

Mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita

Prof^a Dr^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandesⁱ (UFG)
Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniagoⁱⁱ (UFG)

RESUMO:

Nossos estudos consideram o sujeito como um ser social, histórico e ideológico que atua em determinadas condições de produção. Além disso, o texto é encarado como um evento de comunicação que permite interpretações no processamento da leitura. Este artigo apresenta conclusões referentes à formação de professores de língua portuguesa a partir do Projeto “*Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*”, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 2012 e 2014. Nosso enfoque é compreender o processamento da aprendizagem como fruto da interação nas relações entre professor e aluno, pois queremos observar como ocorre a mediação pedagógica no ensino/aprendizagem da leitura e escrita de textos. Nossa linha teórica parte de Vygotsky e Bakhtin para compreender a interação e ligase à Linguística Sociointerativa conforme Bortoni-Ricardo para compreender a mediação pedagógica, tomamos também teóricos do texto como Halliday, Hassan, Beaugrande e Dressler. Pudemos verificar que o licenciando em Letras amadureceu sua postura como docente e como pesquisador e pôde descobrir-se como um leitor mais experiente que facilita o processamento da leitura dos colaboradores, alunos do ensino fundamental. Cada professor em formação compreendeu que estava trabalhando com um modelo de mediação didática. Além disso, testemunhou que houve uma gradativa animação por participar da construção do conhecimento do aluno colaborador do ensino fundamental em ações de leitura e reflexão interpretativa. Foi possível aos licenciandos, participantes da pesquisa, apropriarem-se de gestos de docência no ensino da leitura e da escrita, ao incorporarem o conhecimento de que cada leitor tem seu universo e que interpretações novas poder aparecer a cada leitura de um mesmo texto.

Palavras-chave: mediação, ensino/aprendizagem, leitura, escrita

1 Introdução

O Projeto “*Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*”, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás (UFG), recebe o apoio da Fundação de amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG) e congrega pesquisadores com interesse em ampliar conhecimento acerca do ensino de língua portuguesa. A partir dos pressupostos teóricos da Linguística Sociointerativa educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), ocupamo-nos de questões de mediação pedagógica no ensino/aprendizagem da leitura e escrita com jovens falantes de variedades de pouco prestígio social.

Vemo-nos diante da necessidade de compreender melhor o processamento da leitura de alunos provenientes de redes sociais com cultura predominantemente oral. E para refletir mais sobre como ocorre o agenciamento de saberes por esses estudantes acerca dos textos, nos dedicamos a observar como se desenvolvem os processos de leitura e escrita em língua portuguesa.

Neste artigo, nosso objetivo é apresentar algumas conclusões acerca do desenvolvimento da pesquisa sobre mediação pedagógica que está em fase de finalização. Pudemos verificar, em nossa observação longitudinal durante doze meses, que o processo de aquisição de conhecimento promove uma progressiva capacidade de lidar com textos escritos tanto por parte do aluno colaborador do ensino fundamental como por parte do professor em formação licenciando em Letras-Português.

2 A Mediação Pedagógica

Entendemos que a língua não pode ser vista apenas como um sistema ou mero instrumento de comunicação, mas como um processamento dos sentidos nas relações interpessoais. Essas

relações ocorrem por meio da interação e vamos buscar suas noções básicas em Vygotsky (1993) e Bakhtin (1995).

Partimos do conceito básico de que a linguagem é mais que instrumento, pois está preenchida de valores significativos que trocamos socialmente por meio da interlocução. Como sujeitos falantes, exercemos, continuamente, nossa capacidade comunicativa seja por meio do linguajar diário, da leitura ou da escrita em gestos de interação constante. Ao exercitar a interlocução, praticamos nossa relação comunicacional com o outro no propósito de apresentar uma ideia, pedir algo ou demonstrar sentimento numa relação com um ou mais interlocutores.

Desde o início do século XX, Vygotsky (1993) destaca a importância da interação humana para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Esse pesquisador russo considera que o ser humano adquire a linguagem e gera sua concepção de mundo no decorrer das relações sociais. Para ele o saber de cada um de nós é marcado pelo processamento intelectual com o qual convivemos no contexto. É por meio da troca de linguagem que os dizeres alheios são processados e se tornam discursos nossos. Vygotsky (1993) explica que a intercomunicação humana como uma atividade social e linguística liga-se a fins específicos da interação, desse modo, entende que a linguagem é produzida segundo os propósitos dos falantes.

A linguagem não é constituída só de um conjunto de regras formais e léxico, é preciso haver uma permuta interativa para se entender a fala do outro; não basta conhecer as suas palavras, é necessário inter-relacionar linguagem, cognição e motivação contextual. A troca de palavras é o ponto de partida para o desenvolvimento do saber, mas também o ponto de chegada para o desenvolvimento da consciência como um todo. Assim, a linguagem carrega a representação do mundo em que vivemos e do nosso mundo intelectual (VYGOTSKY, 1993). A partir disso, podemos dizer que a palavra surge na comunicação como um indício, um microcosmo da consciência humana inserida num meio social, lançada na direção de um interlocutor com sentidos específicos.

Na mesma época, na Rússia, manifestam-se outros autores que valorizam a interação humana no processo comunicativo. Assim como Vygotsky destaca o poder da interação para o aprendizado humano, os filósofos Bakhtin e Volochinov¹ (1995, p.130) indicam que a interação é vital para a construção dos sentidos da linguagem numa determinada situação sócio-histórica. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, afirmam que “A significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação.” Assim, nossa linguagem não traz sentidos pré-construídos, mas os estabelece, num processamento interacional, aciona determinadas palavras e se revelam os valores ideológicos dos falantes.

Na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1995) um sujeito falante não pode existir isoladamente, é preciso haver relação comunicativa entre um EU e um OUTRO, por isso como usuários da língua, ao enunciar, dirigimo-nos a um interlocutor num processo interativo e construímos sentidos específicos. Cada um de nós, como sujeitos, somos seres sociais, situados num determinado contexto sócio-histórico, atuando dialogicamente. Para esses pesquisadores, fica bem marcada a perspectiva sociológica da linguagem porque consideram, também, que a linguagem, adquirida por meio da interação, contribui para o desenvolvimento cognitivo e permite ao sujeito gerar pensamentos sobre o próprio fazer da linguagem.

Se não pode haver um sujeito falante sem haver um interlocutor, tudo o que se diz estabelece um diálogo marcado social e historicamente. Cada um de nós, como sujeitos de linguagem, somos moldados pelas relações que se desenvolvem no entorno sócio-histórico e, além disso, temos a opção de adotar ou não certos valores axiológico, por isso não somos padrões únicos, mas dotados de uma heterogeneidade que nos permite modificar o contexto em que vivemos.

Estamos em comunicação constante, e as relações interativas se estabelecem em diálogo contínuo, essa noção nos mostra que nossos dizeres são acontecimentos sociais historicamente

¹ Não é nosso propósito entrar na discussão em torno da autoria das obras de Bakhtin. Sabemos que alguns livros foram publicados sob o nome de colegas, participantes do chamado Círculo de Bakhtin, como Volochinov ou Medvedev. Por isso, optamos por colocar os autores conforme rubrica da edição brasileira.

entrelaçados. A percepção de mediação ocorre por meio do diálogo em muitas dimensões, pois, para Bakhtin/Volochinov (1995), a relação dialógica abrange uma concepção maior que a troca de dizeres entre os humanos. Com isso, percebemos que o dialogismo envolve o conceito de que nossa fala não ocorre isoladamente, mas interliga-se a tudo que foi dito anteriormente ou será dito depois, dessa forma, os próprios textos interligam-se dialogicamente e também os valores que professamos dialogam entre si.

Portanto, quando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção do dialogismo permeia toda a relação de ensino-aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações sócio-históricas; depreenda as intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto. Essa interação de um sujeito com outro, seja na oralidade, seja na escrita, leva o leitor a perceber-se como ser dialógico que produz respostas a dizeres que o instigam. Observa, então, que um texto não é uma forma congelada na superfície de um papel ou numa tela; que toda palavra significa por meio de um consenso entre os sujeitos participantes de um contexto social e que a organização interna desse contexto se dá num processo de interação. Nossa meta, no projeto *Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*, é atingir o aluno do Ensino Básico, mas percebemos, no decorrer dos trabalhos, que a relação dialógica do coordenador da investigação com nosso aluno/pesquisador permitiu uma abertura maior para captar a força dialógica no ensino tanto no aluno como no mediador.

Quando estabelecemos uma interação socialmente organizada, elaboramos e reelaboramos formas de dizer que não são apenas resultado de uma criatividade subjetiva, permutamos ideias e ideais partilhados socialmente. Participamos da troca interacional e verificamos que todos os dizeres são construídos em conjunto para “refletir e refratar” as posturas ideológicas, os valores históricos de um grupo social. Bakhtin/Volochinov consideram que

a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1995, p.95, grifos dos autores)

Assim corroboramos a noção de que o signo, para Bakhtin (1995; 2003), chega para o sujeito na exterioridade e traz consigo toda a força do pensamento social partilhado no contexto. Além disso, o autor entende que o signo constrói sentidos renovados, por meio de enunciações que “refletem e refratam” as posturas sociais e ideológicas, mas, apesar de tentar refletir uma verdade do mundo, também a modifica e a distorce. São os fatos sócio-ideológicos e os valores que neles inserimos que edificam a consciência, a filosofia do Círculo da Bakhtin não se fundamenta em aspectos fisiológicos ou biológicos, mas nos valores da ideologia do cotidiano que se centram no espaço da contradição.

Por isso, nas relações de ensino/ aprendizagem, precisamos inferir que o professor não é só o sujeito que ensina nem o aluno apenas quem recebe um saber pronto. As relações pedagógicas se dão dialogicamente, por que, na interação, o professor precisa ser visto como o mediador, aquele que contribui para despertar o conhecimento e, também, aquele que recebe ideias e constrói seu saber. Não é uma questão de dar e receber, mas um compartilhamento, e essa é a perspectiva que invocamos em nossa pesquisa, na visão de Bakhtin/ Volochinov como na de Vygotsky.

Ao defender o conceito de interação, Vygotsky (1993) afirma que a linguagem é uma *ferramenta de apreensão* do universo e que, por meio dela, o sujeito desenvolve a cognição e a relação com o outro. Mas, no entendimento de Bakhtin/Volochinov (1995), a palavra é vista como uma *ferramenta ideológica*, “um modo de ver” carregado dos valores sócio-históricos. Quando exercitamos a linguagem, partilhamos ideias e os valores inseridos no contexto e, simultaneamente,

nos inclinamos a aceitar umas ideologias e recusar outras. Consideramos, pois, que uma dialética sócio-histórica ocorre ao tomar os valores e passar a disseminá-los ou a contradizê-los.

Nossa pesquisa propõe ações de mediação pedagógica para que tanto os alunos do Ensino Básico quanto os professores em formação desenvolvam sua capacidade de leitura e interpretação, ao observarem como os falantes/autores empregam *usos estratégicos* da língua e envolvem os interlocutores em *funções interacionais*. Assim, tanto os licenciandos em pesquisa como os alunos envolvidos em atividades de leitura passam compreender que a linguagem escrita e a oral estão *situadas contextualmente* e se estabelecem por meio de *negociações entre os parceiros*. Além disso, depreendem que o processo de leitura movimenta-se com *coerência* e *dinamicidade* interna e é sobre esse aspecto que trazemos concepções de leitura e escrita.

A esses pressupostos importantes para compreender a mediação pedagógica unimos os conceitos da Sociointeração educacional com base em Bortoni-Ricardo (2005 e 2012). Junto a essa autora verificamos que a mediação em eventos de leitura são processos de letramento que contribuem para uma ampliação do conhecimento enciclopédico. Considera-se que o papel de quem é mais experiente no processo de leitura e interpretação tem condições de promover estratégias que construam pistas de interpretação para alunos provenientes de redes sociais de cultura predominantemente oral. Desse modo, leitores maduros têm a capacidade de contribuir com seu próprio conhecimento de mundo para colaborar com o leitor imaturo no processo de interpretação de textos. A autora confirma que a mediação do professor colabora com informações objetivas e ou subjetivas para preencher os “vazios” de compreensão que podem ocorrer no processamento da leitura.

3 A Teoria do Texto

Em nosso projeto de leitura por mediação pedagógica, procedemos à descrição dos movimentos enunciativos de determinados sujeitos no ato da leitura, da escrita e da reescrita, a fim de verificar os recursos de que os leitores/autores dispõem como agentes de linguagem para alcançar os propósitos comunicativos. Assim os estudos acerca das concepções de texto, dos gêneros textuais e da produção dos efeitos de sentido geram oportunidades de compreender melhor as estratégias linguísticas e os procedimentos discursivos desenvolvidos.

Entendemos que o aprofundamento das investigações sobre o texto possibilite uma fundamentação que conduza a ações mais efetivas no ensino-aprendizagem da produção textual. Tem-se a expectativa de que essas estratégias possam contribuir para minorar as dificuldades encontradas pela maioria das pessoas em compreender textos ou em colocar as idéias por escrito. Por isso, há a necessidade de compreender as atividades de escrita e os efeitos de sentido construídos pelos discursos.

Nossos estudos levam em conta o sujeito como um ser social, histórico e ideológico que atua dentro de determinadas condições de produção na prática discursiva. Por isso, o usuário da língua, no ato de leitura ou de produção de um texto, compreende o seu trabalho como um processo interativo, um diálogo à distância, com o interlocutor. Todo leitor agencia conhecimentos de mundo para estabelecer os sentidos de um texto e esse gesto também pode ser considerado como uma forma de produção textual. Por outro lado, o enunciador do texto escrito, ao mesmo tempo em que redige, já pressupõe os discursos que compartilhará com seu futuro leitor.

Pesquisar a categoria texto é uma tarefa complexa, pois não se trata do estabelecimento de regras no sistema linguístico como uma sintaxe. É, prioritariamente, uma busca implacável acerca das coerções diversas, dos processamentos desenvolvidos dentro de um contexto pragmático, dos sentidos discursivos em trama. Portanto, não é possível separar os aspectos formais daqueles do conteúdo ou das linhas do discurso. Assim, para contribuir na criação de um fundamento epistemológico sobre o texto, debatemos com os licenciandos pesquisadores acerca da materialidade do linguístico-textual, sem perder de vista que os limites investigativos entre texto e interpretação apresentam aproximações específicas muito instigadoras.

A preocupação com o conhecimento acerca do texto não é recente. A palavra “texto” foi entendida, inicialmente, como produto escrito, mas Halliday (1969) revoluciona essa postura. Esse autor introduz a noção de *função textual* que abarca todo e qualquer enunciado oral ou escrito ao produzir sentido no contexto. A ideia de texto como uma unidade de estudo mais ampla que uma frase ganha forma na Linguística.

Assim vemos que no *processo interativo* entre atores sociais, direcionamos nosso olhar ao texto também entendido como resultante e resultado de processos mentais. Beaugrande e Dressler (1986) destacam-se nessa linha de estudos, pois entendem que o texto é desencadeado por um conjunto de operações cognitivas interligadas que envolvem procedimentos de *decisão, seleção e escolha*, ao mesmo tempo em que se conjugam sistemas diversos de conhecimento. A partir disso entendemos que todo texto envolve aspectos como: experiência de vida e de estudo, habilidades linguísticas, habilidades comunicacionais, relações interacionais, conhecimento de referenciação e gêneros específicos para cada ocasião. E mais, observamos que os procedimentos cognitivos são desencadeados na produção e na interpretação de um texto, de modo a permitir o desenvolvimento de uma percepção crítica acerca dos valores axiológicos do mundo que cerca cada leitor. Assim, ler ou produzir um texto é um engajar-se numa ação em que a pragmática, a interação e a cognição se conjugam num processo dialógicamente construído.

Halliday e Hasan (1973) trazem o entendimento de que todo texto é um recorte do dizer que está inserido num discurso maior e, por isso, não pode ser visto como uma unidade gramatical, mas como uma unidade de sentido num contexto. Desse modo, o texto escrito é considerado como uma unidade empírica e, por meio dos eventos concretos de linguagem na interação, esse enunciado produz de efeitos de sentido num receptor. O texto não pode ser observado como uma unidade fechada em si mesmo e, como objeto simbólico que quer ser compreendido, e, para tanto, precisa apresentar internamente uma textualidade.

A textualidade ou textura é um conjunto de características próprias que tornam um texto mais claro e acessível ao interlocutor. Beaugrande e Dressler (1986) apresentaram inicialmente sete critérios de um texto escrito com boa proficiência de linguagem, a saber: a *coesão e a coerência textual*. A *coesão textual* consta de as marcas linguísticas presentes na superfície do texto escrito que se interligam e geram uma unidade gramatical e semântica. Forma-se, então, um tecido textual pelo entrelaçamento de dizeres e de constituintes gramaticais. A *coerência textual* diz respeito ao modo como as ideias, colocadas no texto, se coordenam de forma a produzir efeitos de sentido ligados à noção de verdade. Outros critérios são apresentados como a *informatividade* que inscreve novas informações no texto e a *situacionalidade*, reponsável pela situação contextual e pelo entorno sócio-político-cultural. A *intertextualidade* entrelaça os dizeres a outros textos que povoam nosso universo.

Cada leitor ou produtor de um texto deve aprender a lidar com esses fatores e é objetivo importante do ensino/ aprendizagem da leitura e da escrita. Nossa pesquisa quer trabalhar com a leitura de textos de modo contextualizado para construir sentidos nas relações de interação e vamos discutir a seguir como a mediação pedagógica contribui para uma construção dialógica do conhecimento.

Compreendemos com Bakhtin/ Volochinov (1995) que os elementos textuais surgem de uma prática, ao mesmo tempo individual e coletiva. Os procedimentos se encadeiam em ações conjuntas que se desenvolvem, plenas de complexidade, num duplo percurso entre os interlocutores. Essa permuta entre sujeitos ativos permite aos seres humanos se construírem e se constituírem, dialógicamente, como seres de linguagem. Logo, o texto é mais do que uma realização linguística que envolve aspectos subjetivos e cognitivos, mas, essencialmente, é o recorte de um segmento comunicativo, determinado por aspectos do envolvimento social e cultural dos interlocutores num contexto sociointeracionista, estabelecendo um jogo discursivo.

Tudo o que se diz é conectado, intimamente, a uma *situação de produção* e a *dizeres anteriores*. Sendo assim, aquilo que se fala ou se escreve é uma forma de resposta a algo que já foi dito. A esse jogo dialógico da linguagem, Bakhtin/Volochinov (1995) chama de “responsividade ativa”. O conceito de dialogismo bakhtiniano interliga os sujeitos socialmente e os torna agentes da

história individual e coletiva. Então, na abordagem do texto escrito, não se pode perder de vista que esse enunciado é um elo na cadeia complexa de um diálogo inacabável. Todo texto é uma resposta a um dito anterior, é a voz de um sujeito “respondente” ativo.

4 O Ensino/Aprendizado da Leitura

A leitura é uma das instâncias complexas de uso da linguagem, pois implicam *diferentes estratégias* e exigem conhecimento das variedades padrão da linguagem, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). Os alunos vão compreender que outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A mediação pedagógica contribui para a apreensão dessa habilidade, segundo as necessidades sociais e escolares.

Consideramos que nossa rede de pesquisa privilegia uma face importante das necessidades comunicativas do ser humano e tem muito a contribuir para um aprofundamento da compreensão das ações de leitura e escrita. Desse modo entendemos que as nossas investigações poderão trazer mais compreensão sobre o texto e colaborar para uma melhoria da qualidade de ensino, principalmente do ensino público ao qual nós nos ligamos.

Mas nosso objetivo era atingir também uma desenvoltura dos professores em formação a fim de que pudessem obter uma compreensão mais aguçada acerca das ações pedagógicas. Desenvolvemos o entendimento de que a leitura se dá em movimentos de ampliação constante da capacidade de interpretação. Observamos a serem lidos na sociedade de modo geral e no ambiente escolar para acompanhar o currículo. Consideramos que há muitos fatores, influenciando no acervo do conhecimento linguístico e enciclopédico de alunos como: o número de anos de escolaridade e a exposição a práticas sociais da cultura letrada. Sabemos que o papel do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo que todo ser humano tem de mobilizar para processar a compreensão do texto ou para a produção textual. Nossa preocupação é observar como o desenvolvimento do aprendizado de jovens estudantes de escolas públicas pode mostrar o processo de amadurecimento da capacidade de leitura e escrita.

Como entraves, vemos que as demandas sobre a capacidade linguística e o conhecimento de mundo podem estar aquém das exigências para o nível escolar em que o aluno se encontra. É justamente nesse momento que a mediação do professor é decisiva, pois essa interação abre espaço para questionamentos que promovem, também, um amadurecimento científico e pedagógico do próprio licenciando pesquisador. Nossa preocupação é levar a esse futuro professor um embasamento teórico e prático no ensino da leitura e da escrita que lhe dê segurança de ação docente posteriormente.

Conclusão

Nos cursos de Licenciatura em Letras, é importante que se leve o professor em formação à apreensão de como é atuar em relações de docência, por isso as ações de mediação são uma forma de ensinar “como fazer”. Desse modo, vamos ver que as relações dialógicas com o aluno colaborador do ensino fundamental promovem uma aproximação menos assimétrica e a interação de aprendizado amplia-se de parte a parte. Começar a trabalhar com um ou dois alunos leva o licenciando a perceber que está gradativamente se inserindo no meio escolar. O jovem professor em formação aprende a respeitar as dificuldades de compreensão de seus alunos e percebe que a relação dialógica contribui para consolidar o papel do leitor e enriquece a formação do sujeito da linguagem.

Cada professor em formação compreendeu que estava trabalhando com um modelo de mediação didática. Além disso, testemunhou que houve uma gradativa animação por participar da construção do conhecimento do aluno colaborador do ensino fundamental em ações de leitura e

reflexão interpretativa. Foi possível aos licenciandos, participantes da pesquisa, apropriarem-se de gestos de docência no ensino da leitura e da escrita, ao incorporarem o conhecimento de que cada leitor tem seu universo e que interpretações novas poder aparecer a cada leitura de um mesmo texto. E a ampliação constante do conhecimento enciclopédico contribui para uma riqueza cultural que não fica estanke aos limites escolares, mas é uma bagagem que se leva para toda a vida (FERNANDES, 2007)

Os próprios alunos licenciandos mostraram-se surpresos ao perceberem a própria desenvoltura na ação de leitura e interpretação de textos a partir dos procedimentos de seleção de textos e preparação dos encontros com o aluno-colaborador. Sentiram-se mais seguros ao selecionarem os descritores mais evidentes nos textos selecionados e passaram a ter mais facilidade para relacionar forma e conteúdo na geração de sentidos na leitura. E consideramos que a continuidade dos encontros de mediação de leitura e escrita permitiram um amadurecimento da capacidade leitora e da postura pedagógica.

Com isso, percebemos que os efeitos positivos surgem, também, pela dimensão da auto-exigência quanto à postura docente no contato com o aluno do ensino fundamental, principalmente quando sentem a disposição positiva como resposta do aluno no decorrer dos encontros. E essa observação ocorreu com a maior parte dos professores em formação, atuando como pesquisadores.

Neste artigo, fizemos a apresentação de algumas conclusões relativas ao aproveitamento obtido pelos pesquisadores, professores em formação do curso de Licenciatura em Letras, participantes do Projeto de Pesquisa “*Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*”, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 2012 e 2014. E sugerimos que essas mediações devem inserir-se na prática desde o início do segundo semestre da Licenciatura em Letras.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. ; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEAUGRANDE, R. e DRESSLER, W. *Introduction to text linguistic*. 3. ed. Londres e Nova Iorque: Longman, 1986.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. [et al.] (Org.) *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

FERNANDES, E. M. F. *A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos*. 2007.

HALLIDAY, M. A. K. Language in a social perspective. In: HALLIDAY, M. A. K. *Language perspective*. Oxford: Oxford, 1969. p. 88-109.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Cohesion in english*. London: Longman. 1973.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad: José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ⁱ Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES, Prof^a Dr^a
Universidade Federal de Goiás (UFG)
elianemarquez@uol.com.br

ⁱⁱ Maria de Lourdes Faria dos Santos PANIAGO, Prof^a Dr^a,
Universidade Federal de Goiás (UFG)
lurdinhapaniago@gmail.com