

SIMPÓSIO AT219

DISCIPLINA TEXTO E ENSINO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES/ALUNOS DO PROFLETRAS: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

SILVA, Tereza Cristina Gonçalves da
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus Cajazeiras
tcrisalegrias@yahoo.com.br

SOUZA, Carlos Vieira de
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus Cajazeiras
vieiracarlos537@gmail.com

DUARTE, Martha Neiva Evangelista
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus Cajazeiras
marthaneiva@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa é o resultado de estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na UFCG, turma 5 no ano de 2018, sendo um dos requisitos de avaliação da disciplina Texto e Ensino. Consideramos essa disciplina de fundamental importância na formação do profissional de Letras, pois o professor/aluno é colocado em contato direto com os processos e estratégias de textualização responsáveis pela construção do sentido do texto/discurso. Tais processos são utilizados como mecanismos de construção, composição textual que proporcionam coesão e coerência aos textos produzidos nos mais diversos gêneros discursivos. Este trabalho objetiva conhecer as estratégias de textualização e dos processos de referenciação textual que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e de transposição didática, no que se refere ao ensino da produção e compreensão de textos, tarefa que se impõe ao professor, seja de ensino fundamental e médio, seja de ensino superior. A disciplina foi fundamentada em autores comprometidos e preocupados com o ensino e aprendizagem no que diz respeito à compreensão de textos, como Koch (2005, 2013), Possenti (1993), Dascal (1992), Marcuschi (2002) entre outros. Todas as referências bibliográficas têm um embasamento consistente para que o professor de Língua Portuguesa melhore sua práxis, orientando-o a seguir por melhores caminhos do ensino de compreensão de textos utilizando as estratégias dos autores estudados.

Palavras-chave: Texto; Ensino; Compreensão; Formação-Professor;

Abstract: This research is the result of studies carried out in the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS), at UFCG, class 5 in 2018, being one of the evaluation requirements of the Text and Teaching discipline. We consider this discipline of fundamental importance in the formation of the professional of Letters, because the teacher / student is placed in direct contact with the processes and

strategies of textualization responsible for the construction of the sense of the text / discourse. Such processes are used as mechanisms of construction, textual composition that provide cohesion and coherence to the texts produced in the most diverse discursive genres. This work aims to know the textualization strategies and the processes of textual reference that can contribute in the teaching and learning process and didactic transposition, regarding the teaching of the production and comprehension of texts, a task that is imposed on the teacher, whether primary and secondary education, or higher education. The discipline was based on authors committed and concerned with teaching and learning in terms of understanding texts, such as Koch (2005, 2013), Possenti (1993), Dascal (1992), Marcuschi (2002) and others. All bibliographic references have a consistent basis for the Portuguese Language teacher to improve his praxis, guiding him to follow better ways of teaching comprehension of texts using the strategies of the authors studied.

Keywords: Text; Teaching; Comprehension; Teacher-Training.

INTRODUÇÃO.

Pode-se dizer que há dois tipos de professor: um antes do PROFLETRAS e outro depois, totalmente modificado. Esse último mais reflexivo que repensa sua prática docente no que concerne ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente em se tratando de leitura e compreensão.

Após a graduação, mesmo tendo uma prática de muitos anos em sala de aula, nos tornamos professores mecanizados, fazendo de nossas aulas como se fossem uma máquina com engrenagens sólidas, mas que repetem os mesmos movimentos, sem perceber que essas engrenagens, também, como nós, precisam receber revisão e peças novas para não adquirirem ferrugem e passarem a funcionar de forma precária e até mesmo pararem de funcionar.

O PROFLETRAS está propiciando aos professores uma oportunidade única de reflexão e ressignificação de suas práticas nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que o professor desenvolva pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento linguístico. A disciplina “Texto e Ensino” nos acendeu uma chama que há muito estava apagada. Os textos lidos nos fizeram ver o sentido real da leitura para nossos alunos, em que as atividades de leitura em sala de aula transformaram-se em prática significativas para o educando que passou a se sentir inserido no contexto da leitura e compreensão, por meio

de novas metodologias empregadas. Isso só foi possível através dos estudos teóricos que obtivemos, não somente na disciplina mas em todos os momentos posteriores, por nos fazer sentir a necessidade de buscarmos teorias dos estudiosos da área. Cada leitura feita nos proporcionou uma nova visão dos problemas encontrados em sala de aula, trazendo-nos outra forma para tentarmos solucioná-los e, isso fez com que sentíssemos e víssemos que há diversas saídas para fortalecer nossa prática e, assim desenvolver o melhor aprendizado do nosso aluno.

Todas as disciplinas vistas foram de fundamental importância para esse novo pensar a prática nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente ao ensino de leitura e compreensão. Dentre essas disciplinas, a que mais nos chamou a atenção foi a de “Texto e Ensino”, pois nos fez ver, através das referências teóricas, outras formas metodológicas para o ensino de leitura e compreensão. Esses novos caminhos encontrados foram bem aceitos pelos alunos que antes se sentiam desestimulados e cansados da mesmice nas aulas de leitura, em que realizavam atividades meramente mecânicas, sem que houvesse uma orientação mais consistente para que vissem o verdadeiro sentido do que liam. A partir de agora realizam, de forma participativa, atividades de interpretação textual. Essas mudanças foram observadas em nossos alunos da EJA que trazem uma série de problemas relacionados à dificuldade de leitura em sua trajetória escolar.

1 - ABORDAGENS TEÓRICAS.

Um dos referenciais teóricos mais importantes para nossas reflexões sobre as novas possibilidades de ensino de leitura, indicadas na disciplina, foi o livro “Desvendando os Segredos do Texto” de Ingedore Villaça Koch (2005). A autora traz nesse livro um capítulo ressaltando algumas concepções de língua, de sujeito e de texto e sentido, que nos fizeram buscar novas formas de abordagens para o ensino de leitura nas turmas de EJA.

1.1 – DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO. Koch (2005)

Neste livro são abordadas questões básicas relacionadas ao trabalho do professor no que se refere aos estudos sobre texto e discurso. A autora destaca neste estudo as concepções de língua, sujeito, texto e sentido.

De acordo com Koch (2005), a primeira concepção de língua se dá como representação do pensamento, onde exista um sujeito ativo, dono de sua própria vontade e de suas ações, construtor de uma representação mental, e que essa representação seja captada pelo interlocutor da mesma forma como foi construída.

A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Assim, a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. (KOCH, 2005, p. 13).

Segundo Koch (2005), a segunda concepção trata a língua como *estrutura*, em que o sujeito é determinado ou *assujeitado* pelo sistema que o define como inconsciente, diferentemente da primeira concepção. Esse mesmo sujeito está inserido em posições denominadas clássicas, segundo suas características.

Quanto à caracterização dos sujeitos, Koch (2005) define o primeiro como *cartesiano*, com consciência e dono de sua vontade e de suas palavras e que utiliza a língua como instrumento que se encontra sempre à sua disposição. Para esse sujeito, interpretar é ação ativa e consciente onde ele tenta descobrir sempre a intenção do falante em que há o predomínio da consciência individual no uso da linguagem.

O predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da língua – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos que o utilizam como se ele não tivesse história. (KOCH, 2005, p. 14).

Outra característica, segundo Koch (2005, apud Possenti, 1993), revela que a concepção de sujeito denominado *assujeitado*, diz respeito a não autonomia de seu discurso e da sua vontade. É um sujeito inconsciente deixando outro falante assumir de forma anônima e que ocupa o papel de locutor como mero repetidor.

O indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. (KOCH 2005, apud POSSENTI, 1993).

A última concepção de sujeito, segundo Koch (2005), faz referência ao sujeito como *entidade psicossocial*, assumindo um caráter ativo na produção e interação social, participante ativamente nas situações em que estão engajados, agindo como verdadeiros atores para a efetiva existência da comunicação.

[...] é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação como o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. (KOCH, 2004, apud BAKHTIN, 1979, p.15).

Todas essas concepções de língua, delineadas por Koch (2005), com relação à representação do pensamento, está intrinsecamente ligada à concepção de sujeito (autor) como sendo o único responsável por suas ações e por sua fala, utilizando o texto como produto lógico do pensamento, ficando para o leitor o papel passivo de captar dessa mensagem textual as intenções do produtor.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor,

exercendo, pois, um papel essencial passivo. (KOCH, 2005, p. 16).

Nessa concepção de texto e de sentido, a língua, ainda, é vista como sendo um código, ou seja, um mero instrumento de comunicação e o sujeito como decodificador desse código, sendo dessa forma um sujeito passivo na comunicação, conforme explica Koch (2005, p. 16):

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Ao contrário das concepções anteriores, Koch (2005) apresenta a concepção interacional (*dialógica*) da língua. Nessa concepção os sujeitos atuam como construtores sociais dialogando com o texto e autor, deixando para trás a concepção em que a compreensão deixa de ser vista como uma simples decodificação de mensagens, tornando-se uma atividade interativa de comunicação social.

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “capacitação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. (KOCH, 2005, p. 16).

Ainda, segundo Koch, (2005), o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos envolvendo um vasto conjunto de saberes enciclopédicos e o uso correto de coerência textual, deixando de ser vista como uma simples qualidade do texto e se confirmando como elemento constitutivo de uma configuração de sentido textual.

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vem a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculada de sentidos. (KOCH, 2005, p. 17).

Para responder aos questionamentos sobre a incessante busca do homem por esses sentidos que permeiam nossa existência, Koch (apud Dascal, 1992. p.17), lança mão de teorias ou modelos. Esses modelos são classificados como:

- **“criptológico”** onde o sentido do texto se encontra no próprio texto, através do código que é a própria língua.
- **“hermenêutico”**: Nesse modelo, o leitor constrói por si só os sentidos do texto, por não detectá-lo de imediato, ele utiliza seus conhecimentos prévios interpretando nas entrelinhas.
- **“pragmático”**: A pragmática está relacionada aos objetivos que o texto trás. Para que esses objetivos sejam captados, o leitor deverá levar em conta a intenção do autor, por meio da ação comunicativa entre os interlocutores.
- **“superpragmático”**: Com base na informação contextual, o leitor ou intérprete poderá captar o sentido do falante de forma direta sem levar em conta o sentido contextual.
- **de estruturas profundas causais**: Esses modelos têm em sua essência a busca inconsciente ou ideológica do sujeito pelos sentidos do texto.

Diante disso, Koch (2005) afirma que as concepções de língua, sujeito e sentido se confundem como peças de um jogo em que a primeira peça é o autor/produtor que planeja as estratégias para organizar seu texto de maneira que seu interlocutor construa os sentidos previamente formulados.

Em seguida, temos a segunda peça desse jogo que é o texto organizado de forma estratégica, em que o autor lança mão de várias possibilidades de leituras, mas de forma limitada no que concerne à produção de sentido.

Finalizando, temos a terceira peça constituída pelo leitor/ouvinte o qual constrói os sentidos do texto a partir de seu contexto linguístico e das sinalizações textuais fornecidas.

1.2 – GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE. Marcuschi (2002)

Neste livro, Marcuschi aborda a importância dos estudos relacionados aos gêneros textuais no que diz respeito às entidades sócio-discursivas em situações comunicativas.

Em conformidade com Marcuschi (2002), os gêneros textuais não estacionam no tempo, portanto é um fenômeno sempre atual e que se transformam de acordo com a necessidade do homem em se comunicar:

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p.19)

Dentro dessa ótica, o autor faz uma explanação das fases históricas dos gêneros desde seu surgimento até os dias atuais para confirmar sua tese de que os gêneros são dinâmicos e atemporais.

[...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os tipos de escrita. Numa terceira fase a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Este material, indicado na disciplina *Texto e Ensino*, traz estudos sobre a variedade de gêneros textuais relacionado a algum meio de comunicação analisando-os em seus aspectos peculiares de organização e suas funções no que se refere ao trabalho em sala de aula.

Marcuschi (2002, p. 20), sublinha que o surgimento de grandes suportes tecnológicos como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet por estarem sempre presentes nas atividades comunicativas da realidade social, propiciaram o aparecimento de novas formas discursivas como editorias, artigos, notícias, telefonemas, telegramas, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, e-mails, chats, etc.

Corroborando com essa ideia, Marcuschi (2002, p. 22) ressalta que a comunicação verbal só é possível acontecer por meio de algum gênero textual valorizando a natureza funcional e interativa em detrimento dos aspectos formais e estruturais da língua. Nesse contexto surge a dúvida sobre o que seria tipo e gênero textual.

A fim de compreender a distinção entre gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2002, p. 22) esclarece:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tópicos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.
- (c) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.

Outro detalhe importante relativo aos tipos e gêneros textuais que é ressaltado por Marcuschi (2002) é o equívoco encontrado nos livros didáticos que designam tipo como sendo gênero de texto.

[...]. Quando alguém diz, por exemplo, “*a carta pessoal é um tipo de texto informal*”, ele não está empregando o termo “*tipo de texto*” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual...

[...], podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante. (Marcuschi. 2002, p. 25).

1.3 – LER E COMPREENDER OS SENTIDOS DO TEXTO.

Esse referencial indicado destaca a importância do reconhecimento do texto como sendo o lugar de interação de sujeitos sociais que constroem objetos de discursos e se preocupa com o sentido que esses textos oferecem aos leitores.

Nesse âmbito a autora privilegia o autor, o texto e a interação autor-texto-leitor para que haja a efetiva concepção de leitura com suas especificidades e seus sentidos. Esses aspectos foram observados nos estudos de Koch (2013), em que existe inicialmente o foco no autor:

[...]. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. (KOCH. 2013, p. 9)

Outro aspecto valorizado por Koch, (2013) para que haja uma compreensão textual efetiva é o foco no próprio texto que é visto como simples produto da codificação de emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Vendo o texto sob esse aspecto, a autora destaca a importância da atividade da leitura.

[...], a **leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH. 2013, p. 10)

O último foco destacado por Koch (2013, p. 11) é na interação autor-texto-leitor. Nessa interação há uma atividade produtora de sentidos do texto que se realiza nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, e que não considera somente as informações explícitas, sendo constituída, também, por informações implícitas. Diante disso, a autora afirma que:

- a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH. 2013, p. 11)

Considerando ainda o dinamismo da linguagem, e sua dimensão histórica e social denotando o processo de transformação relacionado a ela, pode-se ressaltar aqui seus elementos nesse processo evolutivo, citados por BAKHTIN(1999,42):

Não há o monologismo proposto pelo modelo canônico da Teoria da Comunicação: um emissor ativo, que fala para um receptor passivo, que escuta.

Desse modo, a linguagem se trata, na verdade, de uma manifestação heterogênea e os interlocutores que se encontram no meio da ação propulsando o discurso não são apenas elementos passivos, mas sujeitos da concretização da linguagem em uma situação comunicativa proposta através dos gêneros abordados.

Diante disso, outras referências se fazem importante nessa abordagem, como por exemplo, Solé (1998, 112) ao destacar algumas das estratégias mais empregadas nas aulas de leitura, destacando que, mesmo dentro das principais estratégias mencionadas, pode-se apresentar ainda as seguintes variações:

- 1) Os objetivos da leituras, dependendo da situação, podem servir para: a) obter uma informação precisa; b) obter uma informação de caráter geral; c) revisar um escrito próprio para comunicação; e) praticar em voz alta; f) verificar o que se compreendeu.
- 2) Em relação a ativar o conhecimento prévio pode: a) ser dada uma explicação geral por parte da professora sobre o que será lido; b) instigar o aluno a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento; c) incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o assunto em discussão com o grande grupo.
- 3) Estabelecer previsões sobre o texto seria formular hipóteses sobre a continuidade textual. Nessa atividade, sugere-se omitir a seqüência do texto e solicitar aos alunos que formulem hipóteses.
- 4) Incentivar os alunos a fazerem perguntas pertinentes sobre o texto, as quais devem ser reformuladas, se necessário, pelo professor. Eles devem ser instigados, paulatinamente, a fazer seus próprios questionamentos, o que implica autodirecionamento.

Para tanto, na perspectiva de complementar e elucidar a ideia de leitura crítica, Wallace (1992, 71) destaca alguns questionamentos que devem ser feitos na leitura de qualquer gênero textual. Entre eles: Quem está escrevendo o texto?; Para quem se está escrevendo?; Por que esse tópico foi abordado?; Como esse tópico foi abordado?; De que outra maneira esse tópico poderia ter sido abordado?

Todo o material referencial indicado na disciplina Texto e Ensino fornece um grande suporte teórico para os professores repensarem sua prática docente no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Trabalhar com textos em sala de aula não é uma tarefa fácil, por isso as leituras feitas proporcionam um novo olhar para a tarefa de promover o entendimento dos alunos no que diz respeito aos sentidos do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Mesmo depois de termos a excelente oportunidade de conhecermos as teorias indicadas na disciplina Texto e Ensino, trabalhar com texto e ensino na modalidade EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Iguatu não se constitui uma tarefa fácil. A maior dificuldade se deve ao fato de que os alunos frequentam a escola na forma semipresencial, e por isso não estamos em contato diário com eles para analisarmos, com mais precisão, as suas maiores dificuldades na aquisição de conhecimentos linguísticos. O pouco tempo que dispõem para frequentar a escola é destinado a tirar suas dúvidas quanto aos conteúdos e para realização de avaliações.

No entanto todas as contribuições teóricas que recebemos nessa disciplina são de suma importância para o nosso trabalho. Nossos alunos necessitam de incentivos e mais atenção no que se refere ao estudo dos textos, sejam eles de qualquer disciplina.

Para isso as estratégias estudadas são um divisor de águas para nossa prática docente. O ensino de leitura em turmas como as de EJA se faz de maneira complexa quando o professor não busca meios para sanar essas dificuldades. Esses meios encontrados nos referenciais lidos, cujos conhecimentos foram de uma riqueza imensurável, nos fizeram refletir o quanto podemos contribuir para amenizar os efeitos de um ensino raso por que passaram nossos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**/Luiz Fernando Gomes. – 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Trabalhando com... na escola)

Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido / Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, (orgs.) – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, 1933 – **Desvendando os segredos do texto /** Ingedore Grunfeld Villaça Koch – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça – **Ler e compreender: os sentidos do texto /** Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. ed., 8ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ªed., Porto Alegre: Art Med, 1998.

WALLACE, Catherine. **Critical literacy awareness in the EFL classroom.** In: FAIRCLOUGH, N. *Critical literacy awareness.* England, Longman, 1992. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção. **IMPLEMENTANDO ATIVIDADES DE LEITURA CRÍTICA EM UMA PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA** Implementing Critical Reading Activities in an Ethnographic Research Study (Universidade Federal de Uberlândia – MG), 2003.