura “correta” de um texto, são úteis exclusivamente para o professor que deseja verificar se seus alunos apresentam domínio dos aspectos fonológicos do sistema da língua. Em outros termos, essas atividades permitem observar, com precisão, se o aluno consegue decodificar corretamente as palavras. Entretanto, elas em nada contribuem para o trabalho do professor que se preocupa em observar se o aluno compreendeu, interpretou um texto. Afinal, “decodificar é apenas obter a informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa” (Dell’isola, 1991, p. 31).

Para comprovar o insucesso de atividades de leitura que se prendem a uma preocupação exagerada com a leitura “correta” das palavras de um texto, basta perguntar ao aluno, após a atividade, o que ele compreendeu ou simplesmente qual o assunto de que trata o texto. Muito provavelmente, ouviremos respostas como estas: “Não sei”, “Preciso reler o texto”, “Não prestei atenção”, etc. Isso porque o aluno se preocupou, de forma exclusiva, em decifrar as palavras, buscando corresponder ao ideal (do professor) de boa leitura. Em atividades desse tipo, a compreensão do texto fica, portanto, relegada a um segundo plano.

Para que o ensino de leitura se transforme em prática pedagógica eficaz, é preciso adotar uma concepção de leitura que esteja de acordo com a realidade para a qual se pretende

formar o aluno. Considerando a complexidade das relações e das diferentes esferas da sociedade, caracterizadas pelos mais diversos gêneros textuais, defendemos que o trabalho do professor deve se guiar por uma concepção de leitura que leve em conta o fato de que um indivíduo, quando lê um texto, realiza uma prática social. Desconsiderar isso é reduzir a leitura de um texto à mera decodificação do código linguístico.

Conforme a concepção de leitura que acreditamos ser a mais adequada, o texto não deve ser visto como um simples conjunto de elementos gramaticais, nem como um repositório de mensagens e de informações (Kleiman, 1996, Costa Val, 2002). Em algumas atividades escolares, a leitura de textos tem como única finalidade a busca por exemplos ilustrativos de regras da gramática. Para aqueles que elaboram essas práticas, um texto não passa de um conjunto de elementos gramaticais. Em outras atividades, o texto a ser lido é acompanhado de perguntas que exigem do aluno apenas a localização de informações explícitas no texto. Para os que elaboram práticas que exercitam somente a capacidade do aluno de buscar uma informação facilmente localizável no texto, este não passa de um repositório de mensagens e de informações. Atividades escolares como essas impedem que os alunos vejam “o ato individual de leitura como uma prática social” (Marcuschi, 1988, p. 39).

A superação de uma visão redutora dos processos envolvidos no ato de ler é defendida por Soares (1991), segundo a qual

a leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a “mensagem” do autor, mas é processo constitutivo do texto: é na interação autor-leitor que o texto é construído, é *produzido*. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, “reescreve” o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais.

Com base na consideração da autora, vemos que o professor precisa fazer emergir, nas atividades que elabora, o aspecto social de toda leitura. O ato de ler é um ato social, uma vez que a leitura de um texto possibilita o contato ou a interação de dois indivíduos distantes espacialmente (não compartilham o mesmo ambiente físico) e/ou temporalmente (não são contemporâneos). A interação que acontece por meio do texto possibilita que, assim como nas conversas face a face, os sentidos sejam construídos e negociados por ambos os interlocutores e não apenas por aquele que escreve. É isso o que Soares esclarece na citação anterior, quando diz que “é na interação autor-leitor que o texto é construído, é *produzido*”.

Nas conversas face a face, o processo de construção de sentidos pelos interlocutores é mais evidente, uma vez que a co-presença espacial e temporal permite ao ouvinte solucionar problemas de interpretação no momento mesmo em que a conversa se desenvolve. Assim, se

um dos interlocutores experimenta dificuldade em compreender a fala do outro, um pedido de esclarecimento, tal como “O que você quis dizer com isso?”, provoca uma resposta, a qual terá como objetivo eliminar o problema de interpretação e, portanto, construir conjuntamente os sentidos que são negociados na conversa.

Entretanto, a interação que se dá por meio do texto escrito entre autor e leitor também exige destes a negociação e a construção de sentidos. Isso pode ser constatado com o papel essencial que desempenham as inferências durante o processo de leitura de um texto. Nenhum texto traz em si todas as informações necessárias à sua compreensão, uma vez que a explicitação de muitas delas tornaria o texto excessivamente prolixo e com um baixo grau de informatividade (Coscarelli, 1999). Por isso, todo autor conta com a capacidade do leitor de inferir as informações ausentes. Ou seja, o autor conta com a capacidade do leitor de recuperar informações de sua memória, originárias de sua experiência de vida e de outras leituras, para construir os sentidos do texto. Aqui, a cooperação ou parceria entre autor e leitor se manifesta nas expectativas do primeiro de que o segundo será capaz de buscar no estoque de seus conhecimentos aqueles que serão adequados para interpretar o texto.

Fica claro, portanto, que a leitura é construção e reconstrução de sentidos, em que têm papel de extrema importância as inferências que o leitor produz a partir do material linguístico fornecido pelo autor. A importância das inferências na interação entre autor e leitor é reconhecida por Koch (2005, p. 97), para quem

as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

Essas considerações sobre leitura permitem compreender, de forma clara, que ler não é uma atividade passiva, na qual o leitor apenas recebe a mensagem tal como veiculada pelo texto. O leitor não é um mero receptor de mensagens, mas, sim, um parceiro do autor, sendo ambos igualmente responsáveis pela construção e pela reconstrução dos sentidos do texto.

Levando em conta o papel ativo que o leitor desempenha, Soares (1988, apud Dell’isola, 1991, p. 36) afirmar que “um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas”. Essa observação se deve ao fato de que cada leitor mobiliza os conhecimentos de que dispõe para interpretar um texto. Sendo assim, não será possível que dois leitores deem uma mesma interpretação para um mesmo texto, porque cada um mobiliza

representações de mundo distintas e possuem, dessa forma, pontos de vista diferenciados. É por isso que cada leitura constrói um novo texto e é por isso também que a leitura é uma prática social, em que os sentidos de um texto são construídos na negociação que se instaura entre autor e leitor.

A concepção de leitura como prática social, como interação deve estar vinculada às atividades escolares. Por meio dessa concepção, o professor pode elaborar atividades que levem o aluno a adquirir gradativamente estratégias e habilidades de leitura. Ao contrário do que acontece em algumas atividades escolares, a leitura que realizamos no dia a dia é guiada por objetivos mais ou menos precisos. Assim, não lemos uma bula de remédio pelo prazer da leitura, mas para obtermos informações acerca de um medicamento. A determinação de um objetivo de leitura, a qual antecede a própria leitura, constitui uma importante habilidade a ser dominada pelo aluno.

Outra habilidade importante diz respeito à solução de problemas de compreensão. Um problema de compreensão pode ter inúmeras causas: o autor pode contar com a capacidade do leitor de mobilizar conhecimentos de que este não dispõe; o leitor pode desconhecer o significado de muitas palavras do texto; o leitor pode não conseguir estabelecer as relações de causa e consequência entre os argumentos de um texto, etc. E o que faz o leitor proficiente, quando experimenta dificuldades de compreensão? Utiliza-se de habilidades e de estratégias como estas: consultar enciclopédias e dicionários; encontrar as palavras-chave do texto; reconstruir a cadeia causal em que o texto se sustenta; substituir palavras desconhecidas por outras que se encaixem naquele contexto; considerar as características identitárias do autor (profissão, época em que vive/viveu, lugar onde vive/viveu) para inferir os objetivos de sua escrita, etc.

As atividades escolares que encaram a leitura como prática social e construção de sentidos devem ser capazes de dotar os alunos dessas habilidades, o que não se consegue por meio de exercícios de decifração. Dessa forma, o professor não deve limitar o estudo de um texto à simples decodificação de palavras ou à mera descrição dos elementos gramaticais que participam da sua composição. O código linguístico e os elementos gramaticais são importantes, porque permitem ao leitor construir e negociar sentidos, utilizando-se dos conhecimentos que possui. Por esse motivo, o estudo da língua e da gramática não deve ser o objetivo único das aulas de português, devendo ser, porém, o meio com o qual o aluno terá acesso à linguagem.

Para que essas reflexões tornem-se mais concretas, apresentaremos, no próximo item, breves considerações acerca do tipo narrativo, para oferecermos, no item 3, algumas propostas de atividades a serem realizadas envolvendo um texto narrativo específico.

## **2. Caracterização do tipo narrativo**

O interesse em abordar o ensino de textos de cuja composição participam sequências do tipo narrativo se explica pelo fato de que talvez seja esse o tipo de texto que mais lemos, ouvimos e produzimos em nossa vida. A todo momento, contamos uma história a alguém ou alguém nos conta uma história. Por isso, elas ocorrem nas mais diferentes situações e com os mais variados propósitos. Para convencer o filho a comer, a mãe conta a história de um menino que não comeu e ficou muito doente. Para explicar a situação de guerra entre países distantes, o jornalista nos conta a história recente desses países. Para saber se um amigo está bem, pedimos a ele que nos conte a história de sua vida atual. Para passar o tempo durante uma longa viagem, lemos a história de personagens de um livro de ficção. As narrativas são, portanto, um tipo de sequência discursiva, com o qual todos os indivíduos entram em contato desde a infância.

No dia a dia da escola, a predominância do texto narrativo sobre os demais é um fenômeno que também se manifesta. Nas séries iniciais, o texto cujo estudo se privilegia é o texto em que predominam sequências narrativas. Logo que a criança entra na escola, as atividades, sejam aquelas elaboradas pelos professores ou pelos livros didáticos, levam-na a entrar em contato com diversas histórias.

Mas a presença maciça dos textos narrativos em nosso cotidiano pode levar à impressão de que o tipo narrativo constitui uma noção simples. Ao contrário, o tipo narrativo exibe um grau considerável de complexidade, na medida em que se define com a ajuda de duas noções referenciais distintas: a de cadeia culminativa de acontecimentos e a de disjunção de mundos (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Explorando a convergência dos resultados alcançados no campo da semiótica (Bremond, Barthes), da sociolinguística (Labov), da psicolinguística (Fayol) e da linguística textual (Adam), Filliettaz (1999) considera que as diferentes formas de expressão da narratividade expressam acontecimentos que se articulam em uma cadeia culminativa, cuja representação típica compreende os episódios: *estado inicial*, *complicação*, *reação*, *resolução*, *estado final*. A hipótese dessa cadeia repousa sobre a ideia de que toda história pressupõe uma tensão entre acontecimentos desencadeadores e conclusivos, o que resulta na transformação

dos personagens e da situação em que eles se encontram inicialmente implicados. É nesse sentido que as narrações se distinguem das listas de ações, como, por exemplo, receitas culinárias. Como bem o observa Adam (1992), as listas de ações se organizam de forma linear, obedecendo a uma lógica simplesmente cronológica. Nas narrações, ao contrário, os acontecimentos, ainda que estejam cronologicamente ordenados, obedecem a uma lógica causal, em que acontecimentos anteriores funcionam como a causa de acontecimentos posteriores.

A forma como uma sequência narrativa articula os diferentes acontecimentos representados está intimamente ligada à segunda noção referencial com que se define o tipo narrativo: a noção de disjunção de mundos.

Seguindo as proposições de Bronckart (2007), Fillietaz considera que “toda produção linguageira conduz necessariamente à criação de um **mundo discursivo** que se distingue teoricamente das coordenadas do **mundo comum** das atividades humanas” (FILLIETTAZ 1999, p. 281). Embora esses mundos sejam distintos, suas coordenadas espaciais e temporais podem estabelecer entre si relações de conjunção ou disjunção. Assim, se nas sequências deliberativas, por exemplo, esses mundos se identificam e por isso são conjuntos, as sequências narrativas, ao contrário, conduzem à criação de um mundo discursivo, que é diverso daquele em que se desenvolve o processo interacional. Em outras palavras, as sequências narrativas operam uma disjunção entre o mundo no qual o discurso é produzido e o mundo que o discurso representa.

A noção de disjunção de mundos é importante para o estudo da narração, porque permite ultrapassar uma análise centrada exclusivamente na organização do mundo representado, ou seja, do conteúdo referencial. Com essa noção, a análise das sequências narrativas abre-se para a investigação das relações que se tecem entre as características estruturais dessas sequências e a situação de ação (ou o contexto) da interação em curso. Porque a narração implica necessariamente a criação de um mundo representado, é preciso que a análise leve em conta a atividade interacional de recapitulação desse mundo. Afinal, uma mesma história pode ser narrada de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que ocorre a ação de narrar. Basta pensar, por exemplo, no tratamento que recebe um assalto ao ser narrado pela vítima a um policial e no tratamento que o mesmo assalto recebe ao ser narrado por uma testemunha a um amigo. Os tratamentos se diferenciam porque os papéis e os objetivos comunicativos dos interlocutores se alteram de forma radical.

No próximo item, apresentamos duas propostas de atividades de leitura de um texto narrativo, as quais se norteiam pela concepção de leitura apresentada em 2 e pela noção de tipo

narrativo aqui brevemente exposta. Essas propostas foram elaboradas com o objetivo de levar o aluno a ter domínio de algumas habilidades e estratégias que consideramos úteis para a sua formação.

### 3. Atividades de leitura de um poema narrativo

A narrativa escolhida para ser o texto-base das atividades se constitui do seguinte poema de Oswald de Andrade (1991, p. 115):

*Pobre alimária*

O cavalo e a carroça  
Estavam atravancados no trilho  
E como o motorneiro se impacientasse  
Porque levava os advogados para o escritório  
Desatravancaram o veículo  
E o animal disparou  
Mas o lesto carroceiro  
Trepou na boleia  
E castigou o fugitivo atrelado  
Com um grandioso chicote.

Esse texto é uma narrativa, porque todo ele apresenta de forma bem definida as características apontadas no item anterior como sendo próprias das sequências do tipo narrativo, sendo possível reconstruir a cadeia culminativa de acontecimentos própria desse texto. A cena do cavalo e da carroça, atravancados no trilho, constituem o *estado inicial* da narrativa. O ato de desatrarancar o veículo e a disparada do animal são acontecimentos que desestabilizam o equilíbrio ou fixidez inicial e, por isso, formam a *complicação*. Como *reação* à disparada do animal, o carroceiro subiu na boleia. Por fim, o *estado final* mostra o cavalo sendo castigado com o chicote.

Essa sequência de ações implica transformações de estado por que passaram o cavalo e a carroça. Entre as ações dessa sequência, observa-se uma relação temporal de anterioridade e de posterioridade. Por exemplo, no início da narrativa, o cavalo e a carroça se atravancaram no trilho do bonde. *Em seguida*, eles foram desatrarancados. Entretanto, essa relação não é simplesmente de natureza temporal. Ela é também de natureza causal, na medida em que um



acontecimento funciona como a causa do acontecimento seguinte. O cavalo e a carroça se atravancaram no trilho do bonde. *Por isso*, eles foram desatravancados.

Embora seja um texto curto, a narrativa “Pobre alimária” pode ser de difícil compreensão para o aluno, devido às informações implícitas que são necessárias para a sua interpretação. Por isso, a primeira atividade que propomos tem como objetivo eliminar eventuais problemas de interpretação decorrentes das informações implícitas que são necessárias para o aluno compreender a cadeia de acontecimentos que caracteriza esse texto.

Nessa atividade, o professor deve solicitar aos alunos que reflitam sobre os aspectos de ordem contextual da narrativa, levantando hipóteses consistentes sobre as condições de produção do texto. Os alunos podem levantar hipóteses sobre:

*a) qual a época em que o texto foi escrito.*

Sempre orientados pelo professor, as hipóteses levantadas pelos alunos devem levá-los a perceber que o texto foi escrito em uma época em que havia bondes nas cidades. Essa informação não foi dada pelo texto, mas é fundamental para a sua compreensão. Com essa informação, os alunos poderão compreender, via inferência, que o cavalo e a carroça estavam atravancados no trilho do bonde e que a expressão “o motorneiro” se refere ao motorista do bonde e não ao condutor da carroça. Para auxiliar os alunos, o professor, com base em informações dadas no texto e com base na informação contextual de que o cavalo e a carroça estavam atravancados no trilho do bonde, pode pedir aos alunos que “descubram” em que veículo os advogados estavam: “Os advogados estavam na carroça ou no bonde?”.

*b) quais os objetivos que guiaram a escrita do texto.*

As hipóteses levantadas aqui devem levar os alunos a compreender que o autor busca narrar um episódio do cotidiano das cidades no início do século XX. Para isso, o professor pode auxiliar os alunos, perguntando, primeiro, se as personagens representadas participam de uma situação corriqueira ou se, ao contrário, participam de uma situação incomum, difícil de acontecer no dia-a-dia das pessoas do início do século passado. Em seguida, o professor deve reconstruir, junto com os alunos, a cadeia de acontecimentos desse episódio, cuja narração foi o objetivo do autor. O trabalho de reconstrução da cadeia de acontecimentos do texto pode auxiliar o aluno a solucionar problemas de compreensão, porque explicita as relações, ao mesmo tempo, temporais e causais que ligam os acontecimentos narrados.

Na segunda atividade, propomos a reescrita do texto “Pobre alimária”. Embora essa seja uma atividade de produção de texto, ela pode funcionar como uma ferramenta importante para o professor eliminar problemas de interpretação que ainda possam existir. Após formar pequenos grupos de alunos, o professor pode sugerir que cada grupo reescreva o texto conforme as características de um gênero específico. Se, por exemplo, o professor formar quatro grupos, o texto pode ser reescrito de acordo com as particularidades de quatro gêneros (carta, notícia, conto e crônica). Essa atividade deve ser acompanhada de instruções, segundo as quais os alunos devem estabelecer com precisão:

- a) *quem escreve* (jornalista, filho, amigo, escritor de ficção, etc);
- b) *para quem escreve* (leitores de um jornal, pai/mãe, amigo, leitores de ficção, etc);
- c) *com quais objetivos escreve* (pedir ajuda, simplesmente contar uma história, denunciar um crime, etc).

Com essa atividade, em que se trabalham as condições de produção de diferentes gêneros, o professor possibilita aos alunos compreenderem as diversas funções que uma mesma história pode assumir, se for narrada em diferentes situações comunicativas. Isso porque a finalidade com que uma pessoa narra uma história para outra varia de acordo com a situação de comunicação em que ambas estão inseridas.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi refletir sobre a prática docente e, mais especificamente, sugerir algumas ferramentas teóricas e práticas para o ensino de leitura. Por isso, mostramos, no item 1, que o insucesso de muitas práticas escolares se deve à concepção de leitura como decodificação de palavras. Ainda nesse item, mostramos que a transformação do aluno em um cidadão capaz de perceber criticamente a realidade que vivencia se faz apenas, quando se adota a concepção de leitura como prática social e como construção de sentidos. Em seguida, apresentamos, no item 2, uma breve caracterização do texto narrativo, à qual seguiram, no item 3, propostas de atividades envolvendo o estudo de um poema narrativo.

O objetivo dessas propostas de atividade foi mostrar que é viável o ensino da leitura em sala de aula. Essas atividades, que se basearam na discussão das condições de produção do texto e na sua reescrita, visaram a dotar o aluno de algumas habilidades e estratégias de leitura, as quais são úteis na compreensão de diferentes textos. Sempre que lê um texto, o

leitor considerado proficiente realiza inferências com base em informações dadas no texto e procede ao levantamento de hipóteses sobre a época em que ele foi escrito, bem como sobre os objetivos que guiaram a sua escrita. Essas são habilidades de que o aluno precisa se valer para realizar a primeira atividade proposta. Da mesma forma, esse leitor proficiente sabe que a finalidade com que uma pessoa narra uma história para outra se modifica dependendo da situação de comunicação de que ambas participam. Encontrar a finalidade de uma narrativa é uma habilidade de que o aluno necessita para realizar a segunda atividade proposta.

Acreditamos que as reflexões e propostas de atividades presentes neste artigo constituem uma contribuição relevante para o professor que deseja colaborar efetivamente na formação do aluno. Afinal, as reflexões e propostas que expusemos trataram da necessidade de se ultrapassar uma visão da língua como código e do ensino como mera transmissão de mensagens.

### **Referências bibliográficas**

ADAM, J. M. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ANDRADE, O. Pau-Brasil. São Paulo: Globo, 1991.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. 1999, 320p.; Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. Revista de estudos da linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-133, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. Leitura: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

FILLIETTAZ, L. Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle du discours: Le cas des récits oraux. Cahiers de linguistique française, Genebra, v. 21, p. 261-327, 1999.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S. e NAME, M. C. (Orgs.) Linguística e cognição. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005, p. 95-107.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R e SILVA, E. T. (Orgs.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988, p. 38-57.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours. Berne: Lang, 2001.

SOARES, M. Prefácio. In: DELL'ISOLA, R. L. P. Leitura: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.