



## LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: ESTUDOS E ANCORAGENS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO-AUTOR

Leila Figueiredo de Barros<sup>1</sup> e Maria Hermínia Cordeiro Vieira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo configura-se como uma reflexão sobre o ensino de língua materna com foco no processo autoral, no qual os alunos alçam-se como autores de seus próprios textos. Ancoradas principalmente nos conceitos de Bakhtin (1919, 1924, 1929), Possenti (2002) e dialogando com o discurso oficial (PCNLP, OCEM, MEC), buscamos os estudos e ancoragens necessários para a constituição do aluno-autor. Para isso, levantamos algumas das problemáticas do ensino considerado tradicional de Língua Portuguesa, como o texto visto como objeto de uso, mas não como material de língua viva de ensino. Abordamos também a virada paradigmática experienciada a partir da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que vêm proporcionando uma prática educacional sociossituada, na qual os alunos compreendem a importância da situação de produção para uma participação mais autônoma nas diferentes situações de interlocução, a fim de que eles, ao produzirem um texto, pudessem se assumir como autores do seu próprio dizer.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino, aluno, escrita, autoria.

### RÉSUMÉ

Cet article est configuré comme une réflexion sur l'enseignement de la langue maternelle axée sur le processus de authorial dans lequel les élèves sont élevés comme auteurs de leurs propres textes. Principalement ancrée dans les concepts de Bakhtin (1919, 1924, 1929), Possenti (2002) et dialogant avec le discours officiel (PCNLP, OCEM, MEC), nous cherchons les études et les ancrages nécessaires à la formation de l'étudiant-auteur. Pour cela, nous avons soulevé certains des problèmes de l'éducation considérée comme traditionnelle portugaise, que le texte considéré comme objet d'usage, mais pas en tant que matière d'enseignement de langue vivante. Aborder également le tour paradigmatique connu de l'adoption du Programme national des normes de

---

1 Doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: [leilamie@hotmail.com](mailto:leilamie@hotmail.com)

2 Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: [maria.hermينيا@gmail.com](mailto:maria.hermينيا@gmail.com)

langue portugaise qui viennent fournir une pratique éducative de socio-situada, dans lequel les élèves à comprendre l'importance de la situation de la production à une participation plus autonome dans les différentes situations de dialogue afin ils, pour produire un texte, pourraient supposer que les auteurs de leur propre dire.

**MOTS-CLÉS:** enseignement, élève, écriture, Auteur.

## **Introdução**

Benveniste (1997) afirma que o ser humano constrói sua relação com a natureza e com os demais seres humanos através do exercício da linguagem e do uso da língua. Tal asserção versa sobre a inofismável relação entre língua e sociedade. Esse imbricamento mostra-nos que trabalhar no aprendizado crítico da língua significa atuar na promoção de transformações sociais. O ensino formal da língua, mais precisamente, o ensino formal da Língua Portuguesa (LP), pode ser apresentado de maneira estritamente normativa ou de forma holística e crítica. Sendo a língua um fenômeno social e, portanto, heterogênea, seu ensino também deve alicerçar-se na prática e nos processos históricos e culturais. Nesse caso, a Educação atua como um ato político, conforme defende Freire (2005).

Como veremos neste artigo, historicamente, o ensino da Língua Portuguesa passou/vem passando por uma transição de um momento cujo foco recaía sobre o ensino tradicional, centrado em atividades estruturais e descontextualizadas, para um momento de prática discursiva contextualizada, ou seja, que considera os contextos reais de uso.

O ensino de Língua Portuguesa entendido apenas como o ensino da gramática normativa parece deixar inúmeras lacunas. Isso porque esse tipo de aprendizado gera uma série de mal-entendidos que se estendem por toda a vida acadêmica do aluno e que são perpetuados na/pela sociedade, como a ideia de que o Português é uma Língua difícil e que aprendê-lo também o é; a crença de que falantes de determinadas classes sociais falam “mais corretamente” que outros; a convicção que as palavras devem ser ditas da forma como são escritas etc. Ao que parece, esses mitos oriundos da limitação ao ensino normativo afastou parte dos alunos, que passou a ver a Língua Portuguesa como algo distante, de difícil compreensão e acesso. Reaproximar esses alunos mostrou-se – e ainda se mostra – um desafio.

Cientes disso, a Academia, as diversas instituições de ensino e as Secretarias de Educação perceberam, a partir da década de 1980, a necessidade de estudar e agregar conhecimento sobre as políticas públicas educacionais que apresentam um olhar no fazer da contemporaneidade. Foi nesse cenário que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – doravante PCNLP – foram concebidos, com a proposta de redimensionamento em torno dos objetos de ensino previstos para o Português. Tal documento orienta os professores a compreender que o ensino da língua materna não está voltado apenas para o ensino de regras gramaticais, que a produção textual não está apoiada somente na tipologia textual e que os estudos não devem se centrar em apenas um determinado gênero discursivo, mas sim, que devem estar direcionados para as práticas sociais, nas quais os alunos deverão saber mobilizar todo conhecimento adquirido na esfera escolar.

Cabe à escola oportunizar ao aluno uma formação cidadã e autônoma, mas muitas barreiras ainda precisam ser transpassadas. Apesar dos esforços envidados pelas políticas públicas de ensino em prol da melhoria do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a escola contemporânea ainda não conseguiu fazer com que seus alunos superem dificuldades básicas ligadas ao domínio de estruturas mínimas da língua escrita, como normalização, comunicação e textualização. Ainda assim, é necessário caminharmos rumo à construção de uma postura dialógica, ancorada na interação, na compreensão e na resposta ativa do aluno, uma vez que a escola é o lugar no qual é possível mostrá-los a importância do contexto de produção, recepção e circulação para a compreensão dos enunciados concretos.

Este artigo traz uma reflexão sobre um passo que representa um avanço no tocante ao ensino de Língua Portuguesa e à construção de uma Educação transformadora: o ensino de língua materna com foco no processo autoral, no qual os alunos alçam-se como autores de seus próprios textos. Para isso, tomamos a escrita como mecanismo de estudo e de ancoragem para a constituição do aluno-autor.

### **Escrita, diferentes perspectivas através do tempo, dentro dos estudos linguísticos e ensino**

O ensino de Língua Portuguesa é dividido em: leitura, produção de texto, gramática e oralidade. Estes conteúdos ora são trabalhados de forma interligada, ora são tomados como objetos de ensino independentes. Isso pode ser observado nas aulas e em materiais didáticos, que assumem determinadas perspectivas teóricas para o ensino da língua materna. Por essa razão, afirmamos que a concepção de linguagem - a interação social - levou a mudanças significativas nesses conteúdos da Língua Portuguesa, assim como os métodos de ensino também foram repensados e discutidos a partir de outras teorias de ensino-aprendizagem. No que se refere ao ensino da escrita e leitura, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por grandes transformações na educação, em que vários projetos foram criados para dar suporte ao professor e avaliar o ensino existente nesse período. Nesse sentido, uma das preocupações foi que grande parte dos alunos não dominava certas capacidades de leitura e escrita fundamentais para participarem ativamente na sua realidade social. Essa preocupação fez com que esses objetos de ensino recebessem atenção da Academia, pois os pesquisadores entendiam que apenas saber ler e escrever não era suficiente para a formação do sujeito, mas era preciso saber fazer uso eficaz da leitura e da escrita de forma que respondesse às expectativas sociais, considerando que a escola objetivava uma formação mais autônoma, mais cidadã. Em vista disso, um dos principais objetivos da escola, naquele momento, era permitir que os objetos de ensino previstos para cada etapa escolar tivessem relação com a realidade social dos alunos a fim de que eles, em quaisquer práticas sociais, soubessem fazer usos das práticas de linguagem. Segundo Rojo (2002, p. 2), as práticas de linguagem são uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades comunicativas e a partir de diversificados lugares enunciativos.

Para a participação plena, os alunos precisarão ter experiências, conhecimento a respeito dessas práticas e, para isso, Geraldi (2006 [1984], p. 44) faz uma importante reflexão acerca das nossas práticas:

[...] que tipo de aluno queremos desenvolver: aquele que tem domínio da língua através do uso diário, concreto fortalecido pelas interações do cotidiano que domina a língua falada em situações práticas e concretas ou aquele aluno que sabe analisar e dominar conceitos a partir dos quais se falam sobre a língua de forma estrutural.

Nesse sentido, dizemos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser compreendido como um processo contínuo da apropriação de práticas sociais, cuja materialização dá-se por meio de textos orais e escritos que circulam em espaços públicos e formais. Ao assumirmos tal posicionamento, buscamos discorrer sobre o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, a produção textual. Para isso, discutiremos as influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, buscaremos relacionar a escrita à noção de autoria.

Rojo e Cordeiro (2004) e Rojo (2005) afirmam que os processos investigativos da produção textual e de seu desenvolvimento e aprendizado têm como base teórica as perspectivas cognitiva e textual. A abordagem cognitivista de memórias de longo prazo a qual armazena os esquemas de conhecimento para o processo de produção de texto privilegiou os processos mentais internos do sujeito, desconsiderando a natureza sociointerativa da linguagem. Já a abordagem textual buscou, inicialmente, compreender o processo interacional envolvido na produção textual, em que há sujeitos envolvidos na sua elaboração. Essas perspectivas teóricas estavam buscando dar outro tratamento didático para os conteúdos previstos para as aulas de Língua Portuguesa, pois houve um deslocamento de análise: da frase para o texto, e, posteriormente, para o texto em seu contexto de uso. Essa mudança de perspectiva constituiu a virada pragmática nas décadas de 70 e 80. Em outras palavras, a virada do estudo da linguagem em uso e contextualizada. A teoria cognitivista, segundo Guimarães (2009, p. 63), centrou seus estudos nos “mecanismos mentais do sujeito, buscando estabelecer padrões abstratos e universais para a produção de textos”. Essa abordagem favoreceu a elaboração de atividades que privilegiavam as etapas da escrita: contexto, planejamento, edição e revisão de uma produção. Em vista disso, a etapa do planejamento, da elaboração e da revisão do texto passaram a ter espaço nos estudos e nas atividades em sala de aula (GUIMARÃES, 2009).

Na Linguística Textual, os pesquisadores estavam mais preocupados em investigar “a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2011[2000], p. 251), já que diversos fatores, como linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais eram preponderantes para o estabelecimento de sentido de qualquer texto. Seus principais representantes são Charolles (1987), Dijk (1992), Beaugrande (1984), Beaugrande & Dressler (1981) e no Brasil temos Koch (1987; 1988), Fávero e Koch (1983; 1988), Guimarães (1987), Costa Val (1991), Bastos & Mattos (1986), Bastos (1994), Geraldi (1984; 1991), Ramos (1997). Acreditamos que os pesquisadores brasileiros contribuíram para que o texto fizesse parte das aulas de Língua Portuguesa, embora, inicialmente, tenha sido usado apenas como suporte para o desenvolvimento de habilidades para a produção textual (ROJO; CORDEIRO, 2004). De forma ilustrativa, remete-nos às práticas de produção de texto em que havia preocupação em estabelecer modelos prototípicos – padronizados – para os alunos, pois cabia ao professor e aos autores de materiais didáticos fornecerem modelos de estruturas (introdução, desenvolvimento, conclusão) para um determinado tipo de texto, por exemplo, o dissertativo. Apesar dessa virada pragmática – pelo uso da linguagem –, observamos que os textos ainda são tomados numa abordagem estrutural (introdução, desenvolvimento, conclusão). Esse modo de ensinar textos na sala de aula com enfoque nas suas propriedades oferecia:

[...] conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias), que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Essa visão para o ensino da escrita é tradicional, pois está fundamentada na estrutura dos textos e enfatiza-se o domínio da tipologia textual (dissertação, narração e descrição) para todo e qualquer texto, desconsiderando as diferentes linguagens que podem ser observadas, por exemplo, em HQs, charges, anúncios e tirinhas, nos textos orais etc. Além disso, esse enfoque nas propriedades do texto originou “a gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser ‘pretexto’ não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras sabe proceder’” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Dessa forma, a prática de produção de texto era simulada, pois havia mais preocupação com a forma e concordamos com Geraldi (2002[1984], p. 128) que “na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro.” Isso reafirma a questão de que o texto era visto como objeto de uso, mas não como material de língua viva de ensino. Com isso, a interlocução no processo de construção de práticas discursivas ficou durante muito tempo em segundo plano.

Por essa razão, Rojo e Cordeiro (2004, p. 10) tecem crítica à abordagem textual no que se refere às práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos por desconsiderar o contexto de produção e de leitura, pois, para o ensino de leitura objetiva-se a “extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica”, já no ensino da produção, os alunos são guiados “pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.” Tais práticas receberam críticas porque condicionaram o aluno ao levantamento de informações e a repetir estruturas de textos.

Assim, inúmeras discussões na década de 80 e 90 foram realizadas em torno do enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula, pois os pesquisadores chegaram à conclusão de que era preciso, por conta desse fracasso escolar, outra perspectiva teórica que possibilitasse aos objetos de ensino da Língua Portuguesa - redação, leitura e gramática - uma prática direcionada à questão discursiva, oportunizando aos alunos uma abordagem mais interativa, a fim de que eles, por exemplo, ao produzirem um texto, pudessem se assumir como autores, o que implica: “ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer, ter para quem dizer; assumir-se como sujeito que diz para quem diz e escolher estratégias para dizer” (GERALDI, 1997[1991], p.160-161).

Esse posicionamento revela que a produção textual deve ser uma prática sociossituada, levando os alunos a compreenderem a importância da situação de produção para uma participação mais autônoma nas diferentes situações de interlocução. Essas considerações em torno dos objetos de ensino da Língua Portuguesa nos revelam que outras correntes teóricas foram incorporadas pela Academia em suas pesquisas e ações voltadas para a formação do professor, aliando outra concepção de ensino-aprendizagem (sócio-histórica, de Vigotski, 1930-1934-1935) à de língua(gem) (como interação social, de Bakhtin/Volochinov, 1929), buscando uma prática sociossituada. Essa prática foi denominada “virada discursiva ou enunciativa” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

No bojo dessa virada paradigmática, Rojo (2005) afirma que os pesquisadores, ao perceberem a incompatibilidade entre as perspectivas teóricas (sócio-histórica e cognitivista) passaram a

realinhar suas pesquisas a fim de evitar as incongruências entre os pressupostos básicos das duas vertentes teóricas. Isso porque os conceitos vigotskianos atestam que a aprendizagem do indivíduo dá-se em espaços sociais a partir da interação entre os participantes em um dado momento histórico. Dessa forma, os neo-vigotskianos da escola americana optaram em fazer releituras do pensamento de Vigotski em prol da ótica socioconstrutivista e dos construtos cognitivistas. Seus estudos privilegiaram as construções mentais dos indivíduos, procurando explicar (do ponto de vista sócio-histórico), “a partir da interação e da linguagem o processo social de construção e gênese dos esquemas [mentais]” (ROJO, 2005, p. 189). Esse enfoque, segundo Rojo, estuda a “relação entre aprendizagem/desenvolvimento, relação pensamento/linguagem, internalização e ZPD (zona proximal de desenvolvimento)” (idem, *ibidem*).

Já os neo-vigotskianos da escola europeia, por exemplo, a escola de Genebra, cujos pesquisadores principais são Bronckart, Schneuwly, Dolz, faz redefinições e releituras do funcionamento da linguagem e suas relações com o pensamento articuladas com alguns conceitos teóricos do Círculo de Bakhtin, dentre eles citamos a linguagem e suas imbricações ou sua inter-relação com os gêneros discursivos, interação. Para Rojo (2005, p. 189), a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e sua articulação com os construtos psicológicos de Vigotski fazem com que essa escola redefina e revise sua definição de linguagem - “tomada, então como discurso ou enunciação, de interação e de discurso interno”. Essas escolas americana e europeia encontraram espaço no contexto acadêmico brasileiro, pois os programas e as propostas curriculares sofreram várias mudanças em virtude dessa virada paradigmática.

No Brasil, temos, inicialmente, Geraldi como um dos primeiros pesquisadores a assumir a concepção de linguagem enquanto interação, a qual sustentou as redefinições dos objetos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual, gramática, oralidade. Sua proposta foi apresentada no livro *O texto na sala de aula*, publicado em 1984, cuja contribuição pôde ser observada na década de 90, em relação às mudanças sofridas no currículo escolar de Língua Portuguesa, em que houve um deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: “de um ensino normativo [análise da língua e gramática], para um ensino procedimental [usos da língua escrita, leitura e redação são valorizados] [e] também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8). Esses eixos foram elaborados com base nas ideias de Geraldi (1984), que propôs três eixos para as aulas de Língua Portuguesa: a prática de leitura, a prática de produção de texto e a prática de análise linguística.

Essas reapropriações teóricas de diferentes pesquisadores brasileiros contribuíram para o redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa, pois pensar a linguagem do ponto de vista de seu uso real permitiu que o ensino fosse direcionado para uma prática social, reflexiva que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal. Desse modo, segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), “convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais”. Por essa razão, os gêneros são tomados como objetos de ensino, o texto é a unidade de ensino e a concepção de linguagem que baliza essa prática é a interação. Tal direcionamento está posto nos documentos oficiais, precisamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, BRASIL, 1997, 1998). Portanto, a virada enunciativo-discursiva favoreceu mudanças na concepção de língua(gem), pois houve redefinições nos objetos de ensino da Língua Portuguesa, permitindo, em certa medida, reformulação

nas práticas em sala de aula como também possibilitou que a concepção de ensino-aprendizagem passasse para a sócio-histórica, assim, o ensino-aprendizado da língua materna vem passando por reformulações teórico-metodológicas ao longo do século XX. Na próxima seção, apresentaremos a perspectiva assumida pelos PCNLP em relação ao ensino da escrita.

### **A escrita nos PCNLP3**

A publicação do documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa representou, na década de 90, um avanço no debate instaurado por diferentes pesquisadores via publicações científicas (artigos, teses, dissertações) e programas de formação continuada de professores no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua materna, por propor mudanças no currículo escolar dessa disciplina. Essa reformulação deveu-se também à virada discursiva, vivenciada pela Academia durante sua publicação. Nesse documento, é possível observamos a presença de diferentes perspectivas teóricas em prol do redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa, tais como: a teoria enunciativo-discursiva do círculo de Bakhtin, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, a Sociolinguística (ROJO; CORDEIRO, 2004; ROJO, 2005), que buscam compreender a linguagem em uso. Além disso, temos a influência do pensamento de Vigotski no ensino-aprendizagem. Outra questão posta pelos estudiosos da linguagem quanto a essa diversidade teórica nos documentos é a ausência de um fio coerente, já que é possível observar algumas imprecisões teóricas, por exemplo, a questão flutuante do conceito gêneros discursivos e textuais<sup>4</sup>, entre outras.

Apesar dessas incongruências, os PCNLP representam um “avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral, em particular, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2000, p. 27). Assim, as orientações apresentadas no documento oficial encaminham o professor a assumir uma outra concepção de ensino de língua(gem) a fim de favorecer uma formação mais autônoma e cidadã para os alunos do Ensino Fundamental, rompendo com o excesso de escolarização das atividades de leitura e escrita, com o ensino tradicional de língua, centrado em atividades estruturais e descontextualizadas.

Por isso, a concepção a ser assumida é a da interação verbal, favorecendo um ensino de língua mais contextualizado, permitindo que as práticas de leitura, produção e análise linguística sejam orientadas pelas condições de uso e de reflexão. Para atingir tal intento, os PCNLP fazem algumas ponderações acerca da linguagem e seu lugar social em nosso cotidiano. Segundo esse documento oficial,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista,

3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram publicados em 1997 para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental I e, em 1998, publicaram-se para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental II. Em nosso trabalho, faremos uso desta última publicação, em virtude do objeto de estudo está voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

4 Para maiores considerações, ver Figueiredo (2005) sobre a concepção de gêneros textuais e gêneros discursivos e seus usos nos PCNL e nas aulas de língua portuguesa.

partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com esse excerto, a linguagem, nos PCNLP, é entendida como um trabalho de construção, que passa pelo fazer coletivo e participativo, o qual evidencia um processo histórico social e cultural. Nessa concepção, o aluno é constituído por um processo ativo, que produz discursos e dizeres proficientes e significativos de acordo com suas práticas diárias. Assim, as produções não devem existir somente por meio de palavras soltas ou frases isoladas, pelo contrário, deve-se buscar uma prática discursiva que perpassa a contextualização vivida pelo educando. Em vista disso, no tocante à prática de produção oral e escrita, os PCNLP afirmam que, ao longo do Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz de planejar “sua fala [e escrita] pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos” (BRASIL, 1998, p. 5).

Para isso, o professor de Língua Portuguesa deverá levar para sala diferentes textos para que possa ampliar o conhecimento do aluno e para que ele seja “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). Para atingir esse objetivo, conforme havíamos apontado anteriormente, são apresentados dois eixos básicos para o tratamento didático dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, conforme o esquema abaixo.



Figura 1: eixos básicos para o tratamento didático dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998, p. 35).

De acordo com os PCNLP, esses eixos permitirão que os alunos compreendam o contexto de produção, recepção, circulação dos enunciados orais e escritos em um dado momento sócio-histórico. Esse enfoque dos PCNLP visa desconstruir a prática tradicional quanto ao ensino de textos escritos que, até aquele momento da publicação do documento, estava, ainda, calcada em propostas de produção descontextualizadas, em que objetivo maior era observar se o aluno sabia estruturar seu texto, usar corretamente a língua padrão, usar os mecanismos coesivos, os operadores argumentativos. Tratava-se de um exercício de redação, para treino e preparação para exames de vestibulares ou uma atividade profissional. Além disso, o texto era produzido para ser lido e corrigido apenas pelo professor. Os conteúdos previstos no eixo *uso* são a prática de escuta e leitura e a prática de produção de textos orais e escritos e, no eixo *reflexão*, a prática de análise linguística. Esses eixos possibilitarão aos alunos conhecimento das especificidades das variadas práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL, 1998). De acordo com as orientações dos PCNLP, a prática do professor deverá levar em consi-

deração estes objetivos para o ensino Língua Portuguesa.

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto [...] (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso).

Nesses objetivos, a prática de produção de textos está alicerçada nos gêneros, os quais possibilitam aos alunos uma escrita mais real, pois há uma situação de produção definida, não permitindo que a produção seja um fim em si mesmo, sem autoria, sem leitores. Aqui, o produtor deverá assumir seu “querer dizer”, pois há um projeto discursivo em funcionamento, como já pontuamos, o autor orienta “seu querer dizer” em função da temática, dos destinatários, os quais determinam a escolha do gênero no qual serão materializados seu objeto do discurso e seus sentidos. Isso reafirma a proposição do Círculo de Bakhtin de que todo e qualquer falante tem um objetivo ao proferir ou ao escrever um texto/enunciado em uma situação comunicativa.

Para os PCNLP, nas atividades de produção escrita, o ato de escrever é complexo, porque o sujeito-autor precisa ser capaz de articular dois planos: o do conteúdo (o que dizer) e o da expressão (como dizer). Esses dois conceitos são essenciais para configurar a autoria em uma dada produção. Nessa busca pelo aluno-autor, há orientações para que, durante as atividades, os alunos sejam levados a construir seu conhecimento acerca de um determinado gênero de forma sistematizada e apropriando-se da forma composicional, do conteúdo temático, do estilo do gênero e o estilo individual do autor, para que esse futuro autor possa ter seu próprio estilo, assumindo sua voz em seus discursos (BRASIL, 1998). Essa orientação do documento oficial nos revela que há preocupação com que o aluno compreenda o funcionamento de um determinado gênero, para que possa apropriar-se dele e, futuramente, saiba produzir seus enunciados, levando em consideração a situação de produção a que estiver exposto.

Outra preocupação é que o aluno seja autor de seus discursos, num processo contínuo, pois o professor precisará mobilizar ações didáticas para ajudar ao aluno a ter consciência de seu papel social como produtor de textos. Ao pensar nas atividades, o professor deverá observar nos textos escritos as reais necessidades de seus alunos, a fim de que possa ajudá-los nessa atividade complexa que é a escrita. Dessa forma, o “olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar” (BRASIL, 1998, p. 77).

Com base nessas orientações dadas pelos PCNLP, podemos afirmar que esse documento não propõe diretamente a escrita como objeto de ensino, mas desloca essa proposta para o âmbito dos gêneros na prática de produção de textos orais e escritos. Essa escolha, a nosso ver, permite um trabalho mais amplo, já que não se fixa nos processos cognitivos ou textuais, mas nos usos da linguagem nas situações interlocutivas, em que o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico tem valor significativo para a compreensão dos enunciados orais e escritos. Desse modo, criam-se melhores condições para que o aluno seja autor de seus discursos como também compreenda os discursos alheios. Entendemos que os PCLNP (1998), ao assumirem a existência de um tripé

envolvido na produção textual - autor-objeto do discurso-interlocutor -, assentam sua proposição nas relações dialógicas, por acreditar que nelas ocorre uma atitude ativa e crítica por parte de quem escreveu e também pelos interlocutores, pois nesse processo ininterrupto entre os sujeitos do discurso, podem-se ultrapassar os limites de um texto, pois se colocam em evidência o momento de quem escreve e o de quem interpreta.

Dessa forma, já que existem autores e co-autores na construção dos sentidos, é necessário criar situações autênticas de produção. Entendemos que os PCLNP (1998) assumem esse discurso por asseverar que, nas relações dialógicas, ocorre uma atitude ativa e crítica por parte dos interlocutores, tendo em vista que se podem ultrapassar os limites de um texto, pois se colocam em evidência o momento de quem escreve e o de quem interpreta. Dessa forma, já que existem autores e co-autores na construção dos sentidos, é necessário criar situações autênticas de produção. Na próxima seção, falaremos da escrita e da autoria, procurando compreender o papel da escola no processo de construção do texto, em que se busca o aluno-autor.

### **Escrita e Autoria**

Geraldi (2008[1984]) tem feito inúmeras críticas, desde os anos 80, quanto ao ensino da escrita nas escolas, pois, segundo ele, existe apenas simulação. Por isso, o pesquisador estabeleceu a dicotomia produção de texto e ensino de redação. Este último está voltado apenas para o ambiente escolar, quer dizer, o aluno produz para a escola, já que o leitor é apenas o professor, o detentor do conhecimento, preparado para corrigir e dizer se o aluno estava preparado ou não em relação à escrita. Além disso, há cobrança para o domínio da norma culta, como se isso fosse suficiente para garantir a autonomia na escrita.

A adoção da expressão produção de texto está ligada a dois aspectos envolvidos no processo de escrever. O primeiro diz respeito às condições de instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola (GERALDI, 2010[2008]). Nessa perspectiva, há um sujeito do discurso, que é agente de seu dizer, que possui um projeto discursivo, direcionado para um determinado interlocutor de uma dada esfera da atividade humana. Isso assegura que há um sujeito responsável pelo seu querer dizer, pois possui uma visão de mundo única, particular, que o diferencia de outros sujeitos. Essa questão nos faz retomar um conceito que Bakhtin apresentou na década de 20, o de que o sujeito não tem alibi na sua existência, uma vez que ele deve assumir a responsabilidade dos enunciados proferidos e escritos por ele perante outros enunciados. É o ato ético do qual Bakhtin nos fala, da nossa unicidade e singularidade no mundo, pois somos responsáveis pelos significados que damos aos nossos enunciados para uma dada situação concreta da qual fazemos parte.

O segundo aspecto remete à noção de texto, assumida para a produção textual. Para Geraldi (2010 [2008]), o ensino da escrita baseado apenas em um conjunto de regras, ou mesmo em suas regularidades composicionais, temáticas ou estilísticas, não é suficiente para dizer que tal texto ocorrerá sempre assim em um contexto sócio-histórico. Para ele, a produção textual envolve as condições discursivas, pois são as responsáveis pela orientação do querer dizer do sujeito escritor e são elas que determinam as regularidades do enunciado. Isso porque o enunciado jamais será resultado de aplicação de regras, de fórmulas preestabelecidas para sua composição (idem). Nisso reside a escolha dos PCNLP pela expressão produção de texto, a qual está ligada ao objeto

de ensino gêneros, uma vez que não é possível tratar o gênero como se fosse algo totalmente estável, pois no processo de didatização será necessário levar em consideração estes aspectos:

Há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo (GERALDI, 2010[2008], p. 168).

Ao assumir essa perspectiva teórica, o professor precisa considerar o projeto discursivo, a fim de oportunizar uma prática de produção de texto que permita que seus alunos sejam autores de seus textos e produtores de sentidos e discursos. De acordo com Kleiman (2002, p. 19), ensinar a compreender um texto escrito “é papel do educador, significa lidar com a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito”. Mas, em meios a tantos dizeres, tantas propostas e opiniões, é sempre necessário reforçar que a constituição de sujeitos aptos para ler e escrever não depende unicamente do professor, mas também de como esse aluno é inserido nas relações sociais que se estabelecem pela interação entre autor e leitor.

Desse modo, para ensinar a escrever ou a ler um texto de forma que o aluno consiga interpretá-lo e compreendê-lo, faz-se necessário lidar com o conhecimento que cada sujeito/aluno traz consigo. Quando se permite ao aluno contato com sua história, com o que aprendeu ao longo de sua existência, ele poderá compreender a palavra dele e a do outro, uma vez que, nas relações sociais mediadas pela linguagem, todos os participantes da comunicação verbal são importantes na interação. Tal prática é um fator relevante para a elaboração de textos com autoria.

Para Bakhtin, “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. Todo texto apresenta dois fatores importantíssimos para determinar e tornar um enunciado: “seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (2010[1979], p. 330). A inter-relação dinâmica entre esses fatores permite que se compreenda a discursividade de uma produção, a qual dialoga com outros enunciados, outros contextos sócio-históricos, outras esferas sociais. Assim, dizemos que o autor se constrói por meio de um olhar arquitetônico, ou seja, a construção se dá a partir da resignificação que o “eu” faz de seus enunciados concretos e dos “outros” e constitui-se a partir dessa relação com o outro.

Dessa forma, em concordância com Bakhtin (2003[1979]), acreditamos que a produção acontece a partir do momento que o autor se coloca fora de si mesmo, vive um plano diferente daquele em que vivemos, para que possa completar-se através de uma arquitetônica (construção), até formar um todo. O escritor (autor-criador), inicialmente, ao produzir qualquer texto, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, deve se olhar pelos olhos de outro. Bakhtin (2010[1979]) aprofunda a questão:

Não posso vivenciar-me convincentemente por inteiro encerrado em um objeto externamente limitado, todo visível e tátil, coincidindo completamente com ele em todos os sentidos, mas não posso representar o outro de modo diferente: tudo o que conheço do interior dele e em parte vivencio empaticamente eu lhe insiro na imagem externa como num recipiente que contém o seu eu, sua vontade, seu conhecimento; para mim, o outro está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa. Enquanto isso, eu vivencio minha própria consciência como se ela estivesse a abarcar o mundo, a abrangê-lo e não alojada nele. A imagem externa pode ser vivenciada como uma

imagem que conclui e esgota o outro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui. (BAKHTIN, 2010[1979], p. 37).

Tomando a afirmação de Bakhtin, postulamos que, se na vida só o outro pode me completar, a exotopia é um conceito crucial para o indivíduo compreender sua realidade e, assim, poder externá-la de forma a ressignificar o olhar do outro para essa mesma realidade. Nesse sentido, cabe à escola oportunizar trabalhos em que os alunos sejam levados a distanciar-se da palavra alheia e compreender esse discurso para que possam produzir seus enunciados. Tal prática fará com que eles sejam considerados autores, uma vez que conseguirão não apenas refletir (ler o texto, extrair dele informações), mas reacentuarão esse querer dizer, ou seja, tomarão a palavra do outro e, de acordo com seu projeto discursivo, reelaborarão essa palavra com outros acentos, tornando-a, paulatinamente, palavra própria.

Essa questão nos faz pensar que, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem escrita permite a comunicação além do tempo, uma vez que funciona como mediadora da cultura e é constituída, historicamente, em função da mediação das produções humanas as quais vão muito além do tempo presente, no sentido do “tempo grande”, de que fala Bakhtin. Em vista disso, dizemos que a produção de um texto será o resultado da enunciação, em que o escritor (aluno-criador) produz seu texto levando em consideração a situação de produção, para que possa orientar seu querer dizer aos interlocutores de seu texto.

Nosso posicionamento é corroborado em Bakhtin, pois, segundo ele, a autoria emerge a partir do momento que alguém se coloca e se posiciona em seu texto, deixando claro o seu “querer dizer”, dito de outra forma, sua intenção no enunciado que produz, no qual revela seu estilo em consonância a um gênero escolhido. Assim, evidencia-se a inter-relação entre o que se falou e o que se produziu (enunciado produzido e a situação de produção). E nesse vai e vem para escolher as melhores formas de expressões do que deseja dizer e adaptar ao momento, ou a situação, faz com que surjam marcas de autoria e o estilo do sujeito que produz. É claro que tudo está permanentemente ligado ao estilo do gênero.

Possenti<sup>5</sup> (2002), por sua vez, diz que os indícios de autoria são revelados quando diversos recursos da língua são estabelecidos de forma pessoal, de acordo com o gosto de cada pessoa. Para o autor, esses fatos devem produzir, também, efeitos de autoria. Contudo, é preciso esclarecer que só será autor mediante um contexto histórico, pois os sentidos só acontecem quando passam por um processo de historicidade. A noção de autoria também está ligada ao estilo, pela observação e postura dentro de um texto, pois, só assim, a presença do sujeito-autor começa se mostrar por meio das diferentes marcas e recursos estilísticos.

Observamos que o ensino de produção de texto orientado pela perspectiva bakhtiniana rompe com o discurso monológico que havia nas produções textuais. O interlocutor do aluno era o professor, não havia outros, uma vez que as propostas de produção eram vazias, destituídas de sentido. Conforme já observamos, o aluno escrevia para que seu texto fosse aceito pelo professor e, assim, tirar uma boa nota. Nesse processo de ensino, ressaltamos também a presença de técnicas de produção, as quais ainda se fazem presentes em alguns materiais e até mesmo há

---

5 Este pesquisador é estudioso da Análise do Discurso (AD), cujo foco está nos campos do humor e da mídia. Além disso, também direcionou trabalhos para o ensino da Língua Materna, como exemplo, *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996) entre outros.

professores que ainda acreditam nessas fórmulas para o texto nota 10. Isso faz com que os alunos sejam conduzidos à reprodução de discursos, seguindo os passos dos materiais, do professor. É uma prática escolar que elimina a atitude responsiva ativa deles, pois, em boa medida, esses alunos sabem que não haverá um processo de troca (diálogo) entre eles e seu interlocutor imediato (professor) (LEAL, 2005).

Em virtude dessa prática pouco produtiva, afirmamos que o processo dialógico da linguagem é o caminho a ser traçado pela escola para a constituição do aluno-autor. Assim, ao pensarmos na existência de um sujeito do discurso, o qual será visto como um sujeito crítico, consciente, que compreende seu papel social na realidade em que vive e sabe que pode agir sobre ela, em que a linguagem é uma atividade constitutiva desse agir, teremos um aluno-autor ressignificando seu mundo social.

### **Considerações finais**

É comum vermos alunos reclamando da dificuldade para “aprender português” e dizendo que esse é um idioma difícil. De modo geral, tais afirmações decorrem de uma Educação formal que trabalha o vernáculo como se fosse uma língua estrangeira a qual o aluno desconhece e precisa aprender. Esse distanciamento faz com que o aluno não reconheça nas aulas de Português a língua utilizada por ele cotidianamente e nas mais variadas situações. Com esse ensino descontextualizado, a escola, que deveria esclarecer diferenças como “língua”, “fala” e “gramática normativa”, acaba, por vezes, perpetuando preconceitos e avalizando conceitos como o de “erro de português”. O desconforto diante da própria língua é potencializado na relação do aluno com o texto escrito. Como vimos, Geraldi (2008[1984]) diferencia produção de texto e ensino de redação. Para o autor, o ensino tradicional limita o texto ao ambiente escolar, de modo que o aluno produz para a escola e para um único leitor, o professor, responsável por avaliar a capacidade do aluno em relação à escrita. Nesse tipo de atividade, o professor foca sua correção no domínio da norma padrão, que, além de não garantir um texto coerente, coeso e criativo, também não garante a autonomia na escrita. Por outro lado, a pressão que esse tipo de avaliação gera, somada a outros enquadramentos, como o de tipologias textuais engessadas, dificultam a construção do aluno-autor.

Como alternativa para superar essas dificuldades, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram a proposta de ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Como fazem parte do dia a dia de todos, os gêneros aproximam as “duas línguas” que, na verdade, são uma só: a ensinada na escola e a usada no cotidiano. Desse modo, a escrita de redações destituídas de sentido e destinadas unicamente ao leitor-avaliador professor são substituídas por produções textuais nas quais toda a situação de produção precisa ser considerada. Essa transição oportuniza o surgimento do aluno-criador, que, ao descobrir-se protagonista de suas escolhas, busca a melhor forma para exprimir o que deseja dizer, adaptando-se ao momento, à situação, ao veículo, ao destinatário etc. Nessa caminhada, o aluno distancia-se cada vez mais da palavra alheia e aproxima-se da própria, de modo que, daí, surgem as marcas de autoria e de estilo do sujeito que produz.

Em suma, ao retomarmos a questão de aluno-autor, percebemos a possibilidade de que qualquer pessoa pode ser autor de seu dizer. Mas, para isso, é necessário que haja um grupo de trabalho com boa formação e preparo, para orientar as atividades de escrita, em que o ato de escrever não seja visto apenas como modelo pronto e acabado, mas sim, um trabalho apurado em que dife-

rentes aspectos devem ser focalizados para permitir que o aluno seja autor de seu dizer. Assim como na vida, nas práticas sociais, em que nos deparamos com a multiplicidade de fatos, situações, pessoas e pontos de vista, assim é na arte, quando nos deparamos com a heterogeneidade das composições, infinitamente a serem criadas. Fora disso, é mero exercício escolar.

## Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 95-114.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010[1920-1924].

BAKHTIN, M. M. Arte e responsabilidade. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1919].

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1979].

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002[1929].

BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. v. I. São Paulo: Cortez, 2011. p. 261-303.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística General I*. 19. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, Conceitos- Chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

\_\_\_\_\_. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABISON, M. L. T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIGUEIREDO, L. I. B. *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação*. São Paulo: PUC, 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCEZ, L. H. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, E. H. R. *Processo de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa: planejamento à revisão*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. (Doutorado em Linguística), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=148665](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148665)>. Acesso em: 27 de dez.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: \_\_\_\_\_; PEREIRA, A. (orgs). *O ensino de leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

PETRONI, M. R. (org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Indícios de autoria*. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

ROJO, R. *Letramento e diversidade textual*. Disponível em: <http://deitu.pro.br/Planejamento/Anexos/Subsideos/Letramento%20e%20diversidade%20textual%20-%20Roxane%20Rojo.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Recebido em 17 de maio de 2016.

Aprovado em 30 de julho de 2016.