

## A LITERATURA INFANTOJUVENIL E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

## LA LITERATURA INFANTOJUVENIL Y LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS

*Vaniceia Gonçalves de Oliveira Gonçalves de Paula<sup>1</sup>  
Elizete Dall' Comune Hunhoff<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Ler não significa apenas passar os olhos nas folhas escritas, ler vai muito além disso, envolve a leitura sensorial – visão, audição, olfato e gosto - o conhecimento de mundo do leitor e as suas experiências. Nesse sentido, compreendendo a importância da leitura para a construção do pensamento crítico é que este artigo foi elaborado, com o intuito de evidenciar a relevância da leitura para a formação de leitores críticos infantojuvenis. Para tanto, embasamo-nos em autores com teorias voltadas para esse tema, conceituando-a e abrangendo a intertextualidade e os gêneros textuais. Analisamos três obras da literatura infantojuvenil: “Os novos trajes do imperador” de Hans Christian Andersen, “As roupas novas do rei” de Roberto Belli e “As sobrinhas da Bruxa Onilda e a roupa nova do rei” de Mercè Company. Aplicamos, nesses contos, as teorias elencadas no corpo deste artigo, com o intuito de demonstrar a intertextualidade presente nas obras por meio da paráfrase, da paródia e a da polifonia. Entendemos que os alunos devem ler também por prazer, para que se envolvam no lúdico que há no ato de ler, pois a leitura desperta o lado crítico e lúdico no ser humano, fazendo com que este possa se expressar e escrever melhor suas ideias.

**Palavras-chave:** Leitura; literatura infantojuvenil; ensino.

**RESUMEN:** Leer no significa Sólo rozar las hojas escritas, leer va mucho más allá de eso, implica la lectura sensorial – la vista, el oído, el olfato y el gusto – el conocimiento que el lector tiene del mundo y sus experiencias. En este sentido, la comprensión del pensamiento crítico que este artículo se desarrolló con el fin de resaltar la importancia de la lectura para la formación de lectores críticos infantojuvenis. Por lo tanto, nos embasamos con las teorías sobre los autores frente a este problema, conceptualizando lo que cubre y la intertextualidad y los géneros textuales. Analizamos tres obras de la literatura infantojuvenil: “El traje nuevo del imperador” de Hans Christian Andersen, “El traje nuevo del rey” de Roberto Belli y “Las sobrinhas de la Bruja Onilda y la ropa nueva del rey” de Company Mercè. Aplicamos en estos cuentos, teorías enumeradas en el cuerpo de este artículo, con el fin de demostrar la intertextualidad en las obras por medio de la paráfrasis, la parodia y la polifonía. Comprendemos que los estudiantes también deben leer por placer, para participar en el juego que está en el acto de la lectura, porque la lectura despierta el lado crítico y lúdico en el ser humano, haciendo con que se expresan y escriban mejores sus ideas.

**Palabras-claves:** Lectura; lectores críticos; educación.

---

<sup>1</sup> Egressa de Letras – UNEMAT, *Campus* de Tangará da Serra, MT. E-mail: [vaniceia.silva@gmail.com](mailto:vaniceia.silva@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta da UNEMAT – Doutorado em Letras pela USP-SP. E-mail: [elizetedh@hotmail.com](mailto:elizetedh@hotmail.com)

## 1 REFLEXÕES FUNDAMENTAIS SOBRE O ATO DE LER

A leitura é relevante para adquirirmos criticidade ao lermos o mundo, pois, entendemos que as pessoas que leem têm mais intimidade com as palavras, expressam melhor as suas ideias, escrevem e se comunicam melhor. A leitura nos possibilita experiências que em nosso cotidiano não seria possível vivenciá-las, como, por exemplo, ao lermos um livro de contos de fadas, podemos entrar no mundo imaginário e sermos um dos personagens daquela ficção, ou realizarmos uma viagem imaginária sem mesmo ter saído do lugar. Isso ocorre porque a leitura tem esse “poder mágico” de transportar seus leitores a lugares desconhecidos pela imaginação fluida no envolvimento com o texto lido.

Segundo Regina Zilberman, a leitura já foi alvo de preconceito, sendo condenada pela Igreja Católica, na Europa, no século XVI, devido aos conflitos da Reforma Religiosa proclamada pelos luteranos, calvinistas e anglicanos e a Contra-Reforma Religiosa, representada pela Igreja Católica, devido ao fato de que “À leitura intensa se atribui grave delito: ela transtorna e transforma seu leitor.” (2001, p. 21). Como exemplo desse conflito observamos a obra “Dom Quixote”, escrita por Miguel de Cervantes, que retrata um leitor de livros de cavalaria que ficou louco e passou a vivenciar as histórias em sua realidade. Mas o preconceito não impediu que a leitura se propagasse, pois com a invenção da prensa, no século XV, o copista foi substituído pelo tipógrafo e os textos impressos tomaram várias formas: folhetos, gravuras e livros, porém, ainda produzidos manualmente:

As primeiras décadas da modernidade conviveram com a expansão da tipografia, o incremento do mercado de livros e o aumento do número de leitores. Difundiu-se a escrita, e a poesia passou a se chamar literatura, denominação que enfatiza a importância da letra impressa, e não mais a oralidade. (ZILBERMAN, 2001, p. 23).

Assim, ampliou-se o comércio de livro e aumentou o público leitor que antes era restrito aos sacerdotes e letrados. Seguindo essa perspectiva, Émerson de Pietri (2009, p. 26) afirma que, ao editar e publicar os livros, os editores deveriam pensar em uma produção acessível a públicos mais amplos, tanto para os que possuíssem recursos financeiros e intelectuais quanto para os que não possuíssem esses recursos. Comenta que foi criada na

França, entre os séculos XVI e XVII, a publicação da Biblioteca Azul, que ganhou esse nome devido à capa dos livros serem feitas em papel azul. Essa biblioteca tem como característica a baixa qualidade do material empregado nas fabricações, gerando baixo custo para os consumidores e as escolhas dos textos que a compunham, pois, eram textos já publicados e eram escolhidos de acordo com o que os editores imaginavam serem as competências e expectativas do público alvo, obedecendo a critério de agrupamento: “O critério para a escolha dos textos se fundamentava no agrupamento segundo determinado gênero (novelas de cavalaria, por exemplo), determinadas práticas (coleção de receitas; cartilhas etc.), ou ainda segundo determinadas temáticas.” (PIETRI, 2009, p. 27) (parêntese do autor). Dessa maneira muitas pessoas, independentemente das classes sociais a que pertenciam, tiveram acesso à leitura.

Segundo Zilberman, depois do século XVII, a leitura passou a atingir o público feminino. As histórias retratavam as cenas domésticas em que os adultos liam em voz alta e uns para os outros, dessa forma a leitura “[...] colabora para a socialização das pessoas e assinala o modo de convivência familiar.” (2001, p. 29). Entendemos que essa socialização seria a aproximação das pessoas por meio de grupos de leitura, no qual havia uma interação entre os leitores e ouvintes, servindo também como entretenimento para os participantes. A “convivência familiar”, relatada pela autora, seria a tradição da leitura em voz alta dos pais para os filhos.

Com a Revolução Industrial, na Inglaterra, no século XVIII, a tipografia deixou de ser um ofício artesanal com a fabricação industrial de papel e a introdução da rotativa, máquina de funcionamento automático, que possibilitou a impressão de maior número de textos e em um tempo mais rápido, surgindo assim o jornal:

Não apenas o jornal, mas também outras formas de circulação impressa tiveram alargada a sua produção, facultando a multiplicação dos gêneros e colocando, lado a lado, modelos clássicos e material popular, como a leitura de cordel, almanaques e anuários. O progresso e a diversidade deles deveram-se aos fatores elencados antes, para que contribuiu ainda a universalização da escola, dedicada à alfabetização em massa da população infantil. (ZILBERMAN, 2001, p. 32).

Observamos que a publicação em massa de jornais, livros, revistas e outros, contribuiu com o aprendizado dos alunos, que passaram a ter contato com os textos escritos, fator gerador de aproximação com a leitura, tanto na escola quanto em casa.

Portanto, os livros não são maus, a ponto de serem proibidos e banidos da sociedade, e nem exageradamente bons, deixando o público leitor viciado, contudo, “[...] os leitores que revelam, por intermédio do exercício da leitura, sua natureza interior” (ZILBERMAN, 2001, p. 32), isso acontece porque o texto tem o papel de estimular a imaginação, levando o leitor a um universo fantástico e fecundo.

## 2 LEITURAS DOS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Em nosso entendimento, sentimos que, para a formação de leitores, é relevante trabalhar a receptividade dos textos em sala de aula nos mais variados gêneros textuais. Assim, não se deve ler um noticiário jornalístico da mesma forma que se lê um poema ou um romance. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (*apud* KARWOSKI, 2005, p. 18) “[...] assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.” Compreendemos que cada gênero tem a sua singularidade que faz a leitura fluir no imaginário de cada aluno.

Marcuschi (2004, p. 16) define os gêneros como: “[...] formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural.” Observamos que os gêneros são formações interativas porque interagem com a sociedade e servem como instrumento comunicativo com propósitos específicos, pois cada gênero textual tem a sua função que leva à produção de sentido.

Observamos também, que os gêneros têm caráter normativo que são percebidos pelos falantes na interação verbal, e de acordo com Ingedore G. Villaça Koch (2008, p. 63) isso acontece porque há intertextualidade na composição, conteúdo temático e no estilo que permite ao falante um modelo cognitivo de contexto que monitora os eventos comunicativos.

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (*apud* KARWOSKI, 2005, p. 80), afirma que os gêneros discursivos proporcionam autonomia ao aluno no processo de leitura e produção textual. A autora destaca alguns dos gêneros discursivos que poderiam ser utilizados em projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, tais como, rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. A autora afirma que a poesia, o romance, o verbete de dicionário, a lenda, a fábula, o cordel, a adivinha, a letra de música e o mapa são gêneros que servem como entretenimento, como aquisição de conhecimento e como resolução de problemas. Todos esses gêneros têm uma função social e propósito comunicativo e os alunos devem percebê-los em suas atividades de leitura.

Koch argumenta sobre a intertextualidade intergenérica, ou seja, um gênero que exerce a função de outro gênero:

É bastante comum, todavia, que, no lugar próprio de determinada prática social ou *cena enunciativa* (Maingueneau, 2001) se apresente (m) gênero (s) pertencentes a outras molduras comunicativas, evidentemente com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido. (2008, p.64) (grifo da autora) (parêntesis da autora).

Compreendemos que essas “outras molduras comunicativas” são os suportes nos quais os gêneros estão inseridos, porém, dentro desses gêneros encontramos outros gêneros. É muito comum, por exemplo, encontrarmos em colunas opinativas de jornais, sendo o jornal um suporte, outros tipos de gêneros textuais, tais como: fábulas, contos infantis, cartas, entre outros.

Segundo Lopes-Rossi os alunos devem ter contato com o portador dos gêneros textuais: “[...] Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula.” (*apud* KARWOSKI, 2005, p. 84). Entendemos que o educador deve levar para sala de aula jornais, revistas, embalagem, bula de remédio, para que os alunos tenham a percepção dos aspectos discursivos dos gêneros e de sua organização textual, tanto os verbais quanto os não verbais. Observamos que essas leituras, orientadas pelo educador, levam os alunos a conhecerem os gêneros textuais e as suas características para que na atividade de produção de texto, os educandos possam usar quaisquer gêneros com segurança.

Paulo Freire aborda a questão textual da seguinte maneira:

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado [...] Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se não lemos com atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade. [...] Se um texto às vezes é difícil, insiste em compreendê-lo. (2001, p. 59).

Entendemos que essa “curiosidade” relatada por Freire pode ser o modo como o texto é apresentado aos alunos, porque o educador deve despertar o interesse dos educandos demonstrando as diferenças dos gêneros textuais e as diferentes, possíveis, interpretações por meio da releitura. De acordo com Maria Helena Martins (2004, p. 79) “[...] há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com o mesmo texto [...]” Isso acontece porque essa releitura é realizada com mais atenção e devemos empregar os conhecimentos prévios adquiridos para encontrar o sentido do texto. Portanto, compreendemos que os educadores

devem saber trabalhar a formação dos leitores, para que esses possam ver o mundo com um olhar crítico.

### 3 INTERTEXTUALIDADE

Ao lermos um texto podemos perceber relações interpretativas com outro texto já lido, isso ocorre por causa da intertextualidade. De acordo com Izidoro Blikstein: “[...] o discurso, seja qual for, nunca é totalmente autônomo. Suportado por toda uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, [...]” (*apud* BARROS, 2003, p. 45). Entendemos que essas vozes são percebidas pelo leitor competente que é capaz de ler as entrelinhas, estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. Mas, compreendemos que só é possível o leitor perceber a intertextualidade por meio de seu conhecimento de mundo, conforme Paulo Freire afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (2001, p. 11).

Assim, o leitor põe em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe, amplia a sua competência leitora com a da prática da leitura, pois, quanto mais conhecimento textual tiver, melhor será a sua compreensão. Paulo Freire defende a ideia de que a leitura e a interpretação devem ser despidas do autoritarismo do professor, e aborda a educação como libertadora: “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos às experiências comuns dos alfabetizados e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador” (2001, p. 29). Isso porque a interpretação deve se vincular à realidade do leitor, fazendo com que este busque, em seus conhecimentos prévios, o sentido do texto. Também para Angela Kleiman, primeiro vem a leitura do mundo, ou seja, o conhecimento “[...] geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, [...]” (2000, p. 22), depois vem a leitura da palavra, porque esta não deve ser de forma mecânica, memorizada, pois a partir da leitura de mundo se conhece o significado da escrita.

Ingedore G. Villaça Koch segue a mesma linha de pensamento de Blikstein e afirma que para ocorrer a intertextualidade “[...] é necessário que o texto remeta a outros textos ou

fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação.” (2008, p. 17) (grifo da autora). Entendemos que, para haver a intertextualidade os textos devem ativar a memória cognitiva dos leitores estabelecendo relações entre o(s) texto(s) lido(s) e o texto que está lendo. Koch classifica a intertextualidade como intertextualidade temática, estilística, explícita, implícita, intergenérica e tipológica.

A intertextualidade temática, de acordo com Koch (2008, p. 18) ocorre quando os textos seguem o mesmo tema, por exemplo, textos científicos pertencentes a mesma área; matéria de jornais e da mídia em geral em que focaliza um certo assunto; entre revistas e jornais semanais; entre textos literário de uma mesma escola ou de um mesmo gênero; entre um livro e um filme e assim por diante. A intertextualidade estilística, (p. 19), ocorre quando o produtor de um texto repete, imita ou parodia certos estilos ou variedades linguísticas. “[...] são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.” (2008, p. 19).

A intertextualidade explícita ocorre quando no próprio texto encontramos menção à fonte do texto, como acontece nas citações, referências, resumos, resenhas e outros. A intertextualidade implícita, segundo Koch (2008, p. 30), ocorre quando encontramos em um texto, intertexto alheio, sem qualquer registro explícito da fonte, tendo como objetivo de seguir a orientação argumentativa do intertexto, como ocorre na paráfrase, ou de colocá-lo em questão, ridicularizá-lo, argumentar em sentido contrário, que verificamos em enunciados parodísticos ou irônicos, apropriações, reformulações do tipo concessivo, inversão da polaridade afirmação/negação entre outros. De acordo com Koch:

Nos casos da intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, [...] (2008, p. 30, 31)

Entendemos que é relevante que o leitor do texto reconheça a presença do intertexto para que haja sentido, no entanto, há alguns casos (KOCH, 2008, p. 30) em que a recuperação do texto é indesejável, como ocorre no plágio, pois, o produtor do texto não quer que o leitor/ouvinte reconheça o intertexto e sua fonte. Plágio de acordo com o dicionário de língua portuguesa significa: “[...] apresentação feita a alguém, como de sua própria autoria, de trabalho, obra intelectual etc. produzido por outrem.” (HOAUISS, 2009, p. 1505).

A intertextualidade intergenérica, segundo Koch (2008, p. 86), são as relações intertextuais existentes entre os gêneros textuais referentes à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, isso faz com que o falante construa na memória um modelo cognitivo de contexto que monitora os eventos comunicativos. Koch afirma que a intertextualidade tipológica:

[...] decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas seqüências e tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas etc., um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, de lugar, de modo etc.) e outros elementos dêiticos que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinadas classes. (2008, p. 75,76) (parêntese da autora).

Entendemos que a intertextualidade tipológica permite-nos reconhecer o outro texto por meio das semelhanças, tais como a estruturação do texto, a escolha lexical e outros elementos dêiticos.

Para Bakhtin (*apud* BARROS, 2003, p. 2) a intertextualidade é muito mais profunda e é definida como dialogismo: “[...] O dialogismo é a condição do sentido do discurso.” que confirma a definição atribuída por Blikstein de que intertextualidade é um diálogo entre textos: “Outro aspecto do dialogismo a ser considerado é o dialogo entre muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define.” (BARROS, 2003, p. 4). Segundo Leonor Lopes Fávero (2003, p. 50), Bakhtin estabelece o conceito de estatuto da palavra (unidade mínima da escrita) que se fundamenta na concepção espacial da linguagem poética, estabelece um diálogo entre três dimensões diferentes: o Sujeito da escrita, o Destinatário e os Textos Anteriores. Josef (*apud* FÁVERO, 2003, p. 2) define o estatuto em dois eixos: o eixo horizontal na qual estão o sujeito da escrita e o destinatário que favorece o diálogo e o eixo vertical que se encontram o texto e o contexto, os quais permitem a ambivalência, com o cruzamento desses dois eixos surge a intertextualidade que pode ser realizada por meio da paródia, da paráfrase, do desvio e da apropriação.

### 3.1 PARÓDIA

A paródia é um recurso de linguagem que significa canto paralelo, uma espécie de contra canto. Moises Massud no dicionário de termos literários traz o mesmo significado para paródia e acrescenta:



Grego *paródia*, canto ao lado de outro. Designa toda composição literária que imita, cômica ou satiricamente, o tema ou/e a fama de uma obra séria. O intuito da paródia consiste em ridicularizar uma tendência ou um estilo\* que, por qualquer motivo, se torna conhecido e dominante. No geral, o texto parodiado ostenta características relevantes, que distinguem facilmente de outros. (2004, p. 388) (asterisco do autor).

O dicionário de língua portuguesa define a paródia como: “obra literária, teatral, musical, etc. que imita outra obra ou os procedimentos de uma corrente artística, escola etc. com objetivo jocoso ou satírico; arremedo.” (HOUAISS, 2009, p. 1437). Entendemos que os dois dicionários atribuem o mesmo significado para a paródia, que se resume em imitação com objetivo satírico que serve como meio de protesto ou deboche.

Porém, Affonso Romano de Sant’Ana (2007, p. 8) define a paródia como um “[...] efeito *metalingüístico* (a linguagem que fala de outra linguagem) [...]” (parênteses do autor) (grifo do autor), dessa maneira conduz nosso pensamento a uma ampliação desse conhecimento. De acordo com Shipley (1972), citado por Sant’Ana, (2007, p. 12) existem três tipos de paródias: a) *verbal* – com alteração de uma ou outra palavra do texto; b) *formal* – em que os estilos e efeitos técnicos de um escritor são usados como forma de zombaria, e c) *temática* – em que se faz a caricatura da forma e do espírito de um autor. Leonor Lopes Fávero relata:

Bakhtin vê a paródia como “elemento inseparável da sátira menipéica e de todos os gêneros carnavalescos”. Ele a coloca ao lado da estilização e do *skaz*, pois, apesar das diferenças substanciais, apresentam traços em comum: permitem reconhecer explicitamente uma semelhança com aquilo que negam, a palavra tem um duplo sentido, voltando-se para o discurso de um outro e para o objeto do discurso como palavra. Todos esses fenômenos são *bivocais* e *bilingües*. (2003, p. 53) (grifo do autor).

Entendemos que, de acordo com Fávero, os gêneros carnavalescos mencionados por Bakhtin, estão relacionados ao termo “carnaval”, que é uma fonte cultural da qual provêm os gêneros cômico-sério-críticos, e a sátira menipéica é a mistura de dois comportamentos, ou seja, usavam da sátira, da brincadeira, para falar de coisas sérias. De acordo com Julia Kristeva (1974, p. 63): “[...] O discurso carnavalesco quebra as leis da linguagem censurada pela gramática e pela semântica, por este motivo, é uma contestação social e política: [...]”. Entendemos assim que por ser uma contestação social e política, o discurso carnavalesco provoca um riso que não é inocente. A paródia tem essa finalidade ao lado da estilização, pois permite reconhecer a voz do outro, ou fazer a leitura polifônica, em um texto

impregnando-lhe duplo sentido, e isso faz com que a linguagem se torne dupla, por isso Bakhtin a vê como bivocais.

Todos esses conceitos nos dão uma visão panorâmica do que é a paródia e qual o seu principal objetivo, que é protestar ou debochar de algo ou alguém. Demonstram também, que a paródia se define por meio de um jogo intertextual o qual permite que o leitor perceba o texto parodiado por meio das palavras trocadas, do estilo ou da temática a qual o autor está imitando.

### 3.2 PARÁFRASE

A paráfrase, ou, segundo Mikhail Bakhtin (2002, p. 144), “discurso de outrem” consiste em transcrever as ideias centrais de um texto inserindo-a em um contexto. Izidoro Blikstein no dicionário de linguística define o termo desta maneira:

1. Um enunciado A é denominado *paráfrase* de um enunciado B se A contém a mesma informação que B, porém, mais longo. Pode-se também dizer que a frase passiva é a paráfrase da frase ativa correspondente. 2. Mais corretamente, chama-se *paráfrase* ao desenvolvimento explicativo de uma unidade ou um texto. A noção de paráfrase, vinculada à retórica, é particularmente explorada em linguística. (2006, p. 453, 454) (grifo do autor).

O dicionário de língua portuguesa traz as seguintes definições para paráfrase, segundo Antônio Houaiss (2009, P. 1430): “1. lit. interpretação ou tradução em que o autor procura seguir mais o sentido do texto que a sua letra; metáfrase.” Entendemos que paráfrase é a recriação do “discurso de outrem”, porém, com uma linguagem mais explicativa.

De acordo com Tania Franco Carvalhal (p. 53, 54): “Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor.” Observamos que na paráfrase também ocorre essa intencionalidade mencionada por Carvalhal, pois, ao recontar um texto, está implícita, por meio do contexto, a intenção de quem está recontando. A autora afirma: “A imitação é um procedimento de criação literária.” (CARVALHAL, 1896, p. 54). Vimos que a literatura é arte, portanto, a paráfrase também é arte porque reconstrói um texto alterando o seu sentido pelas coordenadas do tempo e do espaço. Para Fontini: (2012, P. 1) a paráfrase pode ser ideológica ou estrutural, na paráfrase ideológica prevalecem as ideias centrais do texto original, porém, escrita com outras palavras e na paráfrase estrutural, devido a recriação do

texto e do contexto, pode haver alterações na semântica, gerando, um novo texto, apresentando a polifonia.

#### 4. LEITURA E ESTUDO DO CONTO “A ROUPA NOVA DO REI”

Segundo Eni P. Orlandi: “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.” (2003, p. 36), observamos esses processos no conto de Roberto Belli, pois, ocorreram poucos desvios da versão original escrita por Hans Christian Andersen, configura como discurso narrativo linear por Bakhtin (2002, p. 150).

Apontamos a seguir algumas semelhanças e divergências entre as duas versões. Observamos que a paráfrase está presente desde o título que foi substituído “imperador” por “rei”. O conto de Andersen inicia com o verbo impessoal haver: “Há muitos anos atrás vivia um imperador [...]” (1997, p. 4) aproximando o conto à realidade. A versão de Roberto Belli inicia com “Era uma vez” (p. 1) convidando o leitor a entrar em um mundo surreal. Observamos nestes fragmentos das obras em análise uma *gap intertextual* que Bauman e Briggs (*apud* KOCH, 2008, p. 101) definem como: “[...] processo de ligação de enunciados particulares a um determinado modelo genérico [...]”. Entendemos que as marcas linguísticas “Há muito anos atrás” e “Era uma vez” é a marca de enunciados em fábulas, conhecidas, primeiramente, pela oralidade, por isso se apresenta como sua origem perdida no tempo, não tem data específica, localização geográfica e omissa nos nomes próprios, pois nos contos em análise fala-se de um imperador, um rei, não apresentando os seus nomes, configurando-se, assim, como contos populares, segundo apresenta Ingedore G. Villaça Koch:

Os narradores produzem o *conto popular* quando avaliam que o ritual de linguagem pressuposto é aquele em que se espera do narrador que ele narre justamente o que já é conhecido, o que faz parte da dimensão temporal da tradicionalidade, o que necessariamente remete a uma memória coletiva. (2008, p. 102) (grifo da autora).

Entendemos que esse recurso de linguagem, “narrar o que já é conhecido”, verifica-se tanto na paráfrase quanto na paródia por meio da intertextualidade e as vozes existentes no texto. De acordo com Tania Franco Carvalhal (1986, p. 53, 54), “Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer

subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor.” E neste caso, o narrador, por meio da paráfrase, faz leves modificações no texto, mantendo a mesma estória.

O Imperador, na versão de Belli, não tinha dúvidas de sua competência e sua inteligência: “O imperador ficou cheio de si e disse: - Ehm, ehm! E com esse tecido ficarei sabendo quem é inteligente e quem é tolo.” (p. 5), enquanto a versão original apresenta um Imperador que não tinha certeza de suas habilidades para governar:

[...] Sentiu, porém, um estranho pressentimento ao lembrar que os incompetentes e estúpidos não podiam ver o tecido; acreditava com suficiente força que ele não devia temer tal sortilégio, mas, por via das dúvidas, resolveu mandar alguém antes para ver como ia o trabalho. (ANDERSEN, 1997 p. 7).

Observamos que as palavras “porém” e “mas”, conjunções coordenadas adversativas, denunciam tal insegurança, pois, o imperador mandou um dos súditos mais competentes para verificar o tecido, e entendemos que o Imperador se apropriaria da fala do súdito, para que seus subalternos não pensassem que ele não estava pronto para governar, se, por ventura ele não enxergasse nada:

“Vou mandar meu velho e honrado Primeiro Ministro para ver os tecelões” pensou o Imperador. “É quem melhor poderá ver como está o tecido, pois é homem inteligente e ninguém é mais competente em seu cargo do que ele”. (ANDERSEN, 1997, p. 7) (aspas do autor).

No fragmento: “[...] Sentiu, porém, um estranho pressentimento ao lembrar que os incompetentes e estúpidos não podiam ver o tecido; acreditava com suficiente força que ele não devia temer tal sortilégio, [...]” (ANDERSEN, 1997, p. 7) percebemos a polifonia, pois Ducrot (*apud* KOCH, 2008, p. 79) afirma que em cada texto ou enunciado existe mais de um enunciador com perspectiva e pontos de vista diferentes, sendo uma delas a que o locutor adere em seu discurso. Entendemos que neste fragmento o Locutor (L) mobiliza dois enunciadores (E).

O E1 a voz sustentada da ideia de o Imperador não ter medo de se passar por incompetente ou estúpido. O E1 representa a perspectiva do senso comum, porque a sociedade tem o imperador como uma pessoa sábia com o *status* mais alto da sociedade, caracteriza uma sociedade estruturada com a visão patriarcal. O E2 representa a voz sustentada da ideia de que o Imperador não acreditava ser extremamente competente para o seu cargo, podemos comprovar isso com a conjunção adversativa “porém” que expressa a

noção semântica de oposição, porque se o imperador realmente acreditasse que veria o tecido, não teria um pressentimento ruim ao lembrar que os incompetentes e estúpidos não enxergariam o tecido.

Simbolicamente “[...] Imperador *simboliza precisamente o que representa: o império, a dominação, o governo, o poderio, o êxito, a hegemonia, a supremacia da inteligência na ordem temporal e material*” (RIJNBERK, *apud* GHEERBRANT, 1999, p. 502) (grifo do autor). Observamos nos fragmentos do conto de Andersen analisados acima, que o Imperador surge momentaneamente descaracterizado de seu valor como sábio e soberano ao afirmar: “[...] ninguém é mais competente no seu cargo do que ele. (o Primeiro Ministro)” (ANDERSEN, 1997, p. 7) (parênteses nossos). Entendemos que, se o imperador afirma que o primeiro ministro é o mais competente para o seu cargo, subtende-se que ele reconhece que não é tão competente para ocupar o cargo de Imperador. Caracteriza-se, assim, que este Imperador tem medo de ser comprovado perante seus súditos que seu império está com problemas, porque ele só pensa na aparência, neste momento passa a dismantelar todo o poder que lhe é atribuído.

Nas duas versões, o Imperador mandou que duas pessoas, consideradas, por ele, inteligentes, fossem ver como estava ficando a roupa. Uma das pessoas era o Primeiro Ministro: “O Imperador estava louco por ver os tecidos, mas preferiu mandar o Primeiro Ministro, considerado muito inteligente.” (BELLI, p. 7).

“Vou mandar meu velho e honrado Primeiro Ministro para ver os tecelões” pensou o Imperador. “É quem melhor poderá ver como está o tecido, pois é homem inteligente e ninguém é mais competente em seu cargo do que ele”. (ANDERSEN, 1997 p. 7) (aspas do autor).

Percebemos que ocorre uma divergência bastante significativa nas versões do conto quando o Imperador manda que a segunda pessoa vá verificar o trabalho dos tecelões, pois, na versão de Andersen essa outra pessoa é um funcionário de confiança do Imperador: “O Imperador logo mandou outro honrado funcionário para ver como andava o trabalho, se a roupa logo estaria pronta.” (1997, p. 12) enquanto que no conto de Belli, essa pessoa é representada por uma figura feminina: “[...] O Imperador quis ouvir outra pessoa, antes de ir ele próprio. Mandou uma dama muito conhecida por seu bom gosto. ( p. 8).

Entendemos que essa mudança de personagens confirma a imagem de dois Imperadores diferentes: o Imperador, de Andersen, que não tinha certeza de que realmente

estava preparado para governar uma cidade, pois, precisou ouvir duas pessoas do sexo masculino, que ele julgava competentes e inteligentes para descrever a roupa. Caracteriza uma sociedade estruturada de acordo com uma visão patriarcal, a partir da qual o homem ainda tem supremacia em termos de poder e de direitos em relação à mulher. E o Imperador da narrativa de Belli, que era orgulhoso, queria desfilar com a roupa nova só para saber quem era tolo e quem era inteligente, porém, queria se apresentar bem vestido diante dos seus súditos, por isso, mandou que uma dama fosse ver como estava ficando a roupa. Entendemos que a figura feminina, neste contexto, é vista como pessoa de bom gosto, detalhista, observadora, vaidosa, consumidora e que nunca deixaria o Imperador se passar por ridículo, caracterizando uma sociedade despida do autoritarismo machista, uma sociedade na qual a mulher também tem voz ativa.

Observamos que os textos beiram à paráfrase, que, segundo Bakhtin, é o “discurso de outrem”, pois ocorrem várias semelhanças. Podemos citar as reações das pessoas, que o Imperador mandou para verificar o trabalho, ao perceberem que os tecelões não estavam costurando nada, no entanto, estavam convencidos de que o tecido era mágico, não queriam se passar por ignorantes e fingiram terem visto uma roupa digna de um Imperador:

Mas ela, também, viu tudo vazio Os dois alfaiates pareciam muito trabalhadores. Um deles perguntou: - O que acha, senhora? Não seriam talvez tecidos dignos do nosso Imperador? Como a dama não queria passar-se por boba, concordou com eles. (BELLI, p. 9).

“Idiota eu não sou” pensava o homem. “Será então que não sou digno do meu excelente emprego? É um emprego bem rentável, não devo deixar transparecer que não vejo nada.” E então ele louvou o tecido que não via, confessando sua admiração pelas belas cores e o gracioso padrão. “Sim, de fato, é simplesmente maravilhoso” disse ele ao Imperador. (ANDERSEN, 1997, p. 12) (aspas do autor).

Entendemos que todos se renderam a uma mentira somente para não perderem os cargos e os privilégios, mesmo que isso lhes custasse os princípios morais e éticos.

A paráfrase pode ser confirmada no desfecho dos contos. Andersen apresenta o Imperador nu para os súditos, enquanto que na versão de Belli, o Imperador é apresentado vestindo uma cueca, porém, nas duas versões quem revela a verdade é uma criança: ““Ele está nu, foi uma criancinha que disse, ele está nu!” ‘Ele está nu!’ por fim exclamou a multidão.” (ANDERSEN, 1997, p. 24) (aspas do autor). Observamos a versão de Belli: “Mas uma criança gritou: - O imperador está nu, está só de cuecas! Então o povo se deu conta da verdade.” (p. 16).

Simbolicamente “Infância é símbolo de inocência: é o **estado anterior ao pecado** [...] símbolo de simplicidade natural, de **espontaneidade** [...]” (GHEERBRANT, 1999, p. 302) (grifo do autor). Entendemos que a personagem “criança”, nas duas versões do conto, remete inocência, espontaneidade, que neste contexto, foi a única a agir e com sua inocência revelou a verdade dos fatos, desmascarou os falsos alfaiates, por terem roubado o Imperador, e desmascarou também toda a comunidade, inclusive o Imperador, por fingirem estar vendo os novos trajes do Imperador. Configura-se assim o herói do conto, um herói moderno, pois, de acordo com Flávio R. Kothe (1987, p. 66) “Nos clássicos modernos, [...] para poder ser um herói elevado sem ser trivial, cada vez mais o grande personagem tende a ser de extração social baixa.” Observamos, no conto, que o grande personagem, o qual revelou o mistério, pertence à classe social dos dominados, e, acima de tudo, é uma criança que agiu com sua inocência, e por esse motivo, podemos considerá-lo como o herói do conto, pois salvou toda a comunidade da farsa que estavam submetidos.

Segundo Mikhail Bakhtin: “[...] Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas o contrário um ser cheio de palavras interiores [...]” (2002, p. 147), percebemos essas palavras interiores, ou leitura polifônica, nesta paráfrase, pois, Belli recontou a narrativa de Andersen de acordo com sua interpretação, deixando para os leitores um jogo de intertextualidade implícita, porque em nenhum momento no conto obtivemos registro explícito da fonte.

#### 4.1. LEITURA E ANÁLISE DO CONTO “AS SOBRINHAS DA BRUXA ONILDA E A NOVA ROUPA DO REI”

Na paródia, segundo Leonor Lopes Fávero (2003, p. 55), ouvem-se as vozes em uma leitura polifônica, para tanto, destacamos algumas vozes do narrador de Andersen no texto de Mercè Company.

O conto de Company inicia com a Bruxa Onilda em estado de tristeza, procurando algo que lhe trouxesse alegria, e o narrador descreve o seu estado de melancolia que muda, ao ver suas sobrinhas brincando de teatro e se fantasiando justamente de Bruxa Onilda: “Parece que nada alegria a Bruxa Onilda! Ela nem consegue se divertir com a máquina de caça-níquel. [...] Hoje, Ana, Teresa e Helena estão brincando de teatrinho e resolveram que iam se fantasiar de Bruxa Onilda.” (1997, p. 2, 4). Percebemos que ainda não houve a polifonia com

relação ao conto de Andersen, porque o narrador está relatando uma estória diferente, a estória da Bruxa Onilda.

A leitura polifônica relacionada ao conto de Andersen é perceptível a partir do trecho que segue: “- Vou despachar vocês para um conto em que a roupa... ha, ha, ha... tem um papel muito importante... Quero ver como vocês vão sair dessa!” (COMPANY, 1997, p. 7). Percebemos nesse trecho que o artigo definido “a” (roupa) é polifônico, pois está fazendo referência ao texto-fonte: é a roupa do imperador do conto de Andersen. E se confirma no trecho: “- Sou o Alfaiate Famoso – explica ele. Tenho de fazer uma roupa para um Rei Vaidoso.” (COMPANY, 1007, p. 8). O artigo definido “o” (Alfaiate Famoso) e os substantivos e adjetivos se apresentam com letras maiúsculas, “Alfaiate Famoso” e “Rei Vaidoso”, para enfatizar a leitura polifônica. Observamos a alternância das classes gramaticais. Os termos “Famoso” e “Vaidoso” deixam de ser adjetivos para serem substantivos próprios.

As rimas fechadas “oso” (Famoso e Vaidoso) convidam o leitor a entrar no mundo lúdico, que, de acordo com Mónica Graciela Zoppi-Fontana: “[...] o lúdico *faz acontecimento*, produzindo deslocamentos em processos já legitimados e sedimentados de produção de sentido e configurando novos espaços de significação.” (*apud* ORLANDI, 1998, p. 60) (grifo da autora). Entendemos que, quando o leitor deixa se envolver pelo texto já entrou no mundo lúdico, as palavras aderem significados fora do sentido convencional para completar o sentido do texto, por exemplo, as rimas dos adjetivos “Famoso” e “Vaidoso” remetem à leitura polifônica por meio da sonoridade ocasionada pela rima “oso”.

A leitura polifônica está presente também nos trechos: “E elas chegaram bem na hora do passeio matinal do Rei, que, vestido em seus mais ricos trajes, desfilava vaidoso como pavão.” (COMPANY, 1997, p. 12). O substantivo “trajes” e o adjetivo “vaidoso” fazem referência ao imperador do conto de Andersen. “Ana, Tereza e Helena se fazem passar por costureiras e pedem que o Rei as receba.” (COMPANY, 1997, p. 14). Assim como os dois trapaceiros do conto de Andersen (1997, p. 5) não eram tecelões e afirmavam confeccionar roupas que somente os sábios poderiam ver, as três sobrinhas da Bruxa Onilda também se fazem passar por costureiras e prometem fazer uma roupa especial para o cargo de rei.

A paródia, de acordo com Affonso Romano de Sant’Ana (2007, p. 8), é definida como efeito metalinguístico, e entendemos que por ser metalinguístico podemos reconhecer as



vozes existentes no texto, mas, o texto polifônico continua com a sua narrativa no eixo horizontal (sujeito da escrita e o destinatário) de acordo com a teoria de Josef (*apud* FÁVERO, 2003, p. 50), podemos observar essa teoria no conto de Mercè Company em análise, quando o narrador narra que o rei pediu às três irmãs que costurassem algumas roupas para as crianças do reino, testando as habilidades das irmãs gêmeas: “... ordena que os seus soldados providenciem todo o material necessário para as três irmãs. Mas, para testá-las, pede que costurem algumas roupas para as crianças do reino.” (1997, p. 17) (reticências da autora); e mais à frente ao relatar o entusiasmo das sobrinhas da Bruxa Onilda ao confeccionarem as roupas: “ As irmãs gêmeas se entusiasmaram com a idéia e, sem pensar duas vezes, começam a cortar, costurar e tingir todo tipo de roupas e chapéus, os mais originais possíveis.” (1997 p. 19); e também o desfile das crianças com as roupas novas: “Quando a criançada sai para a rua, todo mundo fica deslumbrado, vendo todos aqueles modelos. – Que roupas mais criativas! – aplaudem alguns. – Que maravilha de costureiras! – elogiam outros.” (1997, p. 21).

Logo, o eixo vertical (o qual encontram o texto e o contexto) se cruza com o horizontal surgindo a intertextualidade que neste caso, é perceptível por meio da polifonia: “O Rei, convencido da habilidade das jovens estilistas, manda que façam a roupa prometida e ordena a seus criados que retirem todas as outras do armário, pois a partir daquela data só usará a roupa nova.” (COMPANY, 1997, p. 22). Observamos que neste trecho o artigo definido “a” (roupa) neste conto, se refere a roupa para o cargo de Rei, todavia, é polifônico, pois, o artigo definido refere-se também à roupa do Imperador do conto de Andersen.

Esse jogo dos eixos segue por todo o conto, tem momentos em que se cruzam e momentos que se afastam totalmente, e um desses momentos de afastamento ocorre no final dos contos, pois embora os dois contos satirizem a figura das autoridades, os finais são diferentes. No conto de Mercè Company o Rei desfila vestido como palhaço: “Quando o povo vê que ele está vestido como um palhaço, faz um baita esforço para conter o riso.” (1997, p. 29) enquanto que na versão original o Imperador desfila sem roupas: ““Mas ele está nu’ disse uma criancinha” (ANDERSEN, 1997, p. 23) (aspas do autor). Nas duas versões ocorreu um abalo na sociedade, pois o rei é considerado autoridade máxima na monarquia. E quem revela a verdade no primeiro conto é a Bruxa Onilda, uma personagem cheia de malícia: “Mas a Bruxa Onilda, soltando gargalhadas, diz: - Vejam só! Parece um espantalho! Isto não é um

rei, é uma caricatura de rei!” (COMPANY, 1997, p. 29), contudo, foi ela quem mandou as sobrinhas para essa aventura: “- Vou despachar vocês para um conto em que a roupa... ha, ha, ha... tem um papel muito importante...Quero ver como vocês vão sair dessa!” (COMPANY, 1997, p. 7), já na versão original, a verdadeira condição do Imperador é revelada por uma criança, que podemos identificá-la como símbolo de inocência, porque não estava participando da farsa: ““Mas ele está nu’ disse uma criancinha” (ANDERSEN, 1997, p. 23) (aspas do autor). Com o grito de alarme desses personagens (Bruxa e a criança) a sociedade ridiculariza o Rei (Imperador).

Entendemos que no conto de Mercè Company, os súditos do Rei não riram de sua roupa por terem respeito e por medo de serem reprimidos, e no conto de Andersen a sociedade não riu dos “novos trajes” do Imperador porque acreditava que as roupas realmente eram vistas somente por pessoas sábias e ninguém queria passar por ignorante, porém, quando a criança, em sua inocência, grita que o Imperador está nu (1997, p. 22) todos “acordam” para a realidade e percebem que foram enganados, menos o Imperador, que, com seu orgulho, continuou a desfilas com mais solenidade (1997, p. 25).

Percebemos que a polifonia se encontra tanto na paráfrase quanto na paródia. Segundo Ingedore G. Vilhaça Koch (2008, p. 79) “O conceito de polifonia é mais amplo que o de intertextualidade.” Entendemos que, para haver intertextualidade, precisa de um intertexto explícito ou implícito e a teoria da polifonia, de acordo com Ducrot (*apud* KOCH, 2008, p. 79) “[...] postula a existência, em cada texto/enunciado, de mais de um enunciador, que representam perspectivas, pontos de vista diferentes, sendo uma delas aquela a que o locutor adere em seu discurso.” Entendemos que a teoria de Ducrot recupera o princípio do dialogismo bakhtiniano, pois, segundo Diana Luz Pessoa de Barros (2003, p. 3) “[...] concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto.” Entendemos que o dialogismo é a voz do outro no texto que faz com que haja sentido no discurso e que a polifonia engloba todos os casos de intertextualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo procuramos demonstrar a importância da leitura para a formação de leitores críticos. Demonstramos que a leitura foi alvo de preconceito pelo fato de pensarem que ela transtornasse e transformasse o leitor, porém, o preconceito não impediu que a leitura

se propagasse. Concluimos que a intertextualidade é um texto dentro de outro texto e a polifonia engloba todos os casos de intertextualidade, é a “fala de outrem”, de acordo com a teoria dialógica bakhtiniana.

Ao abordar “As leituras dos diferentes gêneros”, pudemos considerar que os alunos devem conhecer os diversos gêneros textuais e perceber a função social de cada um deles, pois, assim como a língua varia, os gêneros textuais também variam, inovam, modernizam, por isso é relevante que os professores apresentem e trabalhem em sala de aula os diversos gêneros textuais.

A partir de cada reflexão pudemos concluir que a escola e o professor têm um papel relevante na formação de leitores, porque devem construir pontes entre textos de entretenimentos e textos mais complexos, estimulando os alunos a não desistirem da leitura nos primeiros obstáculos encontrados, e estabelecer as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, H. C. Os novos trajes do imperador. 9 ed. Porto Alegre: Kuarup®, 1997.
- BAKHTIN, M. V. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BARROS, D. L. P., FIORIN, J. L. (orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Universal, 2003.
- BELLI, R. As roupas nova do rei. BR: Todolivro. (sem complemento referencial).
- BELLI, R. C. disponível em <http://blog.oficioeditorial.com.br/index.php/2010/01/09entrevista-com-roberto-c-belli/> acessado em 07-07-2012, às 16:00 h.
- BLIKSTEIN, I. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARVALHAL, T. F. Literatura comparada. São Paulo: Ática, 1986.
- CERVANTES, M. Dom Quixote, o cavaleiro da triste figura. 21 ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- COMPANY, M. As sobrinhas da Bruxa Onilda e a roupa nova do rei. São Paulo: Scipione, 1997.
- FÁVERO, L. F. P. Paródia e dialogismo. In: BARROS, D. L. P. FIORIN, J. L. (orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 41 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FONTINI. Conceito de texto. 2012, p.1. Disponível em [www.angelfire.com.br/fontini/resenha.h](http://www.angelfire.com.br/fontini/resenha.h) acessado em 28-02-2012, às 12h 26 min.

GHEERBRANT, J. C. A. Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 14 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

HOUAISS, A. Dicionários da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Rj: Objetiva, 2009.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Merc%C3%A8\\_Company](http://es.wikipedia.org/wiki/Merc%C3%A8_Company) acessado em 07-08-2012, às 10h 28 min.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, A. Texto e leitor aspecto cognitivo. 7ed. Campinas: São Paulo, 2000.

KOCH, I. G., BENTES *et al.* Intertextualidade: diálogos possíveis. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOTH, F. R. O herói. São Paulo: Ática, 1997.

KRISTEVA, J. Introdução à semiótica. São Paulo, Editora Perspectiva: 1974.

MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C. (orgs.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, M. H. O que é Leitura. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MASSUD, M. Dicionário de termos literários. 15 ed. São Paulo. Cultrix: 2004.

ORLANDI, E. P. (org.) Análise de discurso. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PIETRI, É. Práticas de leitura e elementos para a automação docente. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SANT'ANA, A. R. Paródia, paráfrase e Cia. 8 ed. Serie Princípios. Ática: 2007.

ZILBERMAN, R. Fim dos livros, fim dos leitores? São Paulo: SENAC, 2001.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Limiares de silêncio: A leitura intervalar. In: ORLANDI, E. P. (org.) A leitura e os leitores. Campinas, SP. Pontes: 1998.