



PROPOSTA PEDAGÓGICA E REFLEXÃO: CONTRIBUINDO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mariléia Silva da Rosa Neves¹ e Taíse Simioni²

RESUMO

Tendo em vista que muitos estudantes apresentam dificuldades de ler um texto e compreender os sentidos que estão além do código e que é comum ouvir que os alunos não gostam de ler (ou não sabem ler), objetivou-se, neste trabalho, apresentar uma unidade de aprendizagem para o ensino-aprendizagem de leitura na aula de Língua Portuguesa (LP) da escola básica. Esta pesquisa amparou-se em pressupostos da abordagem sócio-histórica bakhtiniana para embasar conceitos relacionados a gêneros do discurso, texto e compreensão. Com relação à metodologia, elaborou-se um projeto, dirigido a profissionais de LP, propondo uma unidade de aprendizagem com atividades de compreensão leitora com intuito de mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social, mediadora das relações humanas, o texto como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico, e o aprendiz como protagonista. Para a elaboração da unidade de aprendizagem, o foco esteve na leitura e compreensão a partir do tema informática e suas tecnologias, ofertando atividades advindas de diferentes gêneros discursivos e priorizando a leitura como interação social, visando com isso à formação de leitores proficientes e eficazes, defendendo o estudante como protagonista do seu aprendizado. A unidade foi aplicada com uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Bagé (RS). Como resultado da implementação do projeto, apesar de algumas dificuldades encontradas, foi possível contribuir para que os alunos se tornassem leitores autônomos, reflexivos e críticos, aprendendo a se posicionarem diante dos textos, aceitando ou refutando as informações lidas e interpretadas.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, interação, ensino

ABSTRACT

Considering that many students have difficult to read a text and understand the meanings that are beyond the code, and that it is common to hear that students do not like to read (or do not

1 Universidade Federal do Pampa. E-mail: msnpampa@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa. E-mail: taise.simioni@unipampa.edu.br

know it), the aim of this study was to present a learning unit about the reading in Portuguese Language (PL) classroom of the basic school. This research relied on assumptions of socio-historical Bakhtinian approach to base concepts related to discourse genres, text and understanding. With respect to methodology, it was elaborated a project directed to PL professionals, proposing a learning unit with activities for reading comprehension in order to mobilize the teaching of reading taking into account the language as social interaction, mediator of human relations, the text as an object full of meanings (in which the words have a link of ideological value) and the student as the protagonist. Along the developing of the learning unit, the focus was on reading and understanding texts in the area of the computing and its technologies, offering activities from different genres and prioritizing the characterization of the reading as social interaction. This way, the aiming was the formation of proficient and effective readers, defending the student as the protagonist of his learning. The unit was applied to a group of 7th grade belonging to a public school of Bagé (RS). As a result, despite of the difficulties encountered, it was possible to help students become independent, reflective and critical readers, making them able to position themselves in relation to the texts, accepting or refuting the information read and interpreted.

KEYWORDS: reading, interaction, teaching

1. Introdução

O bom desempenho de leitura é valorizado e exigido pela sociedade letrada. A leitura implica um processo de decodificação, de compreensão e de interação, e a escola, muitas vezes, tende a se preocupar apenas com a primeira estratégia. Segundo Rojo (2009), a escola não forma leitores proficientes e eficazes, o que favorece para se pensar sobre a importância do estudante não apenas decifrar as palavras lidas, mas (re)produzir significados a partir delas. Geraldi (2010) também critica essa situação dizendo que as atividades de leitura e compreensão não ultrapassam a superfície textual, pois “um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares” (GERALDI, 2010, p. 58).

Entende-se que leitura é um tema muito relevante para se refletir porque está associada à vida do estudante dentro e fora da escola, isto é, implica situações sociais, culturais e ideológicas por parte dos sujeitos que interagem comunicativamente. Apesar disso, é comum ouvir ou ler que há poucos ou até mesmo ausência de projetos no ambiente escolar favoráveis à formação de alunos leitores, uma vez que a preocupação maior está em vencer os conteúdos do ano letivo e que a leitura nem sempre tem sido uma aliada para tal situação. Neste sentido, defende-se a necessidade e importância de promover momentos que mexam com a zona de conforto do professor e estimulem seu senso crítico e reflexivo para a elaboração de atividades didáticas que provoquem interesse do estudante pelos textos e despertem curiosidades sobre os temas presentes nos materiais lidos.

O presente trabalho é um recorte de Neves (2015), que apresentou uma unidade de aprendizagem contendo diversas atividades direcionadas ao ensino-aprendizado de leitura e compreensão textual, favorecendo com isso reflexão e aperfeiçoamento didático por parte dos docentes de língua portuguesa (LP) que tivessem acesso ao material, bem como aprimoramento dos conhecimentos dos aprendizes que praticassem as questões propostas. Apesar de a autora entender que o trabalho com a leitura deve estar associado à produção textual, o foco de tal unidade de aprendizagem foi a leitura.

Norteiam o trabalho apresentado aqui as seguintes questões:

- Como trabalhar leitura(s) em sala de aula para tornar os estudantes proficientes e capazes de entender além do que está explícito no texto através do código?
- O que fazer para possibilitar aos alunos capacitarem-se para compreender e interagir com o texto?
- De que maneira planejar o ensino-aprendizagem de leitura(s) para ultrapassar a decodificação?

O objetivo deste trabalho é apresentar uma unidade de aprendizagem construída a partir do propósito de mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social e o texto como unidade repleta de significados que podem ser compreendidos nos planos intra e extralinguísticos.

Para atingir tal objetivo, o trabalho está organizado como segue. A segunda seção se dedica a explicitar os conceitos de gênero discursivo, leitura, compreensão e texto a partir da perspectiva bakhtiniana, que constituiu a fundamentação teórica básica para a elaboração e implementação da unidade de aprendizagem. A terceira seção descreve a metodologia adotada, e a quarta seção apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação da unidade de aprendizagem. Por fim, encontram-se as considerações finais.

2. Embasamento teórico

Leitura e compreensão é um tema já pesquisado há bastante tempo, mas continua sendo relevante e necessário de ser discutido na atualidade, porque as práticas escolares ainda demonstram estar ancoradas às questões mais tradicionais, embora existam várias teorias que têm estudado e contribuído para o ensino-aprendizado de LP. Além disso, na região onde foi realizada a pesquisa (cidade de Bagé/RS), o tema ainda é pouco estudado, sobretudo em nível de pós-graduação. Apesar da existência de diferentes autores preocupados em refletir sobre a língua, o embasamento para este trabalho está, basicamente, amparado em concepções defendidas por Bakhtin e seu Círculo.

A teoria bakhtiniana considera a língua como interação social, mediadora das relações humanas. Defende ainda que a língua é heterogênea e é entendida como uma atividade social, cultural e histórica. Quanto aos gêneros do discurso, o conceito é de que são enunciados da língua e suas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes. O texto é considerado como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico. Esse conteúdo ideológico é o processo de interação social e está presente nos atos de compreensão e de interpretação. As palavras carregam sentido e apreciação valorativa. Leitura refere-se a um processo de interlocução, pois se efetiva através do diálogo entre sujeitos históricos (locutor/autor e interlocutor/leitor), e a compreensão é subjetiva, uma vez que cada leitor traz sua vivência de leitura. O sujeito sofre influências do contexto que vivencia, por isso ele é circunstancial, pois não está pronto, acabado, mas em constante crescimento e se constitui na inter-relação com o outro e o meio social. Essa relação que ocorre com o mundo é regida por valores, sendo que, ao mesmo tempo em que o sujeito não está pronto e se constitui com o outro, ele é singular, pois cada um tem seus valores e ideologias peculiares, apesar de essas serem influenciadas por outras.

A partir desses breves comentários, é possível perceber que aspectos ideológicos, sociais e culturais influenciam na comunicação verbal, uma vez que o enunciado de um falante é permeado (precedido e sucedido) por outros dizeres. A língua deve ser ensinada e aprendida ultrapassando a artificialidade que se instaura na sala de aula no que diz respeito ao uso da linguagem, em que a escola ensina e o aluno aprende. Na escola, conforme menciona Geraldi (2006), espera-se que professores e alunos assumam papéis de locutor/interlocutor, mas isso não costuma acontecer na prática, isto é, efetivamente em sala de aula. O aluno e o professor devem ser locutor e interlocutor efetivamente, ser um “eu”, mas também saber se colocar no lugar do outro e se tornar um “tu”, pois do contrário “essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula” (GERALDI, 2006, p. 89).

Seguindo essas concepções, pode-se dizer que o leitor, através da interação com o texto (de uma atitude responsiva), replica, (re)constrói, (re)significa, uma vez que ler não é apenas decifrar, mas compreender e atribuir significados, relacionar um texto com outro, e saber posicionar-se, criticamente (e autonomamente), diante do que lê, o que envolve uma atitude responsiva ativa do leitor. Para Bakhtin (2010a), essa atitude é subjetiva e é determinada pela “relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado” (BAKHTIN, 2010a, p. 296). Entende-se que esse elemento objetal refere-se ao conteúdo/intenção/postura do outro que transparece no diálogo, no momento da interação, durante a alternância dos sujeitos do discurso, independentemente de ser uma interlocução face a face ou mediada por um texto escrito, por exemplo. O posicionamento de réplica contribui para avaliar o enunciado do outro, concordando ou discordando de tal ponto de vista.

Como o objetivo aqui é de tratar a leitura, pensa-se que, para que ocorra a compreensão de um texto, é preciso que haja um diálogo entre o autor e o leitor subsidiado pelo texto. Nessa relação, ocorre a ação/resposta aos enunciados lidos. Como defende Fernandes (2011), “um texto só tem sua existência plena em função da relação social, dialógica e discursiva, que o leitor estabelece com ele. Ele tem sua existência confirmada a partir da compreensão ativa discursiva, ou seja, de uma atitude responsivo-ativa do leitor” (FERNANDES, 2011, p. 52). A autora comenta, inclusive, que as atividades de leitura presentes em livros didáticos costumam, em sua maioria, apresentar a palavra autoritária dos autores, deixando explicitar/reproduzir o discurso do outro, ao invés de favorecer uma atitude responsiva ativa do leitor, possibilitando uma réplica às palavras do outro. Diz ainda que, durante um ato de leitura ou compreensão, deverá haver uma atitude de resposta, ação que remete à natureza dialógica da linguagem.

É possível inferir ainda que em cada texto poderá haver diferentes leituras, dependendo da maturidade, capacidade de compreensão do leitor, mas nunca infinitas (GERALDI, 2006), pois, normalmente, há um limite de possibilidades de significados para serem construídos a partir de cada texto. Além disso, a infinitude de leituras poderá gerar compreensão e significados diferentes da temática exposta no texto ou até mesmo favorecer um rompimento da leitura, ocasionando uma resposta completamente inadequada. Para expressar ou compreender os gêneros, que são enunciados da língua, há atitudes responsivas (reação e resposta), o que significa que existe o falante com sua visão de mundo, seus juízos de valor e emoção, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos da língua), por outro (BAKHTIN, 2010a). Há também, neste processo, o interlocutor.

Conforme menciona este pesquisador, o conteúdo ideológico é o processo de interação social, o que ocorre através da palavra. Envolve tema, construção composicional e estilo (linguagem) - elemento expressivo que é a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2010a, p. 288-290).

A palavra pode ser permeada pela oralidade ou escrita, é um instrumento da consciência (considerado como signo interior), utilizada na relação social e considerada o objeto das ideologias. Para Bakhtin (2010b), “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2010b, p. 38). Considerando a palavra como meio de interlocução e a leitura como uma das formas de interação entre sujeitos, recorre-se a Geraldi (2010), que menciona que há a leitura de mundo e a da palavra. Para esse estudioso, essas duas leituras (de mundo e de palavra) “são concomitantes na constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 32). Diz ainda que para entender (ler) o mundo, usam-se as palavras e, ao ler essas palavras, é possível reencontrar leituras do mundo. Para esse autor, “em cada palavra, há história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro de articulam” (GERALDI, 2010, p. 32).

Considerando a leitura como um produto/sentido realizado através da interação leitor/autor, pode-se concluir, a partir das palavras de Geraldi, que sua compreensão ultrapassa o texto, pois representa/envolve diferentes vozes e ideologias. Para esse pesquisador, a compreensão “é produto de uma composição que vai além do que é dito explicitamente e requer consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc.” (GERALDI, 2010, p. 71).

Entendendo que ler é interagir, posicionar-se face à leitura realizada, aprender ou ensinar a ler é “ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações” (GERALDI, 2009, p. 66). Isso ocorre não através do texto em si, apenas do código, mas, conforme defende Bakhtin (2010a), a partir dos discursos, dos enunciados veiculados no texto, isto é, da influência do destinatário e de sua atitude responsiva, que são mediadas pelo contexto social em que os interactantes estão inseridos.

Para Rodrigues (2005), enunciado e situação social são vinculados, pois o primeiro é a conclusão de uma totalidade discursiva permeada pela dimensão extraverbal (social), envolvendo posicionamentos axiológicos (atitude valorativa dos participantes). Neste sentido, o texto, por manter relação dialógica com outros textos e apresentar função ideológica do autor e destinatário, pode ser visto como um enunciado. O enunciado só será compreendido se considerar a situação social que o precede ou da qual procede. Esse autor, embasado em Bakhtin, diz que os gêneros são um tipo de interação verbal e a relação entre eles e o enunciado decorre de sua historicidade. Considera ainda um horizonte espacial (esfera social), temporal (momento histórico), temático (tema) e axiológico (finalidade ideológica e discursiva), isto é, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2010, p. 165).

Ainda em relação aos gêneros, Bakhtin (2010a) aponta que há os primários e os secundários. Os primeiros são considerados simples e se constituem no âmbito da ideologia do cotidiano

(por exemplo, uma conversa informal, um bilhete, entre outros). Esses ocorrem mais imediatamente, porém, nem sempre são orais. Os secundários, entendidos como os mais complexos, mais elaborados, se constituem nas ideologias formalizadas e especializadas (por exemplo, uma apresentação de seminário, uma palestra, um texto científico, etc). Esses são usados em atividades científicas, políticas, religiosas, etc., e podem não ser representados apenas por escrito, embora essa seja a predominância. Essas duas modalidades podem influenciar uma à outra, por terem natureza semelhante. Para esse estudioso, essas duas realidades são interdependentes, pois, às vezes, é possível/preciso passar de uma para outra ou uma pela outra, principalmente dos gêneros complexos para os simples, o que os diferencia são os enunciados. Esses gêneros, embora com características peculiares, influenciam uns aos outros, pois há uma plasticidade dos mesmos, um hibridismo, por serem dinâmicos e influenciados pela situação social de interação, podendo se modificar dependendo da intenção dos interactantes.

Os gêneros tendem a se adaptar ou se transformar, podendo se renovar “a cada situação social de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência e continuidade dos gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 166). Alguns gêneros, como os artigos, por exemplo, tendem a apresentar duas situações: a argumentação do autor/articulista ao expor seu posicionamento a respeito de um determinado assunto e a espera da possível reação-resposta de seu interlocutor. Ambos os envolvidos na relação dialógica enunciam-se de diferentes lugares e posições, utilizando enunciados já ditos e (re)formulando-os de acordo com sua visão de mundo.

Sendo assim, depreende-se que a relação interpessoal é influenciada pelo social, isto é, em toda a relação humana há alternância dos sujeitos e suas intenções. Para que haja comunicação, haverá uma ação e uma reação, ou seja, espera-se uma resposta, e a interlocução ocorre por meio dos gêneros. Portanto, para que exista uma compreensão responsiva ativa, o enunciado precisa estar acabado, com significação.

Para Rojo (2005), quando o embasamento sobre a linguagem está em Bakhtin e seu Círculo, o trabalho de leitura e compreensão, que busca a formação do leitor, volta-se a “despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos” (ROJO, 2005, p. 207).

Faraco (2009), estudioso de Bakhtin, ao refletir sobre o ser humano, considera-o como único, singular. Para o autor, há dois universos de valor – “eu” e o “outro”. Os atos desses sujeitos são orientados e constituídos por contraposições axiológicas no plano da alteridade. A entonação, considerada a tomada de posição axiológica, é o que permeia os enunciados que, como um ato singular e irrepitível, mediam as atitudes valorativas. É preciso posicionar-se avaliativamente, respeitando e demonstrando valores. Isso deve acontecer porque o enunciado é criado a partir de um contexto cultural e também considerado como “uma réplica ao já dito e ao não dito” (FARACO, 2009, p. 42). Na compreensão, replicar ativamente implica não apenas reconhecer, mas se posicionar diante do texto. Nesta linha de pensamento, há uma relação dialógica com o texto, por este ser o objeto, a expressão de alguém. Neste diálogo, há o envolvimento de pelo menos dois sujeitos, o analisador (leitor/interlocutor) e o analisado (autor/locutor), em que cada um pertence a um lugar social e tem uma visão de mundo e valores diferentes.

Quanto à compreensão, esta remete à significação que é criada do efeito de sentidos, da interação, das orientações axiológicas e da pluralidade de sujeitos e ideologias. De acordo com Faraco (2009), tal ideologia tem a ver com o espírito humano, a consciência social. O ideológico é equi-

valente a axiológico, é um signo porque tem significado. Se o ideológico é um signo, tem caráter social e histórico, isto é, tem dimensão valorativa e expressa posicionamento social valorativo.

Este pesquisador aponta ainda que os signos refletem e refratam o mundo, uma vez que constroem diferentes visões/interpretações do mundo, sendo essas interpretações os sentidos dados ao mundo (refração). Para significar deve-se refratar, pois não há significação sem refração. Esse significado tende a ser diferente porque depende do contexto social em que as vozes estão inseridas. Faz também parte deste processo o domínio cultural que é o mesmo da esfera da criação ideológica. Assim sendo, uma posição axiológica, ou ponto de vista criativo, só se torna efetivo na correlação com outros pontos de vistas, ideologias, o que contribui para que todo o diálogo se modifique e se renove com o tempo. O fato de o enunciado ser histórico significa que não se restringe apenas a processos fisiológicos e/ou psicológicos de cada sujeito. Segundo Faraco (2009, p. 54-56), “a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semânticos–axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores”. Neste contexto, encontram-se as várias vozes (ou línguas sociais), o que, conforme menciona Faraco, Bakhtin entende serem “como complexos semiótico–axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2009, p. 56).

Nas palavras de Faraco, Bakhtin olha para a linguagem “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado” (FARACO, 2009, p. 56). As estratificações são as variações geográficas, sociais e temporais, bem como as vozes sociais também conhecidas como plurilinguismo. Para o autor, plurilinguismo é diferente de polifonia, pois diz respeito a uma dinamicidade semiótica, ao encontro social entre as vozes, isto é, há uma dialogização das vozes que podem propor, contrapor, polemizar, concordar, refutar, criticar, ironizar, aderir, recusar, e sua fronteira é o social.

Além dessa visão, o estudioso aponta que todo dizer é uma discussão cultural, uma vez que se constitui do “já dito” (dizer alheio) que se refere a um enunciado réplica. Da mesma forma, espera uma resposta, é dialogizado, heterogêneo e se articula de diferentes vozes. As relações dialógicas são as relações de sentidos estabelecidos entre enunciados. Como defende o autor, essas relações entre palavras, entre elementos de um texto ou entre textos, não existem se for considerado apenas o viés linguístico. É preciso que sejam enunciados, façam parte da esfera do discurso, isto é, exteriorizem a posição dos sujeitos sociais, colidindo as diferentes vozes. Essas relações dialógicas remetem ao espaço de tensão entre as vozes sociais, os enunciados, podendo convergir ou divergir umas das outras, mostrando poder entre as vozes que se manifestam a partir de condições sociais específicas. Essas manifestações verbais constituem atitude responsiva e discursiva.

Isso ocorre porque toda vez que alguém enuncia está tomando uma posição avaliativa e, da mesma forma, esperando uma resposta. Seguir este pensamento nas práticas educacionais incentiva o planejamento de atividades de compreensão leitora que favoreçam aos estudantes se posicionarem criticamente, seja concordando ou discordando de outros discursos. É pensar que toda ação tem reação e vice-versa; quando alguém se pronuncia/argumenta, espera uma postura, com aceite ou um contra-argumento.

Para Faraco (2009) e Bakhtin (2010a), a compreensão deve ser responsiva e não um processo passivo de decodificação. A compreensão é ativa, uma vez que há uma troca de posições axiológicas, é o enunciado do “eu” com o “outro” e vice-versa, é fazer pergunta e dar respostas. Este

“outro” é tão importante porque o “eu” só se constituirá na relação/comunicação com o “outro”. A língua nem o discurso são únicos. Pode-se dizer, então, que plurilinguismo equivale a várias línguas e várias culturas. De acordo com Faraco (2009), como a interação socioideológica é contínua e o sujeito é constituído pela linguagem social heterogênea, seu mundo interior também é repleto de vozes, as quais podem ser de autoridade (interpela o sujeito, é resistente e impermeável) ou persuasiva (tenta convencer, mas aceita mudança).

A partir disso, o autor diz que a consciência do ser humano pode ser única, singular, mas seus enunciados, suas relações sociais emergem de outros discursos. O sujeito se singulariza quando, a partir de vários pontos de vistas, elege o seu e se pronuncia assumindo um lugar e uma visão.

Para Bakhtin (2010a), ao diferenciar enunciado de sentença, enunciado é a atitude responsiva do falante, é a reação e resposta de cada sujeito contribuindo para o significado da interlocução, enquanto que sentença pertence à oração e diz respeito à gramática. No que diz respeito aos enunciados, o autor informa que esses, em cada condição específica que exige cada esfera de atividade em que os participantes estão envolvidos, têm conteúdo temático, organização composicional e estilo (linguagem). Essas terminologias direcionam o foco para os gêneros do discurso que são tipos de dizer (discurso).

Conforme defendem alguns autores, existe uma distinção entre o significado de gêneros discursivos e gêneros textuais. Para Rojo (2005), gêneros textuais parecem estar mais focados no texto, na materialidade linguística, enquanto que os gêneros discursivos consideram a significação, o tema, o contexto, as condições de produção e até mesmo de circulação. Rojo, embasada em outros autores, menciona que todo texto pertence a um gênero. São algumas características peculiares presentes em vários textos que, por representarem um modelo similar, permitem reconhecer determinados textos como pertencendo a um ou outro gênero. O gênero é uma forma de discurso e de comunicação verbal e é socioideológico, isto é, é uma forma viva de enunciado que considera ideologia e valoração.

Rojo (2009) lamenta que alguns pesquisadores, ao considerarem os conceitos de Bakhtin, apenas sigam e citem o que leem, sem de fato fazerem um diálogo. Para esta autora, a leitura desse teórico não deve ser monofônica, mas polifônica, de maneira a considerar o conceito de gênero como um objeto discursivo e não como forma.

Na Linguística Aplicada (LA), algumas linhas teóricas e/ou autores utilizam conceitos diferentes para gêneros – do discurso ou textual –, outros consideram as terminologias como sinônimos. A partir da leitura de Rojo (2005), a escolha, neste trabalho, será por gênero do discurso (ou discursivo), o qual se entende ser o mais apropriado e abrangente para embasar o estudo realizado nesta pesquisa. De acordo com esta pesquisadora, aqueles que adotam a perspectiva dos “gêneros do discurso” partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sociocomunicativos e de algumas formas típicas de estrutura e de estilo, bem como da temática, isto é, ficam atentos aos contextos de produção e de circulação de cada gênero (ROJO, 2005, p. 199).

Os gêneros discursivos de Bakhtin, conforme já mencionado, consideram três dimensões que são determinadas pela situação de produção, veículo de circulação e a apreciação valorativa do leitor/locutor sobre o autor/interlocutor. São as três: tema; forma composicional – estrutura; estilo – marcas linguísticas. Todos os aspectos que envolvem as práticas de linguagens, e a

conceituação sobre gêneros discursivos, são permeados por questões sociais, uma vez que cada sujeito participante da comunicação/interação pertence a um lugar social e é constituído, historicamente, por ideologias advindas deste lugar.

Para Bakhtin (2010a), gênero não é forma da língua, mas do enunciado, e essas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações sociais de reciprocidades entre os participantes da comunicação. De acordo com o autor, o enunciado é a intenção do sujeito, a atitude responsiva do falante, e todo o discurso é moldado por determinadas formas de gêneros.

Segundo Faraco (2009, p. 127-129), quando Bakhtin diz que os tipos/discursos “são relativamente estáveis” está considerando a historicidade dos gêneros, o que significa que eles se transformam, possuem maleabilidade e plasticidade. Para esse estudioso, “Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (FARACO, 2009, p. 128).

Conceitua gêneros discursivos dizendo que “são modos e meios sócio-históricos de visualização e conceitualização da realidade” (FARACO, 2009, p. 131). Os gêneros representam um modo social de fazer e de dizer. Nem todas as pessoas dominam todas as esferas da comunicação verbal, podendo, dependendo da situação, sentirem-se desconfortáveis, pouco à vontade. Esse fato pode ocorrer, não por falta de domínio linguístico (gramatical e vocabular), mas por falta de conhecimento do repertório do gênero utilizado neste contexto desconhecido.

A partir dessa reflexão, pensa-se que o trabalho com gêneros diversos, em sala de aula, tende a possibilitar ao educando ampliar seu repertório e conhecimento sobre discursos usados em diferentes esferas da comunicação social e cultural. Para isso, julga-se importante que o professor escolha propor atividades e discussões sobre os dois tipos de gêneros (primário e secundário) destacados por Bakhtin (2010a), Faraco (2009) e Rodrigues (2005).

Depreende-se desses comentários que, conforme defende Faraco (2009), “sem uma orientação social de caráter apreciativo (axiológico) não há atitude mental” (FARACO, 2009, p. 136). Por exemplo, o estilo de um gênero advém de uma apreciação social: “as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 137).

Levando em consideração os conceitos discutidos até aqui, na defesa da linguagem como um fenômeno social da interação verbal, nos aspectos educacionais (referentes ao ensino-aprendizado de LP, em especial a leitura e compreensão textual), abre-se um leque de possibilidades para serem abordadas em sala de aula, tais como: subjetividade, identidade, autoria, relação eu-tu e, principalmente, responsividade, valoração, na busca da aquisição de conhecimentos para aprender a se posicionar criticamente, reagindo e respondendo aos enunciados acessados, sabendo replicar e ser receptivo a réplicas.

Conforme destaca Geraldini (2010, p. 37), o estudante não nasce pronto e acabado, ele vai se constituindo ao longo da vida. Ao chegar à escola, o foco de seu aprendizado não deve ser apenas receber o novo, aprendendo somente a norma culta e esquecendo o que já sabe, sua cultura, mas “construir a linguagem da cidadania”, (re)elaborar sua cultura, produzir novas formas linguísticas sem desconsiderar o velho. Este autor critica a escola dizendo que esta instituição tende a incentivar o leitor (aluno) a repetir as leituras e pontos de vista do professor. Segundo Fernan-

des (2010), em uma pesquisa realizada sobre questões de leituras presentes em livros didáticos de LP (LDP) do Ensino Médio, as atividades, em geral, tendem a explicitar o posicionamento autoritário dos autores dos livros didáticos (conforme mencionado anteriormente), o que pode levar o estudante a ter uma compreensão induzida pelos valores ideológicos defendidos por tais autores, atitudes que ocasionam na não oportunidade de reconstrução de sentidos pelo leitor. Trata-se de atividades que não favorecem a réplica do leitor em relação ao assunto do texto, prejudicando a compreensão, uma vez que “os sentidos válidos para um dado texto são delimitados não pelo leitor, mas pelos autores dos LDP, ou seja, o discurso de outrem, a sua palavra autoritária” (FERNANDES, 2010, p. 268).

A autora comenta ainda que a escola, por ser “uma esfera de circulação de discursos, tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem que leve à reflexão crítica, ou seja, a uma atitude responsiva ativa a esses discursos” (FERNANDES, 2010, p. 51). Para essa pesquisadora, a compreensão é subjetiva e, portanto, a leitura que a escola deve favorecer é a considerada como prática social e cultural, que, através da interação, constrói os sentidos. Dessa forma, de acordo com a autora, a leitura será crítica, pois auxiliará o estudante a refutar ou aceitar o que o texto diz, e o aluno será o “protagonista do seu fazer discursivo” (FERNANDES, 2010, p. 51). Neste caso, defende-se que o ambiente escolar deve proporcionar ferramentas/atividades para o estudante desenvolver competências para entender os enunciados e se posicionar em relação a eles.

3. Metodologia

Neves (2015) propôs aos professores e estudantes de LP da escola básica (6º e 7º anos) atividades de leitura e compreensão a partir de uma unidade de aprendizagem, a qual fosse capaz de proporcionar reflexões sobre como mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social e o texto como objeto repleto de significados.

Para a proposta da unidade de aprendizagem, os passos percorridos foram: escolha do tema que permeia as atividades da unidade, seleção de textos, planejamento e elaboração das atividades de leitura e compreensão de textos. O tema selecionado foi informática e alguns aspectos que a envolve. A pertinência dessa escolha deve-se à importância de discutir com os aprendizes sobre de que maneira a informática tende a facilitar a vida do ser humano, os impactos do uso da Internet, os avanços da tecnologia, a aquisição de conhecimento mediada pelas novas tecnologias, o acesso à informação, etc.

Levou-se em consideração para a elaboração da unidade a tentativa de mobilizar estratégias que permitissem, aos estudantes, o aprofundamento e ampliação de suas competências (conhecimentos, comportamentos e habilidades) e aperfeiçoassem suas habilidades direcionadas às compreensões dos textos, pontos de vistas dos autores, escolha e uso adequado da linguagem, etc.

Após o desenvolvimento da unidade, as atividades propostas foram aplicadas em sala de aula de LP. O local eleito foi uma escola municipal, localizada em um bairro afastado do centro da cidade de Bagé (RS). O público escolhido para a aplicação da unidade foi uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O grupo era de vinte e um alunos, inicialmente, e, ao final, havia dezesseis, pois dois dos estudantes passaram para o turno da noite. Em nenhum dos encontros estavam todos presentes em sala de aula. A idade dos alunos variou entre doze e treze anos. O tempo total de duração para a aplicação da unidade de aprendizagem foi de, aproximadamente, três meses,

sendo quatro horas/aula por semana, dentro do período destinado às aulas de LP dos alunos. Os encontros ocorreram no segundo semestre de 2015, entre os meses de agosto e outubro.

Para a implementação da unidade de aprendizagem, cujo objetivo era possibilitar reflexão e discussão sobre leitura e compreensão textual, foram utilizadas as seguintes estratégias: sempre partir de uma conversa, depois oportunizar o contato dos estudantes com um texto (impresso ou digitalizado), a realização da leitura e a reflexão sobre as atividades referentes ao texto lido. Após, buscou-se proporcionar uma discussão no grande grupo para que todos tivessem a oportunidade de se manifestar (com argumentos contrários ou a favor) sobre o que foi lido. A escolha dos gêneros discursivos (primários e/ou secundários) para trabalhar em sala de aula foi feita pela temática que rege a unidade de aprendizagem e não pelos tipos de discursos mais recorrentes ou forma composicional que cada gênero apresenta, uma vez que o foco está na leitura e compreensão.

Após cada encontro com os estudantes, foi feita uma reflexão sobre os aspectos positivos e/ou negativos encontrados na aplicação da unidade, se houve alguma (re)ação dos estudantes perante as atividades, se eles conseguiram participar ativamente, com autonomia e atitudes responsivas.

4. Discussão dos resultados

Para ilustrar as atividades realizadas na unidade de aprendizagem³, apresenta-se o texto abaixo, seguido das perguntas feitas a partir dele.

TEXTO 23



Fonte: <http://www.frasesdereflexao.net/frase/fale-ilimitado-fale-pessoalmente>

1. Apesar de a informática, em especial a Internet, nos propiciar estar em contato com diferentes pessoas ao mesmo tempo, ter um amigo fisicamente presente ao nosso lado para compartilhar amizade, diálogos, carinho e abraços não tem preço. Vale muito mais do que qualquer aparelho celular, tablet ou computador, de última geração. Você concorda com isso? Por quê?
2. Este texto faz uma relação com outro texto que tem aparecido na mídia atualmente. A qual texto ele se refere? Informe também quais foram os indícios que auxiliaram você a perceber esta intertextualidade.
3. Ao perceber a intertextualidade deste texto com a propaganda⁴, pode ser identificada uma concordância ou discordância do sentido expresso no texto acima? Isso gera uma crítica ou não? Se sim, indique a crítica percebida. Para responder esta

³ A unidade de aprendizagem na íntegra pode ser visualizada em Neves (2015).

⁴ A frase da propaganda é: INFINITY WEB a Internet ilimitada no seu pré[™] e foi retirada do seguinte endereço: <http://www.tudocelular.com/tim/noticias/n29112/infinity-web-expandir-franquia-diaria-dados.html>

questão, não deixe de observar que há dois aparelhos jogados no chão.

4. Esta propaganda também traz como um de seus slogans a frase “Você sem fronteiras”. A que isso remete?

5. A paródia que aparece no blog “Bolinho de pirarucu”⁵: “Fale ilimitado com qualquer pessoa indo até a casa dela” chama a atenção do interlocutor. Se alguém ler apenas esta frase, sem conhecer o restante da propaganda, pode dizer que ela concorda ou não com o texto 23? Explique.

6. Na imagem acima, há alguns prédios. A que isto faz referência? Por que eles aparecem longe das duas personagens abarcadas?

7. Você percebeu que há mais personagens atrás das duas principais? O que elas parecem estar fazendo? O comportamento das que estão sentadas também remete ao mesmo significado?

O texto 23 foi lido e discutido. Para a primeira atividade, que previa entender o que o leitor pensava sobre o encontro pessoalmente em relação à comunicação via Internet, todos os alunos que participaram responderam que concordavam que estar fisicamente presente com alguém era mais importante do que virtualmente. Sobre a intertextualidade, em que o texto 23 fazia referência à propaganda da operadora de celular TIM, inicialmente, apenas uma estudante deu-se conta, dizendo que conhecia a propaganda. Após ela responder, mais uns quatro alunos lembraram também. Sobre o texto concordar ou não com o sentido que a propaganda expressa, alguns estudantes disseram que sim, outros que não. Depois de um tempo de reflexão, alguns se manifestaram mencionando que os textos discordavam, uma vez que o texto atual defendia que as pessoas encontrassem-se pessoalmente, enquanto que o outro sugeria o uso de celular e Internet. Sobre a expressão “você sem fronteiras”, alguns alunos falaram que remetia a “sem limites de acesso à internet”, “sem barreiras”, etc. Quanto à frase retirada de um blog (questão cinco), a turma demorou um pouco para compreender o significado da frase e perceber se havia concordância ou discordância em relação ao texto 23, entretanto, com o passar de alguns minutos de reflexão, entenderam que ambas as mensagens faziam referência ao mesmo significado: estar fisicamente presente era o mais importante e era defendido pelos dois autores. Sobre os prédios estarem aparecendo atrás da imagem das personagens principais, mencionaram que fazia referência a uma cidade, à tecnologia. Mencionaram ainda que o fato de os prédios aparecerem longe das personagens e de elas terem deixado os celulares no chão significava que para estar com alguém pessoalmente é preciso deixar um pouco de lado a tecnologia. Após algumas reflexões, alguns estudantes disseram que quase todas as personagens estavam falando ao celular, apenas as que estavam abraçadas e as que estavam sentadas não tinham aparelhos em mãos, o que remetia à ideia de que quem estava sem acesso (por vontade própria ou não) à tecnologia parecia estar mais tranquilo (sentado ou abraçado).

Destacam-se, na discussão proposta a partir do texto, algumas questões. A leitura e a compreensão do texto, que continha linguagem verbal e não verbal, levaram em consideração as implicações entre uma e outra. Ao longo das perguntas feitas, foi sempre buscada uma atitude responsiva dos alunos, embora, por vezes, os alunos parecessem responder o que imaginavam ser a resposta esperada pela pesquisadora. As perguntas feitas tinham por objetivo levar os alunos a perceberem a relação entre três textos: o texto 23, apresentado acima, a propaganda de uma operadora de telefonia e um texto em forma de paródia publicado em um blog. Isto faz com que

5 Frase retirada do seguinte endereço: <http://bolinhodepirarucu.blogspot.com.br/2011/10/nova-promocao-da-tim.html>

os alunos percebam, de maneira clara, que nossos dizeres são sempre atravessados por outros dizeres (embora esse atravessamento não seja sempre tão evidente).

Retomam-se, agora, os objetivos desejados para a implementação do produto e as perguntas norteadoras desta pesquisa. Como alvo da pesquisa esteve a criação de uma proposta pedagógica que considerasse nas estratégias de leitura as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler, concebendo o aluno como leitor protagonista, que consegue perceber as inferências globais e (re)organizar as informações do texto através de reflexões. Soma-se a isto a proposta de encaminhamentos didáticos capazes de promover a articulação entre teoria e prática nos movimentos de ensino-aprendizagem, em aulas de LP, colaborando com os estudantes para um trabalho de compreensão textual que priorize a atitude responsiva de cada um.

Primeiramente, foi preciso considerar a língua como interação social e o texto como unidade repleta de significados que podem ser compreendidos nos planos intra e extralinguísticos. Nas atividades, os alunos eram convidados não a decifrar palavras/informações, mas a de fato compreendê-las. Foram oferecidos textos com assuntos e formas que despertassem o interesse dos estudantes e foram elaboradas atividades que induzissem a uma reflexão sobre aspectos ideológicos, sociais e culturais, os quais influenciam na comunicação e ampliam os conhecimentos.

As atividades consideraram a relação dialógica com o texto, em que há o envolvimento do leitor/interlocutor analisando e o autor/locutor sendo analisado, sendo que cada um pertence a um lugar social, tem uma visão de mundo e valores diferentes. Quando se chamava a atenção dos alunos para perceberem este diálogo, em que cada autor tem seu ponto de vista e utiliza argumentos para sustentar suas ideias e que cada leitor deveria fazer o mesmo, demonstravam surpresa e ao mesmo tempo interesse por esta “nova maneira” de realizar uma leitura. Esta atitude dos aprendizes ocorreu porque, aparentemente, não era, até o momento da aplicação das atividades da unidade, uma prática comum em sala de aula o leitor ter oportunidade de compreender o posicionamento dos autores e expor e defender seu próprio ponto de vista. Neste contexto das atividades ofertadas, a linguagem foi considerada como forma de interação, em que as ações discursivas refletem e refratam (compreensão do significado dado ao mundo) as ideologias dos envolvidos na interlocução, pois era preciso entender (ou tentar entender) o ponto de vista dos autores e expor o seu posicionamento para chegar à compreensão.

O propósito da elaboração e da aplicação da unidade de aprendizagem esteve também em responder as seguintes questões, mencionadas anteriormente:

- 1) Como trabalhar leitura(s) em sala de aula para tornar os estudantes proficientes e capazes de entender além do que está explícito no texto através do código?
- 2) O que fazer para possibilitar aos alunos capacitarem-se para compreender e interagir com o texto?
- 3) De que maneira planejar o ensino-aprendizagem de leitura(s) para ultrapassar a decodificação?

Para responder à primeira indagação, foram ofertadas atividades que previam esforços cognitivos dos estudantes para entenderem os significados que estavam por trás das informações explícitas, além de instigá-los a participarem ativamente na busca pelas respostas, a partir de conhecimentos e ideologias já construídos até o momento acadêmico em que viviam estes aprendizes. As atividades que levam a estes comportamentos estão presentes em vários momentos

da unidade, pois desde seu início, onde se prevê familiarizar o leitor com os textos, o aluno já é convidado a refletir e não apenas extrair respostas dadas. A intenção foi de fazer com que os estudantes acionassem, a todo instante, todos os conhecimentos já adquiridos para compreender os textos e se posicionar a respeito dessas leituras.

Para responder a segunda pergunta, pensa-se que, para capacitar alguém para compreender e interagir com um texto e seu autor, é preciso de treino e incentivo para entender os diferentes pontos de vistas expressos nos textos, confrontar com os seus e elaborar a compreensão. Para auxiliar os leitores nesta interação, a reflexão foi promovida levando em consideração tudo a que eles tinham acesso, por exemplo: título, texto verbal, imagens e as próprias questões. Em diferentes ocasiões, foram feitas perguntas prévias para despertar a curiosidade dos alunos e cutucá-los para uma visão mais observadora e crítica. Exemplos disso podem ser verificados nos momentos em que aparecia uma pergunta antes do texto, como: o que o título tal sugere que vá ser discutido durante o texto? Depois deste tipo de questionamento e após a leitura, era questionado se a previsão feita inicialmente conferia ou não com a leitura realizada.

Com relação ao terceiro questionamento, entende-se que a maneira adequada para planejar atividades que extrapolem a decodificação é embasar-se em teorias que critiquem essa forma mecânica de ensinar ou ofereçam subsídios para entender o aluno como protagonista, com participação ativa. Isto foi levado em consideração na elaboração da unidade, a fim de proporcionar a ampliação e aperfeiçoamento das capacidades e habilidades direcionadas à aprendizagem de leitura.

Quanto à atitude dos estudantes perante as atividades, identificou-se a singularidade dos aprendizes, pois, ao se pronunciarem (quando acontecia) em relação ao que liam, apresentaram atitudes subjetivas e determinadas pelas posturas e posicionamentos dos textos, autores ou colegas, isto é, cada leitor demonstrava atitudes, opinião e/ou argumentos diferentes uns dos outros. Foram, entretanto, poucos os momentos em que apresentaram espontaneamente réplica às palavras dos autores ou imagens observadas. Na maioria das aulas, pelo menos alguns se pronunciaram. Esta ação, aparentemente tímida, remete à ideia de que não há (ou pouco existe) tal prática na escola.

De todos os textos e atividades ofertadas, foram raros os momentos em que a maioria dos alunos se manifestava voluntariamente sobre os questionamentos. Na maioria das vezes, era preciso insistir e perguntar individualmente para que alguns se posicionassem. Crê-se que tal situação deva-se ao fato de que eles não estão acostumados a terem voz, opinião própria, atitude ativa responsiva, bem como motivação e conhecimentos suficientes para participarem, elaborando suas próprias leituras, com argumentos fundamentados.

Para os estudantes participarem, era necessário, quase sempre, fazer uma reflexão juntamente com toda a turma sobre o que estava sendo discutido e o que eles poderiam argumentar em cada uma das atividades. Foram muito poucas as atividades que alguns dos estudantes (a minoria, talvez uns cinco por aula) fizeram sozinhos, com iniciativa própria. Acredita-se que tais atitudes devem-se ao fato de que este grupo, e talvez a maioria dos estudantes nesta faixa etária e neste grau de estudo, não tenha costume, prática de ler e compreender além do que está explícito no texto. Especula-se ainda que a tendência de sala de aula é a de o professor falar e o aluno ouvir, situação que precisa ser mudada, pois conviver é interagir, trocar experiências e, para isso, o docente e o discente devem ser, de fato, locutor e interlocutor neste processo de comunicação. O mesmo precisa ser considerado em relação à leitura e compreensão, em que ler é dialogar com

o texto e seu autor e atribuir significados, portanto é preciso entender as entrelinhas, expor sua opinião e se posicionar com argumentos coerentes e convincentes. É preciso dar-se conta de que o autor de um texto e seu leitor dialogam a partir de lugares diferentes, com ideologias e valores, provavelmente diversos, e que cada um dos envolvidos nesta interação tem sua visão de mundo de acordo com seus conhecimentos e vivências. Para que a comunicação aconteça, é necessário que os estudantes, enquanto interlocutores, conscientizem-se do quão importante é, para seu aprendizado, ter atitude responsiva, reagindo e/ou respondendo, aos locutores, que podem ser o professor, os colegas, os textos e seus autores.

Apesar disso, são compreensíveis determinadas atitudes, porque todo indivíduo sofre influências do contexto em que está inserido e ao mesmo tempo contribui para que outros sujeitos também se modifiquem, se complementem. Este fato remete à ideia de que ninguém está pronto, mas em constante crescimento, constituindo-se na inter-relação com o outro e o com o meio social, situação que envolve também valores e ideologias de cada um. É preciso que os leitores deem-se conta de que se constituir enquanto sujeito requer também sua participação neste processo e que compreender, criticar e avaliar os discursos do outro faz parte do crescimento pessoal, pois oferece oportunidades para vivenciar (e entender) diferentes contextos sócio-históricos, troca de valores e ideologias. A conscientização para tais aspectos aconteceu com o auxílio dos textos e discussões em sala de aula sobre os assuntos abordados.

5. Considerações finais

Sobre a aplicação da unidade, foi possível perceber, ao final deste processo, que houve um crescimento intelectual dos alunos (pelo menos dos que mais participaram) e que muitos deles estavam mais ágeis, atentos e rápidos para proferir e emitir suas opiniões, posicionando-se sobre determinadas situações e/ou textos. Pelo que pôde ser percebido, a proposta da unidade, no mínimo, mexeu com a zona de conforto dos alunos, embora se tenha consciência de que não é possível formar leitores proficientes e eficazes em apenas dois ou três meses de aula.

As atividades propostas na unidade induziram os leitores a compreenderem o que está além da decodificação, bem como ofereceram a possibilidade de os estudantes melhorarem sua proficiência, entendendo os implícitos, treinando e ampliando suas habilidades para exporem suas opiniões sobre os assuntos tratados.

Quanto aos objetivos da unidade de aprendizagem, julga-se que foram atingidos, visto que, para a criação das atividades propostas, tentou-se elaborar questões contextualizadas e que pudessem ser significativas e relevantes para os estudantes, além de proporcionar aos docentes perceberem a importância de se promover estratégias de leitura que considerem as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler, considerando ainda o leitor como protagonista do seu aprendizado, capaz de refletir e se posicionar criticamente diante das leituras.

Tendo em vista a intenção de que a unidade de aprendizagem sob discussão seja posta em prática por outros professores e alunos (que façam dela uma leitura com uma atitude responsiva, concordando ou discordando do que está sendo proposto), espera-se que ela seja capaz de lançar aos estudantes desafios para serem enfrentados, bem como de provocá-los a fazerem leituras autonomamente. Entende-se que, para concretizar essas ações, o docente precisa instrumentalizar o

estudante para a busca pelo conhecimento, praticando o aprendizado através do desenvolvimento de habilidades que levem à iniciativa e criatividade, cooperando com o próximo e se conhecendo, sabendo se autoavaliar, posicionar-se de maneira coerente e adequada com cada situação, bem como compreender as demais pessoas em diferentes contextos em que estiver inserido.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. *Marxismo de filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, M. A. *A Leitura no livro didático de língua portuguesa de Ensino Médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000783835&opt=4>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NEVES, M. S. da R. *Contribuições para o ensino-aprendizagem de leitura na aula de língua portuguesa*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas), UNIPAMPA, Bagé, 2015.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

Recebido em 30 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.