

## **ESPELHO PARTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O CONCEITO DE LEITURA PRODUZIDO A PARTIR DA LEITURA DE FÁBULAS FEITA POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**

Ana Cláudia PORTO\*

*ABSTRACT: During my course, many times I had to face colleagues, whose speech sounded “empty” concerning reading conceptions. It’s expected the text to be like a “mine”, from where the miner extracts the precious metal, the meaning. This position reveals, if not the unpreparedness, lack of domain of the fundamental linguistic knowledge to teach the birth language. Therefore, to ask a professional to give the concept of reading or to read a text are two different things. In the first case, who enunciates consents oneself an institutional position. When one is in a reader’s position, consents oneself a freedom position. From these positions, I propose to identify which linguistic knowledges driven by elementary school teachers for reading fables, in order to evaluate if the possible linguistic basis present in this kind of reading would be appropriated with the purpose of the National Curricular Parameters for teaching Portuguese.*

*KEYWORDS: text; linguistic knowledge; reading*

### **1. Introdução**

Tomando como ponto de partida os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), entende-se a importância conferida à leitura enquanto instrumento indispensável para o acesso e aquisição de conhecimento relativo aos mais diversos campos do saber. Essa proposta encarregaria a função docente de promover a leitura, sendo, pois, para isso, o próprio professor um leitor proficiente.

Para Kleiman (2000), a leitura possibilita a capacidade interpretativa do sujeito ao passo que é praticada. Ela viabiliza caminhos linguísticos para expressão de idéias, propósitos, sentimentos e fazeres. Segundo a autora (2000, p.11), “*o importante é ter em mente que qualquer texto, oral ou escrito tem uma intencionalidade*”. Nessa esteira, é possível perceber, que um texto visa a informar, persuadir, influenciar o interlocutor, e ao passo que o leitor passa a interagir com ele, confrontando as idéias, as intenções do autor com as suas próprias, seu entendimento evidencia-se.

Nessa perspectiva, ao analisar um texto, deveríamos considerar não somente as marcas linguísticas que estão evidentes, mas também procurar inseri-lo em um contexto sóciopolítico e ideológico do momento em que foi escrito. Segundo Fairclough (2001), cabe investigar os textos como produtos de processos ideológicos que pertencem aos discursos como eventos sociais completos centrados na relação entre as pessoas.

Todavia, essa premissa não se sustenta, a medida que situações, como a abaixo descrita, invalidam ou, pelo menos, questionam a competência interpretativa daquele que seria o responsável maior – uma vez que institucionalizado – pela promoção de uma leitura eficaz.

Fazendo uma orientação do projeto Escola-Universidade<sup>1</sup>, percebi que havia uma discrepância em torno do proposto e do efetivamente trabalhado. Pedi, então, que algumas

---

\* Mestre em Letras; Faculdade Padre João Bagozzi.

professoras envolvidas nesse processo respondessem a um questionário, a fim de que uma posterior análise desse *corpus* fosse incorporada como substrato para um artigo científico.

As professoras-orientandas (refiro-me a essas profissionais no gênero feminino, porque, no meio de mais de 60 (sessenta) componentes, só tive um orientando), tinham de responder à seguinte questão:

*Para Paulo Freire (2003, p. 9,11), “O ato de ler não se esgota na decodificação [...] da palavra escrita [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. E para você, qual é a sua concepção de leitura?*

Entre as definições, algumas se destacaram:

1. “É poder ir além do que posso, é viajar...”
2. “Concordo com Paulo Freire, não basta *decorar* (grifo nosso) é preciso entender o que se lê”.
3. “Ah...leitura é fazer uma *viagem* no imaginário, no crítico, no humorístico, no poético...”
4. “Concordo plenamente com Paulo Freire, não basta apenas decodificar é preciso ir além, ler as entrelinhas...”
5. “É *viajar* sem sair do lugar...”
6. “É o que forma o pessoal socialmente e intelectualmente...”
7. “A leitura da asa à imaginação e a criatividade...”
8. “Ler é *entrar em um mundo novo*, onde se aprende mais a cada livro lido.”
9. “Leitura para mim é uma *viagem* pelo mundo da imaginação, onde pode-se criar, transformar e pensar.”

## 2. ANALISANDO OS DADOS

Ao analisar o discurso dessas profissionais, pôde-se perceber o enfraquecimento ou, mesmo, a inexistência de um substrato teórico condizente com o propósito educativo balizado pelos PCN, por exemplo.

A descrição do que seja leitura recaiu sobre a falácia de que seria algo em torno da fantasia, despertando a imaginação e transformação criativas. Isso é observável pelo uso da metáfora – viajar, viagem – como forma de representação do que seria ler. Percebe-se, então, um apego ao senso comum, em que a reflexão acerca do fato é preterida em função da superficialidade adotada. Além disso, pelo seu discurso, parece que as docentes consideraram somente a leitura de textos ficcionais.

Acrescida à primeira pergunta, foi proposto que se fizesse a análise da fábula *A cabra e o asno*, abaixo transcrita.

*“Viviam no mesmo quintal. A cabra ficou com ciúme, porque o asno recebia mais comida. Fingindo estar preocupada, disse:*

*– Que vida a sua! Quando não está no moinho, está carregando fardo. Quer um conselho? Finja um mal estar e caia num buraco.*

*O asno concordou, mas, ao se jogar no buraco, quebrou uma porção de ossos. O dono procurou socorro.*

*– Se lhe der um bom chá de pulmão de cabra, logo estará bom – disse o veterinário. A cabra foi sacrificada e o asno ficou curado.”*

(Fonte: Almanaque Brasil de Cultura Popular, ano 5, n. 55, out. 2003, p. 29 ).

---

<sup>1</sup> O Projeto Escola-Universidade é realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e Instituições de Ensino Superior de Curitiba, cujo objetivo é estimular a pesquisa e sua aplicação nas mais diversas áreas do conhecimento. Em 2009, as áreas de língua portuguesa e matemática foram o foco desse projeto, pois a preocupação da Secretaria recaiu sobre os baixos índices de desempenho aferidos pela Prova Brasil e Provinha Brasil.

A interpretação feita foi da seguinte natureza:

1. “O que desejamos aos outro pode voltar para nós mesmos”
2. “O feitiço virou contra o feiticeiro”
3. “Não devemos fazer mal aos outros porque pagaremos por isso.”
4. “Quem deseja o mal, recebe o mal.”
5. “Devemos sempre ser honestos e sinceros, evitando ter pensamentos ruins.”
6. “Quem semeia vento colhe tempestade.”
7. “A maldade é sempre punida.”
8. “A justiça pode demorar, mas sempre acontece.”
9. “Não devemos desejar aos outros o que não queremos que nos aconteça.”

A cena apresentada nessa questão pode ser definida como uma situação iletramento. Foucambert (1998, p.13) define iletramento como “a incultura da escrita, o desconhecimento tanto do que ela produz e transforma, como dos meios de ter acesso a ela e dela participar”.

Sendo a leitura uma atividade altamente complexa, que requer uma produção de sentidos realizada, evidentemente, com base em elementos lingüísticos, presentes na superfície textual e na sua forma de organização, é necessário a mobilização de saberes, o que inclui o contexto social, cultural, afetivo e intelectual do leitor.

Na leitura acima, percebe-se um discurso extremamente moralizante, que se encaixa dentro de um espaço de repetibilidade da “moral da história”.

Sabe-se que a função principal da fábula é ensinar os homens a forma de se conduzirem no mundo, perseguindo o bem e afastando-se do mal, destacando-se seu aspecto exemplar e doutrinário. Nesse gênero textual, a argumentação pelo exemplo sugere “a imitação das ações de outras pessoas” (ABREU, 2002, p.62), desdobrando-se na argumentação pelo modelo (a ser seguido, porque se associa ao bem) e pelo antimodelo (comportamento a ser evitado por se caracterizar como nefasto).

Segundo La Fontaine:

“As fábulas, portanto, são um quadro onde cada um de nós se acha descrito. O que elas nos apresentam confirma os conhecimentos hauridos em virtude da experiência pelas pessoas idosas e ensina às crianças o que convém que elas saibam. E como estas são recém-chegadas neste mundo, não devemos deixá-las nessa ignorância senão durante o menor tempo possível. Elas têm que saber o que é um leão, o que é uma raposa, e assim por diante, portanto às vezes se compara o homem a um destes animais. Para isto servem as fábulas, pois é delas que provêm as primeiras noções desses fatos.” (La Fontaine, V.I, p.39)

A fábula atinge seu objetivo comunicativo por ser muito bem estruturada em termos de coerência interna: “comunicar é agir sobre o outro, quando se comunica não se visa somente a que o receptor receba e compreenda a mensagem, mas também que a aceite” (PLATÃO, FIORIN, 2001, p. 284). Há uma “arquitetura” encadeando o texto figurativo e o temático, o enredo e a seleção vocabular. A própria moral apresentada ao final do texto configura-se como uma conclusão lógica, quase irrefutável.

Ao encerrarem uma “lição”, as fábulas têm um caráter pedagógico e moralizante, cuja função social seria a de facilitar a convivência em sociedade pelo estabelecimento de regras de conduta. Como consequência, observa-se que o leitor desavisado, nesse caso professoras, endossa a ideologia presente, sem perceber as armadilhas ali contidas.

A leitura proposta pelas docentes vai de encontro a uma de suas principais crenças a respeito de seu papel como promotoras da leitura, uma vez que seu discurso demonstrou forte apelo à repetição de conceitos.

“Eu como professora tenho como responsabilidade a tarefa de formar leitores, incentivar e motivar os alunos, levando-as a uma leitura mais abrangente, garantindo uma educação voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar e produzir, para que ele se torne capaz de ler e pronunciar o mundo”.

O que se aferiu não foi, de modo algum, uma leitura mais ampla, que privilegiasse a capacidade de interpretação e produção dos discentes, levando-os a “pronunciar o mundo”, ao contrário do que sugere Kleimam (2000, p.20), para quem “*A leitura visa informar, persuadir e influenciar o interlocutor e o somente o fará na medida em que o leitor possa interagir com ele, confrontando os objetivos e intenções do autor com suas próprias*”.

É notável, na interpretação realizada pelas docentes, uma visão limitada sobre o gênero em questão, pois que sua leitura circundou sobre aspectos morais, sendo que, no enunciado da pergunta, em nenhum momento foi pedido que buscassem uma “moral da história”.

Dessa forma, pode-se afirmar que as interpretações textuais não possuem uma base teórica crítica, encontrando-se carregadas dos mesmos vícios tradicionais alimentados ao longo de tanto tempo, ou seja, apenas identifica-se ou valoriza-se a moral da história, contrariando o discurso libertário e engajado proferido quando questionadas sobre o conceito de leitura ou sobre o seu papel como promotoras do ato de ler.

O que se espera do sujeito, enquanto leitor, independentemente de ser professor ou aluno, é que sua leitura, pouco a pouco, venha educar a sensibilidade e a compreensão do que se está lendo. Segundo Lajolo e Zilberman (1983, p.36), não entender e não ser capaz de interpretar o que lê “*equivale a constatar, no leitor, o atrofiamento e sua qualidade humana de atribuir sentidos, cada vez mais complexos, aos signos da realidade. É impor limites à sua relação com o mundo*”. Ou seja, é uma forma de condenar o indivíduo a assumir os valores de outrem e/ou de incorporar a história dos outros como se fosse a sua própria.

Por conta da dicotomia estabelecida pelo confronto dos discursos, percebe-se que há duas imagens de si produzidas pelos discursos das docentes. Num primeiro momento, quando da conceituação de leitura, essas profissionais revelaram uma posição a favor do ato de ler, sendo este concebido como um momento prazeroso, promotor da assunção individual. Posteriormente, mostram uma segunda faceta: como leitoras, deixaram visíveis as amarras em que estão presas, repetindo um discurso que pouco promove a liberdade individual de pensamento ou a contestação de valores.

Nesse sentido, o discurso pressupõe o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. No discurso, estaria manifesto o significado do mundo, ao mesmo tempo em que conferiria significado ao mundo. Assim como modela identidades e relações sociais, o discurso igualmente é modelado por elas.

O entendimento de discurso como prática social considera sua natureza histórica, intertextual e interdiscursiva, conforme defende Bakhtin. Por sua natureza dialógica, o discurso apresenta caráter interdiscursivo e desfruta de relação constante com as práticas sociais que devem ser compatíveis com os gêneros do discurso.

Assim, em todo discurso ecoam vozes do passado, que criam perspectivas novas da realidade social. Segundo Foucault (1987, p.98), não pode haver enunciado que, de uma certa maneira ou de outra, não reatualize outros.

De certo modo, o discurso produzido pelas docentes e a imagem consequente a esse processo manifesta os valores internalizados ao longo de uma trajetória. Como profissionais da educação, é preciso transpor para o discurso uma visão moderna e livre acerca dos

processos interpretativos. Porém, quando assumido o papel de leitoras, a visão é modificada, fazendo com que esses processos sejam pensados como mera repetibilidade.

O *ethos* produzido por essas docentes reitera que

“Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as conseqüências.” (AMOSSY, 2008, p.9)

Segundo Mainguenu (POSSENTI, 2008, p. 60),

Em última instância, a questão do *ethos* está ligada à da construção da identidade. Cada tomada de palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade.

Todo discurso pressupõe a construção de uma imagem daqueles que estão envolvidos no processo interativo. Segundo Amossy (2008, p. 9), “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Para construir tal imagem, não é necessário que o enunciador fale sobre si ou apresente para os ouvintes suas características, suas qualidades e defeitos, pois no momento do discurso, lançam-se pistas acerca desta imagem: seu estilo, sua visão de mundo, seu conhecimento acerca de determinados assuntos, dentre outros, que permitirão aos ouvintes realizarem a construção da imagem do enunciador.

Acoplada à Análise do Discurso, a terminologia *ethos* diz respeito a textos orais e escritos, nos quais os enunciadores oferecem uma imagem de si através do discurso. Assim, dizer que os participantes do discurso criam uma imagem de si através dele, significa também afirmar que o discurso carrega as marcas do enunciador e do coenunciador, entendidos aqui como aqueles que interagem no processo discursivo. As imagens do enunciador e do co-enunciador agem no campo discursivo, de modo a serem parte constituinte do processo enunciativo. À construção dessa imagem de si no discurso convencionou-se chamar de *ethos*.

Para discorrer sobre o *ethos* é imprescindível retomar a tradição antiga, proveniente da Grécia, focalizando principalmente a teoria de Aristóteles, que foi o responsável por sistematizar a Retórica como a arte da persuasão. Foi com Aristóteles que o conceito de *ethos* foi colocado como ponto fundamental para o exercício de persuasão. Segundo ele, há três espécies de provas empregadas pelo orador para persuadir seu auditório, quais sejam: o caráter do orador (o que ele chamou de *ethos*); as paixões despertadas nos ouvintes (o *páthos*), e o próprio discurso (o *lógos*). Assim, o ouvinte se deixa convencer pelas três provas. O *páthos* é, em Aristóteles, a representação dos sentimentos do próprio auditório. Para convencê-lo é preciso impressionar, seduzir, fundamentar os argumentos na paixão, para que se possa aumentar o poder de persuasão.

Dessa forma, o *páthos* liga-se ao ouvinte, sobre o qual recai a carga afetiva gerada pelo *lógos* do orador. Este último, por sua vez, como sendo o discurso, convence, por si mesmo, pelos argumentos utilizados em situação de comunicação concreta. O *lógos* pode ser ornamental, literário, argumentativo etc. O tipo de argumento dependerá da situação comunicativa concreta na qual se insere o orador.

O *ethos*, portanto, estaria ligado ao orador, ao seu caráter, à sua virtude, na

confiança que ele pode gerar no auditório. O caráter (ou *ethos*) do orador constituirá ponto importante na persuasão, pois Aristóteles argumenta que a confiança do auditório no orador reveste-se de maior importância sobre aquelas coisas em que não há possibilidade de se ter certeza e que deixam lugar a dúvidas.

O *ethos* aristotélico não pode ser compreendido isoladamente do *páthos* e do *lógos* no processo retórico; no entanto, Aristóteles afirma que o *ethos* constitui praticamente a mais importante das provas.

Assim, na concepção aristotélica, o *ethos* será o caráter do orador representado através do discurso, caráter esse que desempenhará um importante papel na persuasão.

O *ethos*, para Aristóteles, pode ser compreendido como a imagem de si que o orador cria através do discurso (o *ethos* se faz no âmbito do discurso) e não equivale necessariamente ao caráter real do orador.

A Análise do Discurso, tendo como principal expoente nos estudos do *ethos* Maingueneau vai retomar o conceito aristotélico de *ethos* quando afirma que este é a imagem de si no discurso. No entanto, a Análise do Discurso vai além dos estudos elaborados pela Retórica, pois pretende analisar as imagens criadas pelos enunciadores no discurso, baseando-se não apenas em situações de eloquência judiciária ou em enunciados orais, mas se estendendo a todo e qualquer discurso, mesmo àqueles presentes no texto escrito.

A noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a uma certa posição discursiva. Retomando a idéia aristotélica de que o *ethos* é construído na instância do discurso, Maingueneau afirma que não existe um *ethos* preestabelecido, mas sim um *ethos* construído no âmbito da atividade discursiva. Assim, a imagem de si é um fenômeno que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra através do seu discurso.

Assim, diz-se que o *ethos* liga-se ao orador, através principalmente das escolhas lingüísticas feitas por ele, escolhas estas que revelam pistas acerca da imagem do próprio orador, continuamente construída no âmbito discursivo.

Ao sistematizar o conceito de *ethos* para a Análise do Discurso, Maingueneau afirma que este se liga diretamente ao tom que engendra o discurso. Esse tom, por sua vez, estaria ligado a uma corporalidade e ao caráter do enunciador. Segundo Maingueneau (1997, p. 46), “a Retórica antiga organizava-se em torno da palavra viva e integrava, conseqüentemente, à sua reflexão, o aspecto físico do orador, seus gestos, bem como sua entonação”. Nos textos escritos não há a representação direta dos aspectos físicos do orador, mas há pistas que indicam e levam o co-enunciador a atribuir uma corporalidade e um caráter ao enunciador, categorias essas que interagem no campo discursivo. Para o referido autor, o caráter seria “o conjunto de traços psicológicos que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47), enquanto que a corporalidade remeteria a uma representação do corpo do enunciador, construído no processo discursivo.

Assim, pode-se dizer que o *ethos* relaciona-se com a construção de uma corporalidade do enunciador por intermédio de um tom lançado por ele no âmbito discursivo. O tom permitirá ao leitor construir, no texto escrito, uma representação subjetiva do corpo do enunciador, corpo este manifestado não fisicamente, mas construído no âmbito da representação subjetiva. A imagem corporal do enunciador faz emergir a figura do fiador, entendida aqui como aquela que deriva da representação do corpo do enunciador efetivo, se construindo no âmbito do discurso. O fiador é aquele que se revela no discurso e não corresponde necessariamente ao enunciador efetivo.

Assim, no âmbito discursivo, pode-se criar a imagem de um fiador calmo e tranqüilo, mesmo que o enunciador não tenha essas características. Essa construção da imagem do fiador se

relacionará, portanto, com as escolhas lexicais feitas pelo enunciador, que conferirão ao enunciado um tom de calma e tranqüilidade, fazendo emergir, portanto, a imagem de um fiador calmo e tranqüilo. O fiador, para Maingueneau, é uma imagem construída pelo co-enunciador com base em indícios textuais de diversas ordens.

Nesse caso, o referencial teórico para a realização deste estudo se concentra nas teorias do texto, especificamente na Análise do Discurso de linha francesa (AD), já que esta dispõe uma escala maior de possibilidades, considerando, além do dado linguístico, também o extrato sócio-histórico.

Para Mussalin (2001, p. 10) “*Falar em Análise do Discurso pode significar, num primeiro momento, algo vago e amplo, praticamente pode significar qualquer coisa, já que toda produção de linguagem pode ser considerada discurso.*”

De acordo com Orlandi (1999, p. 10), cabe perguntar: como nos relacionamos com a linguagem em nosso cotidiano enquanto sujeitos falantes. É justamente pensando que há muitas maneiras de se significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular, o que deu origem à Análise do Discurso de linha francesa - AD -, que trata do discurso, que, etimologicamente, tem a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, portanto, a palavra em movimento. A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. A língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Segundo Maingueneau (1997, p. 10), a Análise do Discurso não exige uma releitura ‘verdadeira’.

A análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação dominando “o” sentido dos textos apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos, a ação estratégica de um sujeito (...) o desafio crucial e o construir interpretações, sem jamais neutralizá-las.

Nesse sentido, a concepção de *ethos* para a Análise do Discurso, engendrada por Maingueneau (2005) está relacionada a diversos elementos discursivos: tom, caráter e corporalidade, elementos constituintes da cenografia do discurso e também pelos estereótipos que circundam socialmente como categorias que influenciam na formação da imagem do enunciador.

Dessa forma, a categoria *ethos* não está ligada apenas ao enunciador, à imagem que este reivindica para si próprio, mas se apresenta como uma categoria interativa, uma vez que a imagem dos enunciadores adequam-se às expectativas de um auditório particular, que direcionam e dirigem o discurso dos primeiros.

Assim, as falas das professoras inscrevem sobre si, sobre sua vida pessoal, expectativas e sonhos, atendendo às expectativas de um auditório particular que regula o discurso dos escreventes.

O *ethos* vai carregar também, por sua vez, a dimensão do “outro” discursivo, uma vez que a imagem do enunciador é criada e recriada pelos coenunciadores, numa perspectiva interativa, por intermédio de processos de estereotipização, que podem ou não ser confirmados pelo processo discursivo.

Assim, diferentemente da AD, a análise do conteúdo procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Como este texto significa? Não é esta a base teórica para esta investigação. Pensando nisso, é que propus essa análise, ainda que em um nível superficial, a partir de uma abordagem discursiva sobre as intersecções entre *ethos* e leitura produzidos a partir da interpretação de uma fábula, com o objetivo de verificar

como se estabelecem as relações enunciativas construtoras da imagem de si das profissionais envolvidas.

### Referências

- A CABRA e o asno. *Almanaque Brasil de Cultura Popular*, ano 5, n. 55, out. 2003.
- ABREU, Antonio Suarez. *A arte de argumentar gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê, 2002.
- AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. Magalhães et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2001.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- LA FONTAINE. *Fábulas de La Fontaine*. Tradução: Laranjeira, Mario. São Paulo, Cortez, 1992.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Ática, 1983.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MUSSALIM, Fernanda. *Análise do Discurso*. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org). *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.