

Lendo a lição: colocando-se como participante do diálogo em torno do texto ou em busca de respostas?

Mestrando Thiago Moura Camiloⁱ (UNIMEP)
Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Omettoⁱⁱ (UNIMEP)

Resumo:

O texto que ora apresentamos é o recorte de uma pesquisa mais ampla financiada pelo CNPq/CAPES que tem o duplo objetivo de compreender as elaborações dos professores para o trabalho com a leitura ao mesmo tempo em que pretende compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Centramo-nos no segundo objetivo apontado e procuramos compreender a promoção da leitura junto aos alunos do ensino fundamental II pelos professores das diversas áreas do saber em um sexto ano do ensino fundamental. Entendemos por leitura um processo no qual o sujeito coloca-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto. Nesse sentido, acreditamos que ensinar leitura é explicitar aos alunos - e juntamente com eles - a dinâmica interlocutiva que se tece em torno de um texto em determinadas condições. Como referencial teórico, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção. Metodologicamente, as aulas foram gravadas e transcritas a fim de que pudessem ser analisadas as interlocuções produzidas na sala de aula a partir da leitura e na situação de leitura de textos de diversos gêneros. Nos limites deste texto, discutiremos as mediações no processo de leitura por uma professora da área de Língua Portuguesa durante a leitura de textos do livro didático e a discussão das atividades propostas pelo mesmo. Os dados produzidos até o momento evidenciam que ainda que a leitura seja o eixo do trabalho pedagógico da professora, a dimensão interlocutiva da linguagem se empobrece a favor da análise linguística voltada aos aspectos formais da língua.

Palavras-chave: Leitura, diálogo, texto, mediação, linguagem.

1 Introdução

Este artigo socializa reflexões e análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo, financiado pelo CNPq/CAPES, que tem o duplo objetivo de compreender as elaborações dos professores para o trabalho com a leitura ao mesmo tempo em que pretende compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Centramo-nos no segundo objetivo apontado e procuramos compreender a promoção da leitura junto aos alunos do ensino fundamental – anos finais pelos professores das diversas áreas do saber em um sexto ano do ensino fundamental. Nos limites deste texto, discutiremos as mediações no processo de leitura por uma professora da área de Língua Portuguesa durante a leitura de textos do livro didático e a discussão das atividades propostas pelo mesmo. As aulas foram gravadas e transcritas. Assim, tomaremos como material de análise a leitura em circulação na sala de aula, o que compreende tanto as práticas instauradas e sustentadas pela professora quanto às réplicas produzidas pelos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de sexto ano, em uma escola da rede pública estadual mineira, na cidade de São Gotardo-MG, no período de outubro a dezembro de 2013. Esta

escola atende a aproximadamente 1500 alunos dos do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Ensino Médio, divididos em três períodos. Segundo a caracterização do Projeto Político-Pedagógico de 2013, devido à oportunidade de trabalho no campo, grande parte das famílias e dos alunos provém de outros estados brasileiros, principalmente do Maranhão e da Bahia, e é atendida pelos programas sociais do governo Federal e Estadual (Bolsa Família e Bolsa Escola).

O trabalho desenvolvido assume a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2009; 2011), por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção realizadas tanto pelo professor como pelos alunos em sala de aula.

2 Linguagem

Todo ato de comunicação requer que seus sujeitos façam uso de algum sistema de signos. Este sistema de signos constitui a linguagem, a qual existe a partir do momento que um determinado sinal passa a ter valor comum entre os indivíduos. Neste sentido,

para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível. (BAKHTIN, 2009, p. 72).

Considerando que a linguagem acontece no próprio espaço das relações sociais, Aristóteles, nas palavras de Mello (2004), explicitava que por ser dotado de linguagem, o homem era considerado um ser basicamente social, pois é ele quem detém o uso da palavra, por meio da qual consegue organizar sua vida social e política. Dessa forma, é pela linguagem que o sujeito interage com o outro, estabelecendo suas relações. E estas relações podem se efetivar através de “um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos” (LYONS, 1987, p. 17).

Porém, no bojo desta questão, Geraldi (1996) ressalta que o mais importante não é compreender a linguagem como uma capacidade que o homem tem de construir sistemas simbólicos, mas sim concebê-la como uma constitutiva que efetiva nas interações. Nestas, dois sujeitos, identificados como eu (aquele que emite uma mensagem) e tu (aquele que recebe a mensagem), sempre estão em interlocução. Nesta esteira, a linguagem se torna constitutiva porque permite que as palavras alheias, ou seja, as palavras do eu, sejam apropriadas pelo tu, tornando-se para este palavras próprias, palavras interiorizadas, capazes de auxiliar na compreensão de outras novas palavras, de novos enunciados durante o processo dialógico. Isso porque, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 326):

o enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O dado se transfigura no criado.

Face ao exposto, compreendemos que os enunciados dados se transformam, no processo de interação, em dados criados pelo outro, uma vez que “a língua e o sujeito se constituem nos

processos interativos” (GERALDI, 1996, p. 19) e históricos, ou seja, a constituição do sujeito não se dá de forma espontânea, mas sim porque este coaduna signos que se dispõem nas interações contínuas e heterogêneas de que participa ao longo da vida. Sobre esta capacidade de aperfeiçoamento da linguagem, Bakhtin (2011, p. 294) acrescenta ainda que

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras literárias), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Desta forma, considera-se a linguagem como um processo natural à comunicação e uma atividade que se aprimora à medida que o sujeito interage continuamente. Isso porque a linguagem não se limita à expressão, mas envolve os sujeitos em um processo de comunicação. Esse processo interativo leva em consideração o papel do outro como ouvinte e ao mesmo tempo como agente que emite suas réplicas.

Diante do exposto, quanto mais oportunidades de interação houver, melhor será para o desenvolvimento da linguagem tanto do locutor quanto do interlocutor. Direcionando este foco ao contexto escolar, acreditamos com Geraldi que

a escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. (GERALDI, 1996, p. 41)

Instâncias que o próprio autor considera como diferentes contextos sociais dentro dos quais ocorrem as interações e o trabalho linguístico. É esse movimento entre diferentes instâncias que uma “concepção sociointeracionista da linguagem pretende recuperar, dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem. (GERALDI, 1996, p. 46).

1.1 Linguagem em funcionamento

Desenvolver um estudo acerca da leitura requer que enfrentemos questões relacionadas ao estudo da linguagem, considerando que a mesma faz-se presente nos mais variados âmbitos da sociedade e que circula com especificidades nas diferentes esferas sociais.

São estas diferentes esferas sociais das quais os sujeitos participam que os aproximam de determinados gêneros discursivos, mediados pelas suas práticas sociais. Bakhtin (2011, p. 262) aponta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Nesta mesma perspectiva, Fiorin (2008, p. 69) acrescenta que

os gêneros são meios de apreender a realidade. [...] Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande plateia. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

Isso significa que os gêneros textuais são os responsáveis pela interação entre os sujeitos e ao mesmo tempo meio pelos quais se tem a linguagem em funcionamento, ou seja, a realidade é sempre mediada pela linguagem. Desta forma, deve-se ressaltar que a produção de sentidos do que se lê, do que se fala e do que se escreve ocorre entre sujeitos organizados socialmente, uma vez que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” independente das classes sociais daqueles que estabelecem a interlocução, pois ela (a palavra) “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, [...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, (...) o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Koch e Elias (2012), fundamentadas nas ideias de Bakhtin, defendem que são os gêneros que possibilitam a participação de atividades linguísticas nunca antes exploradas e que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 102). As autoras explicitam que a linguagem oral ou escrita em funcionamento faz emergir significados de alguma coisa a um determinado interlocutor, de uma certa maneira, em contexto histórico determinado, assim como em determinadas circunstâncias de comunicação. Isso porque não se fala, muito menos se escreve, de forma aleatória, mas sim, estabelecem-se atos interlocutivos com/na/pela linguagem através de textos variados como sendo frutos das práticas sociais orais e escritas.

3 Leitura

Observando os alunos dos anos finais do ensino fundamental, tomamos a prática da leitura escolar como objeto de reflexão, tendo como foco sua função social. No que diz respeito aos aportes teóricos e as diferentes concepções de linguagem, nossa compreensão parte da perspectiva que a leitura de textos é entendida como um “processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (FONSECA; GERALDI, 2011, p. 107). A relação entre os textos e os relatos de experiências dos leitores possibilitam maior qualidade de leitura. De acordo com Geraldi (2011, p.112) “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida”.

Dessa forma, a leitura, numa perspectiva intersubjetiva, é aquela que permite a interlocução entre professor e alunos mediados pelo texto. Conceber a prática de leitura na relação com o outro é concebê-la em uma perspectiva discursiva na qual os sentidos se produzem na relação. Ou seja, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Segundo Koch e Elias (2012, p. 10), os sujeitos que participam da interlocução são considerados “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são também construídos no texto”.

Nessa perspectiva, para Geraldi (1996, p. 70), ler significa

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. Isto é ler.

É este movimento que possibilita o diálogo entre texto/autor/leitor. O texto, numa perspectiva discursiva, passa a ser o lugar de encontro e confronto dos sentidos deixados pelas pistas do autor ao se confrontarem com os sentidos que o leitor traz consigo. Ele é, pois, o meio concreto que tece nossos interesses. (GERALDI, 1996).

Assumindo a perspectiva dialógica de Bakhtin, compreendemos que ler é cotejar textos, uma vez que “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1997, p. 404). E o cotejo de um texto com outros textos, produz a compreensão, o

comentário, a réplica, o diálogo. Por isso passo a considerar, com Bakhtin, que “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo” (Idem, p. 404). Fiorin (2008, p. 6) sintetiza as ideias de Bakhtin quanto à leitura, considerando que ler é “colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto”.

Ainda nesta direção, Ometto (2010), pautada em Bakhtin, em sua tese de doutorado, ressalta que ensinar leitura é determinar a dinâmica interlocutiva que ocorre em torno de um texto em determinadas condições. Esse movimento “implica considerar a centralidade, mas não a exclusividade do texto como fonte de sentidos e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos” (OMETTO, 2010, p. 34).

Posto isso, compreendemos com Goulemot (2001) que ler e escrever também é dar um sentido de conjunto, é constituir um sentido que opera para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se consegue dizer de outro modo e mais claramente. A cada leitura, novos sentidos são estabelecidos ao que já fora lido. E em todo este contexto, a escola se constitui em um local de ensino responsável por possibilitar variadas práticas de leituras aos alunos, independentemente da área do conhecimento.

4 Lendo a lição

A questão da linguagem é essencial no desenvolvimento dos sujeitos, entendida como elemento básico na sistematização de conhecimentos que possibilitam aos sujeitos a compreensão do mundo. É também um meio de interação com o outro. Todavia, “não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem” (GERALDI, 1997, p. 5).

Nesta perspectiva discursiva, considerando a linguagem como forma de constituição do sujeito, devemos considerar, com Geraldi (1997), que na esfera das operações discursivas, os sujeitos farão uso de ações que se entrelaçam a todo instante com a linguagem e sobre a linguagem, pois, segundo este autor, a reflexividade é uma característica fundamental da linguagem, uma vez que ela pode remeter-se a si mesma.

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem uma forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. (GERALDI, 1997, 17)

Neste contexto, Geraldi (1997) diferencia “trabalho sobre a linguagem” e “trabalho com a linguagem”. De acordo com este autor, o trabalho sobre a linguagem concebe os aspectos formais da língua e o trabalho com a linguagem toma-a em sua dimensão discursiva. Dessa forma, o trabalho com a linguagem é mais amplo e envolve também o trabalho sobre a linguagem.

Diante do exposto, considerando a linguagem como lugar de interação, discutiremos, a partir de alguns recortes, as mediações no processo de leitura por uma professora da área de Língua Portuguesa durante a correção de atividades, a qual envolvia a leitura de fragmentos de textos de diferentes gêneros do discurso.

Para esta discussão, devemos levar em consideração alguns aspectos das condições de produção dos dados. Esta aula era o primeiro horário de aula da tarde do dia 26 de novembro de 2013. O plano de aula consistia na **correção** das atividades, uma vez que a exposição do conteúdo teórico e a leitura dos textos norteadores da unidade do livro já tinham sido efetuadas em aulas anteriores. Todos os alunos tinham em mãos o material didático da disciplina, no qual se

encontravam os textos que davam suporte às atividades. Os alunos eram formados, em sua maioria, por meninas, mas eram os meninos quem insistiam para ler os textos. A relação entre professora e alunos era bem amigável. Portanto, diante destes aspectos que envolvem os dados produzidos em sala de aula, pretendemos analisar momentos de leitura que envolvem o trabalho sobre a linguagem e apontar como os sujeitos envolvidos no processo poderiam transformá-los em trabalho com a linguagem, colocando-se como participantes do diálogo em torno do texto.

Neste contexto, tendo como objetivo principal a correção dos exercícios, a professora possibilita o seguinte diálogo quando vai corrigir a terceira atividade do livro, que disponibilizava sete textos de diferentes gêneros discursivos a serem associados pelos alunos:

Professora: Leia agora os sete textos a seguir e faça o que se pede. Lucas, leia o primeiro texto pra mim.

Lucas: Placas controladoras. Dependendo do kit escolhido, existem duas opções para a próxima conexão. Numa delas usa-se uma placa única que controla o disco rígido, os flexíveis e ainda de lambuja oferece uma saída serial e uma paralela para outros periféricos como mouse e impressora. Essa placa única é chamada IO. Outra opção exige duas placas: uma controla os drives e a outra as saídas. Prefira a primeira, pois assim se ganha um slot vago para o futuro (“posterior-posteriormente” você pode instalar uma placa de *fax-modem* ou *scanner*, por exemplo.)

Encaixe e parafuse a placa (ou as duas placas, se a opção não foi a IO única) da mesma maneira com que foi feita com a placa de vídeo. Mas observe que essa placa alimenta duas abas metálicas que vão parafusadas na parede do fundo. Uma aba é a da própria placa e a outra vai ser ligada a ela por dois cabos. Os encaixes de placas estão prontos. Na etapa seguinte vão ser instalados os drives nas baias.

(Revista Superinteressante, ano 11, nº 2)

Professora: Alguém sabe me informar que tipo de texto que é esse?

Leonardo: Informativo.

Felipe: Informação!

Professora: Um manual de instrução, informativo. Está informando como que faz o micro.

Após a leitura do aluno, a professora, seguindo seu objetivo de correção, pergunta aos alunos a qual gênero textual pertencia o texto lido. Imediatamente os alunos respondem que aquele texto era informativo. A professora completa as respostas dos alunos e acrescenta apenas o objetivo do texto, que era informar um produto. A partir desse momento, a professora já solicita a leitura do próximo texto, em meio a vários pedidos dos alunos:

Professora: Espera, eu vou deixar ler. Lê Felipe, o próximo.

Felipe: A maior estrutura já rebocada. A façanha foi realizada no último mês de maio: dez barcos rebocaram a maior plataforma de petróleo do mundo, a Troll, da companhia inglesa Shell. Na verdade, ela é a maior estrutura já deslocada na face da Terra, com 472 metros de altura. Ao todo, ela pesa 100 000 toneladas, quinze na Noruega... Quinze vezes mais do que a Torre Eiffel. A viagem durou quatro dias. A Troll saiu do porto de Stavanger, na Noruega, para se estabelecer em uma região do mar do Norte, a 80 quilômetros da costa de Bergen, outra cidade norueguesa. A plataforma gigante está preparada para durar cinquenta anos em regiões propensas a furacões.

Professora: E esse número dois, que tipo de texto que é?

Felipe: Informativo.

Professora: Pois é mais tem um nome: “A maior estrutura já rebocada”. Ele é o quê?

Marcos: Infográfico.

Professora: Ele foi publicado numa revista, não foi num jornal não. Ele é o quê?

Ricardo e João: Notícia.

Esse momento de diálogo evidencia que, mesmo diante da possibilidade de diferenciar aos alunos os gêneros textuais explicitados por eles, a professora se colocou como alguém que, naquele momento específico, estava em busca de uma resposta correta. Dessa forma, entendemos que houve um trabalho sobre a linguagem, mas que, se o plano de aula fosse corrigir e rever os conceitos do gêneros textuais, poderia ter havido uma interlocução maior a favor do trabalho com a linguagem. Para tanto, a professora, no papel de mediadora, poderia primeiramente indagar aos alunos o que já sabiam sobre esses gêneros, a fim de dar voz às experiências dos alunos. O texto, dessa forma, constituir-se-ia o lugar do encontro, ressignificando a troca de experiências e a consequente aprendizagem tal como proposto por Geraldi (2011) e Abdalla (2003). Na possibilidade de expandir a elaboração conceitual, a professora poderia explicitar aos alunos as características específicas dos gêneros infográfico, manual de instrução e notícia. Com esse movimento, não só a professora como os alunos se posicionariam como participantes do diálogo instaurado em torno do texto lido por Felipe e instaurariam um trabalho com a linguagem.

Esse movimento de trabalho sobre a linguagem e a busca pela associação correta do gênero textual se estendeu aos demais textos que completavam o exercício, como receita, infográfico, resenha de livro, anúncio e poema. Após a correção oral dos exercícios, a professora propõe:

Professora: Gente, eu vou passar no quadro a correção. Até a página 194. Eu vou passar no quadro a parte que a gente corrigiu hoje.

Nesse momento a professora escreve na lousa as respostas dos exercícios corrigidos oralmente com os alunos, evidenciado que naquela aula, a partir das leituras instauradas, a professora se colocou em busca de respostas e não como participante do diálogo em torno dos textos do livro didático. Entendemos que, nesta aula, cujo objetivo era a correção de exercícios, a professora deslocou a atenção dos alunos somente para a superficialidade dos textos, para o trabalho sobre a linguagem. Acreditamos que esse movimento de leitura não constitui um desvio dos objetivos da disciplina, mas que poderia ser outro momento de se trabalhar com a linguagem. No que tange às práticas de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que os sujeitos se inter-relacionam por meio das atividades, estão também se apropriando de práticas de letramento, aqui considerado como “um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p. 105).

Conclusão

Ler e escrever se constituem, cada vez mais, atividades sociais fundamentais na sociedade letrada na qual estamos inseridos. No contexto de apropriação dessas habilidades, encontra-se a escola, que assume a função social de possibilitar o desenvolvimento da linguagem e a socialização do saber sistematizado.

Nos limites deste texto, destacamos o processo de leitura possibilitada pela professora da área de Língua Portuguesa. Nesse processo, seguindo os objetivos específicos da aula que eram a correção dos exercícios do livro didático, a professora se coloca como mediadora de leitura em busca de respostas. Salientamos que, mesmo sendo estes os objetivos da professora, ela também poderia ter se colocado como participante do diálogo a partir dos textos, executando um trabalho com a linguagem. Esse movimento evidencia que ainda que a leitura seja o eixo do trabalho pedagógico da professora, a dimensão interlocutiva da linguagem se empobrece a favor dos aspectos formais da disciplina.

Referências Bibliográficas

- 1] ABDALLA, M. de F. B. Linguagem, educação e formação de professores. In: GARCIA, W. G. Módulo introdutório. Pedagogia cidadã: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 2003.
- 2] BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 3] BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- 4] BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- 5] FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.
- 6] FONSECA, Maria N. Goes; GERALDI, João W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- 7] GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- 8] GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- 9] KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- 10] LYONS, John. Linguagem e Linguística: uma introdução. Rio Janeiro: LTC, 1987.
- 11] MELLO, Dulcina Edith Winter de (Org.). Gêneros textuais: ensino e produção. Ijuí: Unijuí, 2004.
- 12] MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.
- 13] OMETTO, Cláudia B. C. Nascimento. A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. Campinas, 2010, 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas....

i **Thiago Moura CAMILO, mestrando**
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Programa de Pós-Graduação em Educação
thiagocamilo3@hotmail.com

ii **Cláudia Beatriz de Castro Nascimento OMETTO, Profa. Dra.**
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Programa de Pós-Graduação em Educação
cbometto@yahoo.com.br